

CIBEC/INEP



B0005666

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO
DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR

INEP

I Encontro Técnico sobre
a Pesquisa Educacional
na Área do Ensino de
1.º Grau - Documentário

6 a 10/8/79
Brasília - DF

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil

João Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura

Eduardo Portella

I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau - Documentário

6a10/8/79
Brasília - DF



Secretário-Geral
João Guilherme de Aragão

- I59p. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau—Documentário. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

322 p. ilust.

1. Ensino de 1º grau — pesquisa. I. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. II. Título.

CDU. 373.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau - Documentário

6 a 10/8/79
Brasília - DF

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

Diretor-Geral: Letícia Maria Santos de Faria

COORDENADORIA DE PESQUISAS

Ana Elisabeth Lofrano Alves dos Santos

COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES

Aydano Pedreira do Couto Ferraz

SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Chefe: Antonio Bezerra Filho

COMISSÃO ORGANIZADORA DO I ENCONTRO

Nise Pires - **Coordenadora**

Nilda Ribeiro Damaso

Marília Abrunhosa Monteiro Corrêa

Jairo Teixeira Araújo

TEMA CENTRAL

Pesquisa e Ensino de 1º Grau

OBJETIVOS:

- Informação sobre diretrizes básicas da Política Setorial da Educação, Cultura e Desportos 1980-1985, no que se refere a estudos e pesquisas educacionais.
- Articulação entre MEC/INEP, Agências Produtoras e Financiadoras de Pesquisas, Administrações de Ensino, Segmentos Educação e Áreas de outros ministérios, visando à identificação de perspectiva temática referente à pesquisa.
- Contribuições de pesquisas desenvolvidas.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 11 |
| Sessão de Abertura | 13 |
| Saudação aos Participantes do Encontro | |
| João Guilherme de Aragão | 15 |
| Letícia Maria Santos de Faria | 17 |
| Política Social e Pesquisa Educacional | |
| Pedro Demo | 21 |
| Comunicações | 33 |
| Pesquisa Educacional e Educação no Meio Rural Região Sudeste | |
| Zeila de Brito Fabri Demartini | 35 |
| Pesquisa Educacional e Educação no Meio Rural Região Nordeste | |
| Maria Graziela Peregrino | 47 |
| Pesquisa Educacional e Educação nas Periferias Urbanas Região Centro-Oeste | |
| Gildo Willadino | 63 |
| Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Cultural | |
| Luiz Felipe Serpa | 79 |
| Educação Musical e Ensino de 1º Grau Comunicação sobre a Pesquisa INEP/SOBREART | |
| Cecilia Fernandez Conde | 85 |
| Pesquisa na Área da Educação Física e Desportos | |
| Lamartine Pereira da Costa | 89 |
| Resultados de Pesquisas na Área de Educação Física | |
| Manoel José Gomes Tubino | 99 |

| | |
|--|------------|
| A Pesquisa e as Funções de Planejamento e Assessoramento da Secretaria-Geral do MEC Antenor Manoel Naspolini | 107 |
| Pesquisa na Área de Financiamento do Ensino de 1.º Grau Eurico Korff | 115 |
| Pesquisa e Processo de Transferência dos Encargos do Ensino de 1.º Grau Nélida René Gomes Willadino | 121 |
| Pesquisa e Educação Especial Maria Ivonne Atalécio de Araújo | 139 |
| Pesquisa Educacional e Currículos, Metodologia de Ensino e Recursos Vera Regina Pires Moraes | 147 |
| Difusão e Utilização dos Resultados de Pesquisas na Área do Ensino de 1.º Grau Elza Nascimento Alves | 161 |
| Pesquisa e Evasão—Repetência Nise Pires | 167 |
| Pesquisa e Formação de Recursos Humanos para o Ensino de 1.º Grau Eurides Brito da Silva | 177 |
| Contribuições de Pesquisas sobre Recursos Humanos para o Ensino de 1.º Grau Maria Laís Mousinho Güidi | 183 |
| Pesquisa, Orientação Educacional e suas Repercussões no Ensino de 1.º Grau Miriam Paura Z. Grispun | 191 |
| A Terminalidade Antecipada e o Trabalho do Menor Sérgio Guerra Duarte | 203 |
| Ensino de 1.º Grau e Pesquisa Científica e Tecnológica Heitor Gurgulino de Souza | 213 |
| Participantes da Elaboração das Conclusões | 223 |
| Síntese dos Trabalhos de Grupo - Conclusões | 227 |
| Região Norte | 229 |
| Região Nordeste — Sugestões | 235 |
| Região Sudeste | 239 |

| | |
|--|-----|
| Região Sul | 243 |
| Região Centro-Oeste | 247 |
| Sessão de Encerramento | 249 |
| Lugar da Pesquisa Educacional no Projeto de Educação da Secretaria de 1º e 2.º Graus Zilma Gomes Parente de Barros | 251 |
| Posicionamento do INEP e da Capes Leticia Maria Santos de Faria Genuíno Bordignon | 257 |
| Mensagem Final aos Participantes João Guilherme de Aragão | 261 |
| ANEXOS | 263 |

APRESENTAÇÃO

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau representou papel da maior importância como predecessor de uma série de Encontros Regionais sobre Estudos e Pesquisas. No panorama das atividades programadas para o segundo semestre de 1979 e primeiro semestre de 1980, eles efetivarão a articulação benéfica entre este Instituto, o Conselho Nacional de Pesquisas, vários Ministérios, através de suas unidades de pesquisas, as diferentes Secretarias do MEC e as 26 Secretarias de Educação, Cultura e Desportos das unidades federadas.

Todas essas entidades trouxeram, de 8 a 10 de agosto próximo findo, contribuição valiosa de seus especialistas para cada um dos temas abordados.

O exame das possibilidades de atenuar, através da pesquisa educacional, a curto e médio prazos, a problemática sócio-educacional vivenciada em cada região do País, foi feito em grupos pelos participantes provenientes dessas regiões

Além disto, apresentaram os expositores temas que enriqueceram, com a visão atual das áreas consideradas prioritárias pelo MEC para os próximos anos a experiência dos pesquisadores, professores e administradores participantes, possibilitando às Delegacias Regionais do MEC sua maior integração com o INEP, as universidades e Secretarias de Educação estaduais e municipais, no que se refere à informação, documentação e pesquisa educacionais, na área específica do ensino de 1º grau.

Situado entre 18 encontros técnicos internos do INEP destinados aos coordenadores de pesquisas financiadas por este Instituto e o I Encontro Regional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Região Centro-Oeste, o I Encontro aqui documentado significou a expressão do esforço conjugado e contínuo dos órgãos públicos para situarem a pesquisa educacional na posição que lhe compete, participando ativamente — pelos critérios efetivamente científicos de seus projetos, desenvolvimento e produtos — do atendimento às necessidades sócio-educacionais atuais e futuras do País

Fator muito importante para elevar o nível de qualidade e adequar o ritmo, custos, tipos de estudos e pesquisas aos temas prioritários foi a informação, pelas diferentes autoridades promotoras do Encontro do MEC e de outros ministérios, bem como das entidades participantes, de seus programas anteriores e de sua situação atual, definindo linhas prospectivas a médio e a longo prazos

Com o presente documentário o INEP cumpre mais uma de suas missões específicas, ao tornar acessível a todos os educadores do País as informações contidas nos trabalhos tão cuidadosamente elaborados, tanto pelos conferencistas deste Encontro como pelos seus participantes.

É também aqui o momento de lembrar o zelo com que sua equipe organizadora, sob a coordenação da Prof.^a Nise Pires, vem desempenhando desde os momentos iniciais do seu planejamento até o seguimento das atividades que levaram à sua avaliação e à edição deste documentário, numa atuação integrada com a Direção-Geral, Coordenadorias e Diretorias do INEP.

Letícia Maria Santos de Faria

SESSÃO DE ABERTURA

SAUDAÇÃO AOS PARTICIPANTES DO ENCONTRO

Palavras do Secretário-Geral do MEC, João Guilherme de Aragão, representando o Ministro Eduardo Portella na abertura do I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau.

Este I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau, como outros já efetivados ou ainda por acontecer, significa o prosseguimento de um trabalho fundamental dentro da esfera da educação, qual seja consolidar as prioridades educacionais, ajustar a educação ao contexto da política social comprometida com a redução da pobreza e estabelecer a ambiência cultural que confere sentido duradouro e amplo ao processo educativo. Por isto, é de se considerar importante, num Encontro ligado à pesquisa educacional, a presença de representantes de todas as regiões do País, bem como de todos os campos do saber e do planejamento orientado para o processo educacional.

Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o presente debate tem, entre outras pretensões, a de sugerir marcos de referência quanto à produção e à utilização da pesquisa. Num primeiro momento, torna-se de grande interesse acentuar a necessidade da pesquisa direcionada, evitando-se o esforço meramente informativo ou o simples exercício acadêmico, sem que seja necessário cair no vício da pesquisa de encomenda.

Acontece que muitas pesquisas se perdem, entre outras razões, porque não agregam conhecimentos diretamente vinculados à solução de problemas prioritários, recaindo no acervo de documentos que aparecem apenas no currículo e no salário do pesquisador. Assim, num segundo momento, buscará o INEP corresponder às prioridades da

política educacional, consubstanciadas no esforço de produzir um processo educativo voltado para as necessidades básicas da população de baixa renda, no campo e nas periferias urbanas.

O Ministério da Educação e Cultura quer enfrentar decididamente o problema da educação básica, acertando melhor os conteúdos curriculares, incutindo cunho profissionalizante à estratégia de sobrevivência, unindo-se ao esforço de outros Ministérios para reforçar a capacidade de retenção do sistema e coibindo sua tendência fortemente seletiva, e assim por diante.

Para tanto, projeta-se um trabalho amplo de articulação capaz de percutir sobre a pesquisa direcionada às prioridades educacionais. É mister atentar para a importância das pesquisas oriundas dos próprios Ministérios, ou das Secretarias Estaduais, ou da comunidade científica das Universidades e dos Institutos, levando-se igualmente em conta a problemática da política social, sob o enfoque da educação.

Ao mesmo tempo, não se deve decurar da relevância da pesquisa voltada para as necessidades do planejamento e para a solução dos problemas mais palpitantes do momento. Neste sentido, o INEP cuida de implantar o espírito profissional da pesquisa, evitando produções amadorísticas, pouco afeitas aos rigores da metodologia científica.

Na mesma linha, caberá promover a avaliação constante da pesquisa, para que ela não perca de vista o compromisso com a comunidade e não se torne divertimento de um grupo seletivo e hermético. Pesa sobre toda pesquisa o desafio de servir, de forma válida, à solução dos problemas educacionais inscritos no quadro das prioridades. E, para que se consiga esta finalidade, é essencial que a programação do INEP receba a influência da comunidade pesquisadora não somente no sentido participativo, mas sobretudo no intuito de despertar as preocupações da base, emergentes em todas as regiões e em todos os níveis sociais do País.

Saudando os participantes e augurando-lhes todo o êxito neste primeiro Encontro, fico na certeza de que estaremos todos na mesma estrada de bem servir à função pública, ao nosso Ministro, ao Governo do Presidente João Figueiredo e à Pátria, que tanto exaltamos e queremos ver projetada, para orgulho nacional nosso e todo o respeito internacional a que faz jus.

Palavras proferidas pela Diretora-Geral do INEP, Doutora Leticia Maria Santos de Faria, na sessão de abertura do I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau.

Aqui estamos para um Encontro Técnico que é mais o início de uma série das sessões de estudos a que estamos tão habituados a realizar no MEC e que variam desde as que são amplas, como as Conferências Nacionais de Educação, até as de pequenos grupos, como as que acabamos de concluir, no INEP, internamente, em número de 18, para que pudéssemos dialogar diretamente com os coordenadores das pesquisas educacionais conveniadas com o INEP, transmitir-lhes as informações e instruções recebidas, bem como promover articulação com todos os setores internos.

No caso presente, a articulação faz-se especialmente com a temática afeta à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, de tal forma que poderemos ter, assim reunidos, energia para realizar aquelas missões de caráter educacional que todos aqui reunidos sabemos ter, em primeira linha, em nossas vidas.

Quero lembrar que, no MEC, o Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é o estatuto pelo qual é deferida ao INEP a coordenação nacional da pesquisa educacional. Também lhe incumbe o estímulo à pesquisa educacional e a realização direta de algumas pesquisas. É ainda matéria regimental difundir trabalhos que significam não só pesquisas mas também estudos educacionais, visando a operar e manter, a nível nacional, bom sistema de documentação e informações educacionais, de tal sorte que as pesquisas possam traduzir a informação fiel e atualizada. Diante de tantos encargos, não poderíamos executar sozinhos essa grande tarefa.

Lembramos que o INEP tem recebido das autoridades toda a participação possível, no sentido de desenvolver suas atividades. Anteriormente, a falta de elementos que não puderam ser trazidos, no momento oportuno, para apoio a estas atividades ocasionou a temporária atrofia e até mesmo a interrupção de algumas de suas atribuições significativas.

É nesse sentido que nós convocamos os representantes das Secretarias de Estado, os pesquisadores, os que estão enfrentando a problemática real de pesquisa científico-educacional, para que, em articulação com os órgãos superiores, com os Ministérios e com o Conselho Nacional de Pesquisa, situem a pesquisa educacional na condição de bem servir ao usuário, seja o técnico, o professor, o administrador, seja o próprio educando.

A coordenação deste Encontro ficou a cargo da Professora Nise Pires, que tem experiência diversificada em numerosas áreas e níveis de ensino, o que poderá nos trazer, ao lado de todos os insumos que aqui receberemos de todas as Secretarias do MEC, de todos os Ministérios e das Secretarias de Educação, Cultura e Desportos das unidades federadas, mais uma contribuição no sentido de que a dinâmica do Encontro tenha todo o êxito que desejamos para as instituições e para as pessoas.

Vamos conhecer a linha programática do Encontro, de tal forma que aí vejamos inserida toda a informação referente aos elementos básicos que hão de nortear o planejamento durante os próximos cinco anos no setor da educação. Cumpra atender à articulação entre as linhas mestras do Ministério, integrando mais vivamente a educação, a cultura e os desportos; em segundo lugar, estimular o trabalho de pesquisa não só nas áreas urbanas, como também nas áreas rurais. Desta forma, contribuir-se-á, tanto quanto possível, para que outras problemáticas de caráter social possam ser atenuadas.

Está visto que as atividades prioritárias do MEC se definem no sentido do 1º e 2º graus, nas áreas rurais e de periferia urbana. Também na ação cultural, em todas as formas. Não se pode compreender que prioridades de pesquisas não acompanhem as prioridades definidas no planejamento quinquenal. Por outro lado, as atividades de apoio à própria educação e pesquisa, do ponto de vista de modernização das atividades técnicas e administrativas dos diferentes órgãos e dos recursos, também constituem linha de prioridades indispensáveis. Se vamos utilizar meios que ainda exigem tempo dobrado para realização das atividades educacionais previstas, se vamos empregar palavras em vez de ações e executar atividades que não sejam incisivas na intensificação e melhoria da qualidade dos projetos educacionais que visam atingir os objetivos definidos pelo Governo, teremos muito tempo perdido, e talvez cheguemos tarde para atenuar as dificuldades do setor. Por sua vez, a adequação dos meios técnico-administrativos conduz à maior eficácia os objetivos previstos.

As atividades de pesquisa exigem sacrifícios, dedicação total do pesquisador, que jamais pode levar a efeito, simultaneamente, cinco ou seis trabalhos, como se vinha verificando anteriormente. Finalmente, quero dar a palavra a alguns participantes, à Profª ZILMA, Secretária da SEPS, ao Prof. GURGULINO, do CNPq, e à Profª NISE, do INEP, para complementarem os elementos que possam estimular o nosso trabalho conjunto. Conforme os ofícios dirigidos às Secretarias e aos vários Ministérios, vamos

desenvolver um trabalho intenso, mas também ameno. E, assim, poderemos tirar deste Encontro o maior proveito como informação abalizada às autoridades competentes.

PEDRO DEMO*

POLÍTICA SOCIAL E PESQUISA EDUCACIONAL

Passaram-se os tempos do "otimismo pedagógico" e da "educação redentora da humanidade". Momentos houve em que a educação resumia a própria política social: era identificada como o móvel máximo da ascensão social; era o investimento social mais importante; era indicador privilegiado de desenvolvimento; e assim por diante. Tudo isto cristalizou-se particularmente na teoria dos recursos humanos, segundo a qual o desenvolvimento de uma nação está na proporção do desenvolvimento dos recursos humanos; aí aparecia a educação como a grande oportunidade para resolver os problemas da mão-de-obra e assumia a dimensão de investimento com retorno garantido. Ao lado da crença de que a educação tem o poder de transformar as almas, fazendo homens livres e bem intencionados, arraigava-se a fé na perspectiva de ser via certa de saída do subdesenvolvimento. Muitos educadores assumiam o ar carismático do moralista que quer consertar o mundo pela exortação; assim, o povo não era democrático por falta de educação; não gostava de trabalhar por falta de princípios; não obtinha remuneração condizente, porque não merecia, em vista da falta de cultura. Até mesmo o problema do menor abandonado, da prostituta pobre, da violência urbana era produto de famílias sem educação.

Um dos resultados importantes da pesquisa é, precisamente, desfazer este "pedagogismo" simplista e que, no fundo, é autêntica "falta de educação". Em certo sentido, a educação está em retirada, porque cada dia mais aprende o que ela não é, o que não pode prometer, o que atrapalha, o que impõe e deturpa, e assim por diante. Isto tudo não desfaz a importância da educação dentro do contexto do desenvolvimento, mas pede redefinições e, sobretudo, extrema autocrítica. Porque, na verdade, qualquer política educacional tem tudo para ser um projeto reacionário e totalitário.

Traduzimos aqui, muito sumariamente, a preocupação atual em inserir a política educacional dentro do quadro da política social, procurando estabelecer algumas hipóteses em torno da capacidade redistributiva e participativa da educação, na qualidade de sócia de um projeto global de redução da pobreza

* Assessor Especial do Ministro da Educação e Cultura. As idéias aqui expostas são apenas hipóteses de trabalho e não representam, necessariamente, a opinião oficial do MEC.

e de abertura à participação, em cujo quadro a pesquisa desempenha função relevante como requisito a uma intervenção efetiva na realidade.

1 — Componentes Básicos da Política Social

Deixando de lado tantas polêmicas ligadas à política social, assumimos que ela seja o esforço planejado de reduzir as desigualdades sociais. Esta conceitualização é imprecisa e polêmica, mesmo porque dificilmente chegaríamos a um acordo geral sobre o que seja desigualdade social e se ela é passível apenas de redução, ou também de eliminação. Dentro do contexto capitalista, aceita-se normalmente que a desigualdade social possa ser reduzida, mas não eliminada, conforme mostraria o percurso histórico dos países avançados, que diminuíram bastante os conflitos oriundos da estratificação desigual da sociedade. Continuam sendo sociedades desiguais, mas a desigualdade teria assumido um contorno de relativo equilíbrio, tendo em vista que a maioria das pessoas se situaria no corpo intermédio da pirâmide sócio-econômica.

A formação de uma pirâmide sócio-econômica com estratos médios majoritários seria, em grande parte, a meta do desenvolvimento social capitalista, valendo, neste sentido, como desafio também para as nações subdesenvolvidas. Uma vez assumidas tais premissas, pode-se discutir a questão das variáveis mais importantes que condicionam tal processo de redução das desigualdades sociais, ou, em termos simplificados, da pobreza. Pergunta-se, pois: o que faz a pobreza diminuir?

De acordo com uma tradição preponderante, a redução da pobreza seria função precípua e, muitas vezes, exclusiva do crescimento econômico. Esta ótica, na verdade, é bem comum do capitalismo e do socialismo, pois ambos vêem a solução dos outros problemas à deriva da abundância material. Como se sabe, e o processo brasileiro o comprovou, o crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente do desenvolvimento social, já que ele pode perfeitamente conviver com o acirramento da pobreza da maioria da população.

De todos os modos, esta perspectiva explica, em boa medida, o papel tradicionalmente secundário e assistencialista desempenhado pela política social, que é chamada à cena na medida das sobras econômicas, ou ac* sabor da necessidade de controlar tensões, ou sob a pressão de momentos históricos esporádicos. Compelido por esta interpretação, o II PND reconheceu que as leis de mercado não têm vocação redistributiva e que, por isto mesmo, mister se faz uma força capaz de conduzi-lo a favorecer também os desprivilegiados do sistema. Com isto, chegou-se a postular uma política social "de objetivo próprio", significando-se, assim, que ela teria paridade hierárquica com relação à política econômica. O resultado mais interessante de tudo foi certamente a conclusão de que a redução da desigualdade social é da responsabilidade do sistema como um todo, e não apenas da área econômica ou apenas da área social.

Dentre as variáveis que condicionam fortemente a pobreza emerge, sem dúvida, a renda, o que caracteriza em grande parte as iniciativas voltadas para a população de "baixa renda", onde a própria designação sugere o problema tido como central. Como, porém, a renda é auferida do trabalho, na verdade nos referimos aí ao complexo "ocupação/renda", que, num rasgo de extrema simplificação, descreveria a prioridade programática da política social. Em grande medida, poucas coisas hão de influenciar tanto a ascensão social das famílias quanto uma inserção satisfatória no mercado de trabalho, da qual se extrai uma renda acima dos limites da subsistência.

Esta perspectiva teve outro resultado importante na área da educação. Esta não aparecia em primeiro plano, embora detivesse, como profissionalizadora e preparadora de mão-de-obra, uma função relevante, como sempre. Mas, sem dúvida, ao acentuarmos que a variável sócio-econômica da ocupação e da renda seria a mola mais importante da ascensão social, a educação voltou a ser vista com olhos bastante críticos. As pesquisas insistem em mostrar que a preparação da mão-de-obra tem impacto muito mais positivo para o empregador do que para o trabalhador. Além de se aceitar que a questão dos recursos humanos para a empresa é menos grave do que se supunha, porque ela mesma os prepara e substitui, o possível aumento de produtividade é incorporado muito mais sob a forma de aumento de lucro do que de aumento de salário. Com isto se percebe que a educação, sozinha, não consegue influenciar a estrutura produtiva, para que esta se adapte à quantidade e à qualidade da mão-de-obra; não tem capacidade, em si, de criar empregos, de reduzir a abundância de trabalhadores. Seu impacto sobre a redução da pobreza pode ser, assim, muito pequeno e muitas vezes nulo.

Muito embora, o II PND tenha consagrado avanço imenso em política social, ele pertence aos planos anteriores à "abertura democrática", sempre reticentes diante da variável política. Nos países capitalistas avançados, a política social dificilmente seria definida como propriedade do Estado, porque ela foi, sem dúvida, muito mais uma conquista do trabalhador do que dádiva estatal ou comisseração do empregador. É claro que a redução da pobreza teve outros ingredientes muito peculiares e que acentuam nossa desvantagem estrutural, porque, ao lado de um crescimento demográfico diminuto, houve um desenvolvimento industrial considerável, capaz de absorver os excedentes rurais e de evitar a inchação urbana. Mas, mesmo assim, sem a articulação política do trabalhador não seria explicável a transformação bastante acentuada que sofreu a pirâmide sócio-econômica de tais nações. Sem tentar aqui discutir se uma coisa é mais importante que a outra, a redução da desigualdade social é um projeto sócio-político-econômico. Sem participação econômica e política, não há democratização de oportunidades. Qualquer variável social, inclusive a educação, considerada isoladamente, significa um esforço perdido, tendencialmente assistencialista e, muitas vezes, até mesmo concentrador. Preparar mão-de-obra é importante, mas não é menos importante forçar a estrutura produtiva a se adequar às necessidades básicas da população de baixa renda, tendo em vista que ela está, no momento, por demais voltada para o mercado de elite, interno e externo.

Contudo, significa isto uma grande oportunidade para a educação sair da sombra, à medida que fizer eco à abertura política e aparecer "como dimensão política no esforço conjunto de redução da pobreza. Sem recair no simplismo de que democracia seria produto da "boa educação", ela pode desempenhar aí papel importante, ou, pelo menos, poderia não ser obstáculo.

2 — Educação e Pobreza

Passados os tempos em que se acreditou que a educação, isoladamente, resolve os males da humanidade, é hoje mais importante acentuar *o que a educação não pode fazer*. Dentro do quadro da política social, comprometida com a redução da desigualdade social, a importância da educação estaria em sua capacidade de fazer eco a este compromisso. Aí surge o quadro concreto de sua *impotência*.

Assumindo-se que a ascensão social é condicionada mais por fatores econômicos e políticos, a educação, fora deste contexto, é uma ação apenas compensatória e em muitos casos excludente do mais pobre. Porque não estuda quem precisa, mas quem pode. É muito mais um processo de seleção e de reprodução dos privilégios do que de democratização de oportunidades.

Num horizonte subdesenvolvido, de industrialização deficitária e dependente, com um quadro rural em degradação inevitável e com uma urbanização inchada, a educação tende a ser um remendo social, solidificando a ilusão, do pobre, segundo a qual, quem estuda, sobe na vida. A educação, bem ou mal, prepara mão-de-obra, em sentido geral e até mesmo profissional, mas isto não precisa comover o mercado, que continua alienado das necessidades básicas da população majoritária. Extremando as coisas, poderíamos vislumbrar o ridículo de se imaginar que a pessoa passará a ganhar mais, se a educarmos para tanto. Muitas vezes, sobra educação, dentro de um ambiente econômico de subemprego expressivo. Tamanha é a abundância da mão-de-obra, que é possível exigirmos o 2º grau para se servir café. Aí está a pecha: é preciso, a cada dia, estudar mais, para se poder garantir o salário mínimo. Embora os níveis mínimos de rendimento estejam caindo à velocidade ponderável, não deixa de preocupar que a inadequação da estrutura produtiva às características da força de trabalho torne o esforço educacional em parte perdido e decepcionante.

E possível sempre dizer que a educação que não reduz pobreza é aquela errada, que se faz por aí; mas haveria uma espécie, que seria antídoto certo contra a desigualdade. Esta insinuação tem sua razão de ser, porque é sempre possível melhorar a educação e ela pode, de fato, colaborar na ascensão social das famílias. Mas pode esconder um fato fundamental: educação tende sempre a ser um projeto reacionário. Ela é, sobretudo, socialização, ou seja, outorga de normas, valores, sanções, que reproduzem a estrutura de privilégios e de distâncias sociais. É serva do poder. É indução à obediência.

Assim, é importante termos em mente o quanto a educação pode ser irrelevante como móvel de ascensão social, num país subdesenvolvido. Ela faz coro

fielmente aos problemas fundamentais de qualquer esforço de política social: é tendencialmente seletiva; favorece mais ao favorecido; expurga a pobreza; quem mais precisa, menos recebe. Isto explica, em boa parte, por que a educação é muito mais um processo de elitização do que de preparação de mão-de-obra. O pobre, em parte, sequer entra no sistema; em parte, cai na primeira série do 1.º grau; dificilmente é encontrado no 2.º grau e será uma raridade no 3.º grau. A possível irrelevância da educação se comprova dolorosamente na própria situação dos professores, ou seja, daqueles que teriam a incumbência de a transmitir. Os professores são uma categoria desprestigiada, sobretudo os professores de educação básica, que recebem salários às vezes ridículos e ilegais, e que representam o caso típico de uma antiprofissão. São a crítica viva de que a educação pode ser irrelevante como móvel de ascensão social. Assim, reflete-se nela a seletividade negativa: as áreas pedagógicas são povoadas pelos resíduos do vestibular e da terminalidade do 2.º grau, porque somente a mediócras ou a obcecados pareceria ocorrer a má idéia de se dedicar ao ensino.

Todas estas considerações parecem fluir para uma conclusão drástica, a de que a educação seria um equívoco como política social. Na verdade, esta conclusão não é necessária, nem é verdadeira. O tipo de análise que fizemos busca outra consequência: fundamentar as deficiências da educação, para daí extrair sua eficiência. Porque somente sabendo delas podemos elaborar um projeto educativo capaz de reduzir a pobreza e de ser sócio do projeto maior sócio-político-econômico de redução das desigualdades sociais num país em desenvolvimento. O que buscamos, portanto, é desfazer as ilusões de que estamos acometidos neste terreno, para conseguirmos a perspectiva realista de trabalho, onde possíveis êxitos não são simples decorrência, mas arduamente conquistados e sempre aperfeiçoáveis.

O problema fundamental da educação em relação à pobreza é o *da superação da seletividade*, no sentido de que ela faz normalmente o jogo da concentração da renda: atinge melhor o mais beneficiado. Por isto mesmo se afirma: mais seleciona do que educa. Nesta linha, o ponto de partida da educação seria a constatação primeira de que seu problema fundamental não é apenas pedagógico, mas sobretudo de pobreza, porque o povo padece menos de analfabetismo do que de pobreza. A pobreza é a questão básica para qualquer esfera social de atuação: para a saúde, para a habitação, para a previdência, para o trabalho, para a cultura, etc. Certamente não colocaremos aqui mecanismos explicativos, porque sequer vemos a pobreza como "causa", mas simplesmente como condicionante tendencialmente principal..

Esta ótica fundamenta o lançamento de prioridades de política orientadas para as áreas rurais e da periferia urbana, porque são os lugares mais específicos da pobreza no País e onde — como seria de esperar — existem os maiores obstáculos à eficiência pedagógica. O ensino formal tem-se demonstrado aí particularmente inadequado e resta a impressão incômoda de que teríamos que reinventar quase tudo. A desvantagem das crianças pobres sobre as outras (que possuem em casa ambiente cultural elevado, fazem pré-escolar, são bem nutridas, etc.) é de tal ordem, que parece tratar-se de dois sistemas

estanques de ensino, caso não se tratasse da mesma moeda em duas faces. As determinações legais se esvaziam, diante de realidades díspares e profundamente diferenciadas social e regionalmente. Os conteúdos curriculares estão muito distantes da estratégia de sobrevivência dos pobres, que se adapta mal a noções urbanas e consumistas da serialidade, da aprovação, da racionalidade, etc. E isto tudo sem falar nos salários pagos aos professores, que comprovam duramente e contraditoriamente que estudar, em muitos casos, é mau negócio. O número surpreendentemente elevado de professores leigos, sobretudo na área rural, não significa falta no mercado na maioria das vezes, mas pura seletividade negativa.

Assim, tenta a educação entender a estratégia de sobrevivência do pobre e de entrar nela como componente favorável. Neste sentido, é muito menos importante satisfazer a exigências culturais gerais, que enfeitam o mundo dos abastados, do que encaixar-se no mundo próprio da subsistência diária. É menos importante acentuar dimensões qualitativas do que garantir níveis preliminares adequados, porque, por trás da busca da qualidade, está, muitas vezes, o laivo seletivo e elitista, que esconde nas propostas sociais uma exclusão ainda maior do pobre. É importante acentuar o aspecto profissionalizante da educação, embora este traço possa ter impacto apenas secundário, pois não garante a criação de um emprego adequado; tendo em vista que o pobre entra precocemente no mercado de trabalho, a tentativa legal de conservá-lo fora dele por oito anos ou mais, a fim de que se prepare melhor, significa dissonância aguda em relação a seu mundo de sobrevivência. Sobretudo é importante encaixar a educação no quadro global de solução da pobreza, dentro do qual variáveis fora do sistema são, muitas vezes, mais decisivas, como é o caso da nutrição, da saúde e do saneamento básico, particularmente nos primeiros anos de vida. Sem esta envolvimento globalizante e integrada, a educação se perde numa expectativa legalista, provoca consequências assistencialistas consideráveis e acaba por reproduzir a concentração da renda.

3 - Educação e Participação

Poderíamos defender a idéia de que, na esfera social, o lugar da abertura democrática é sobretudo a educação. Com isto não se há de desconhecer a objeção forte de que a educação pode sempre, também, ser uma pressão à não-participação, no sentido de que ela tenderia a formar o obediente, não o colaborador independente e solidário. A educação serve para transmitir as ideologias mais estranhas e espúrias; por isto mesmo, os governos atribuem a ela importância central no esforço de legitimação do sistema, tanto dentro do capitalismo como, sobretudo, dentro do socialismo. O sistema educativo é a vanguarda da reprodução ideológica do sistema político-econômico.

Não obstante esta dimensão analítica profundamente correta, ela não esgota a potencialidade da educação, ou, pelo menos, não precisa estar envolta apenas em seu aspecto negativo desmobilizador e reacionário. A educação pode ser também o lugar em que se promove a participação política. Se considerarmos que a redução das desigualdades sociais seria inexplicável nos países avançados sem o concurso da articulação política do trabalhador, que igualmente é ex-

pressão necessária de um regime democrático com capacidade de persistência histórica relativa, a política social sem a variável política claudica e não vai longe. Se a política social não deve dar simplesmente o acesso aos bens, porque seria assistencialismo marginalizador, deve garantir condições suficientes e satisfatórias de acesso. Ao lado da variável sócio-econômica, cristalizada no binômio ocupação/renda, emerge como estratégia a variável política, cristalizada na capacidade de participação no processo econômico e no processo da tomada de decisões.

Assim, a educação ressurgue como elemento importante na criação das regras democráticas de jogo e que são condição essencial para o projeto de redução da pobreza. A par de transmitir conhecimento e valores dominantes da sociedade, a educação deve transmitir igualmente a consciência dos direitos e dos deveres da cidadania política. Deve corresponder à necessidade de articulação, de associação, de cooperação, ou seja, à necessidade que o pobre também tem de se sentir insubstituível no esforço de construção nacional.

Não é difícil mostrar que as condições de participação econômica para o pobre são muito difíceis, tendo em vista que o crescimento econômico segue tendencialmente outros parâmetros que não os sociais. A expansão do capital se faz em boa parte às custas do trabalho, relação que vem agravada pelo fato de haver abundância relativa muito acentuada deste; a própria propensão tecnológica liberadora de mão-de-obra faz com que o crescimento assuma direção inversa às necessidades do trabalhador, tanto no sentido de ser absorvido como mão-de-obra quanto no sentido de a produção se voltar também para suas necessidades básicas. Assim, na linha econômica é difícil vislumbrar como se produziria na história um confronto de iguais, como pede a postura democrática. Todavia, na linha política, isto é possível, à medida que o fator trabalho se articule e adquira condições de influir no processo decisório e, através deste, no processo econômico. Assim, o confronto de iguais seria obtido muito mais pela capacidade política do que pela capacidade econômica, visto que, em termos desta última, o fator trabalho estaria sempre em condições de grande inferioridade.

Não se pode, porém, unilateralizar a importância da variável política, porque ela, isoladamente, não é jamais condição suficiente de redução da desigualdade social. A articulação política do trabalhador pode facilmente incorrer em esquemas de dominação por parte da elite laboral, reproduzindo sindicalismos dominados pela estrutura econômica ou exploradores dos trabalhadores mais pobres e com menor potencialidade de articulação. Não basta, pois, que a comunidade pobre se articule politicamente; é preciso também que ela se inclua na estrutura produtiva do país. Assim, participação política e participação econômica se necessitam mutuamente. Ademais, não se trata de contestação pura e simples, porque ela não faz do pobre um rico. Pelo contrário, trata-se de produzir condições de defesa política da participação econômica, e vice-versa, ou seja, regras democráticas de jogo, ligadas sempre a direitos e a deveres.

A educação política não pode aparecer como o apanágio das soluções, não só porque de fato ela não é, mas também porque significaria incidir em

objeções outras, tais como: a educação, sozinha, não tem capacidade de conduzir o processo de crescimento econômico; não corrige necessariamente os efeitos da pobreza; não cria empregos; não reduz a abundância da mão-de-obra. Educação política é simplesmente aquela que colabora na formação da democracia, onde preponderam regras igualitárias de jogo, independentemente dos privilégios econômicos.

Não é fácil fomentar a educação política. Ela pode fluir para a simples reivindicação e potenciação das expectativas; ela pode ser apenas a maneira sutil de adestrar, por outros meios, o trabalhador pobre; ela pode ser um instrumento a mais de controle das comunidades carentes; e assim por diante. Não obstante isto, pode-se defender a idéia de que a educação ressurgiu como componente central do desenvolvimento, à medida que apareceu como instrumento e conteúdo da participação, muito mais do que na perspectiva comum da preparação de mão-de-obra e transmissão de conhecimento e de valores culturais. Aí a educação seria, de fato, lugar privilegiado da abertura democrática.

4 - Pesquisa, Participação e Pobreza

O problema da pesquisa talvez seja uma demonstração apta de quanto a educação pode dificultar a participação e a redução da pobreza. É correto dizer que educação é bom negócio, sobretudo para empregador, educador e pesquisador. O educando entra aí, principalmente, como matéria de dominação e de manipulação. Embora esta perspectiva não seja jamais exclusiva, é importante acentuar o desafio que ela encerra.

Do ponto de vista sociológico, o pesquisador pertence, no quadro da estratificação social, aos estratos médios superiores, ou, em outra linguagem, ao grupo de pequenos burgueses. Com isto se diz que, de um lado, não são pobres ou proletários; de um outro lado, que são muito mais propensos a legitimar os favores da burguesia, da qual dependem economicamente, do que a defender a ascensão sócio-econômica dos pobres. E disto advém a consequência incômoda: pesquisa sobre a pobreza é principalmente um bom negócio para o pesquisador, que melhora seu *curriculum*, pode ganhar mais, publica artigos e livros, arranja bom prestígio, passa até a ser considerado cientista crítico, mas não diminuiu a pobreza. Com ele o pobre assume nova função, para além da clássica, ou seja, de ser matéria de exploração: o pobre passa a ser também objeto de pesquisa; mas não vai além disto.

Um dos traços da crise das ciências sociais, que no fim da década dos 60 agitou o mundo com contestação e mobilização estudantil, mas que agora revive tempos amorfos e cansados, estaria possivelmente na impotência delas de transformar o conhecimento em praxis social. Esta *chance* de ser também uma intervenção prática existe no planejamento, ao qual se dedicam muitos pesquisadores e educadores. Contudo, o planejamento reedita facilmente o centralismo estatal e que é igualmente uma forma de desmobilização. Realiza-se a política social compensatória, calmante de tensões sociais, oficina de reparação de danos econômicos, controle da população de baixa renda, etc.

Este planejamento pode chegar facilmente ao requinte do conhecimento aprofundado através da pesquisa; torna-se sábio; mas não realiza a redução da pobreza.

Assim, é mister que se diga: não há a mínima proporção satisfatória entre o acervo de pesquisas produzidas e a redução prática da pobreza. O saldo está muito mais para a posição sócio-econômica melhorada do pesquisador do que para a ascensão social das camadas carentes. Comprova-se aí duramente que aprendemos na universidade muito mais a nos defender e a nos legitimar do que a fazer investigação objetiva, que dificilmente vai além da camuflagem de vantagens sociais. Por baixo da pretensa objetividade, a ciência se vende mais facilmente como esquema de participação dominativa. Neste sentido, a formação universitária, que produz educadores, pesquisadores e planejadores, é cúmplice econômica e ideologicamente da concentração da renda e da marginalização política da maioria da população.

Não vamos defender a idéia de que conhecemos satisfatoriamente a realidade; isto jamais seria possível e significaria o fim do processo científico que existe na própria medida do nosso desconhecimento da realidade e da possibilidade constante de superar o que imaginamos conhecer. Mas é defensável a idéia de que sabemos bastante sobre educação, sobre educação e pobreza, sobre educação e desenvolvimento, etc. Este acervo de conhecimento, contudo, não tem, nem de longe, a implicação prática que deveria acarretar. E mais que isto: produziu mafias de pesquisadores, que invariavelmente retiram de todos os estudos e encontros a conclusão infalível: é preciso pesquisar mais, é preciso destacar mais recursos para a pesquisa, é preciso outros seminários, e assim por diante. Na verdade, trata-se de um esquema de reprodução do grupo. E isto, a título da objetividade científica, muita estatística e computador!

Não segue daí que a pesquisa não tenha sentido. Pelo contrário, trata-se de conferir a ela todo o sentido que tem na qualidade de pressuposto indispensável à intervenção na realidade. Nem estamos defendendo a idéia de que toda pesquisa deva ter envolvimento político direta, porquanto não se pode manipular bem uma realidade que não se conhece satisfatoriamente; o intento científico deve prevalecer sobre o ideológico. Mas, como em toda a pesquisa há suficiente ideologia e deturpação da realidade, é imprescindível admitir esta autocrítica. A prática jamais foi critério único da verdade, mas se a pesquisa sobre pobreza não contribui à redução substantiva da pobreza, há aí alguma história mal contada. No mínimo se conclui que esta pesquisa está fazendo mais o jogo do dominador do que do dominado, que ela pretensamente imagina estar protegendo. Deixando aqui de lado problemas de neutralidade científica, que sempre é também outra forma de engajamento, a pesquisa poderia pelo menos colaborar mais no projeto de redução das desigualdades sociais. Neste sentido, fazem-se as seguintes considerações:

a) Ao lado da pesquisa tipicamente acadêmica, que não condenaríamos em hipótese alguma, deve preponderar a pesquisa direcionada, ou seja, aquela que faz eco ao momento histórico da sociedade. Não significa isto entronizar a pesquisa encomendada, que se faz a gosto do comprador. Pelo contrário, significa conceder importância maior às relevâncias historicamente condicionadas

da realidade. Num país subdesenvolvido, a pesquisa social será chamada a elucidar principalmente os condicionamentos do processo de desenvolvimento, esperando-se dela que mostre possíveis soluções e alternativas. O processo educativo, que também pertence ao processo global de desenvolvimento, primazia questões características que, não por acaso, se cristalizam nas linhas de educação básica, na zona rural e das periferias urbanas. A estas prioridades deve corresponder a pesquisa.

b) A pesquisa precisa também vir ao encontro das necessidades do planejamento, não só no sentido de descoberta científica, mas também no sentido da avaliação das políticas. Esta orientação poderia evitar que muitas pesquisas sejam absolutamente relegadas ao descaso da comunidade ou que apareçam apenas como um item a mais no *currículo* do pesquisador. Evidentemente, não se inclui nesta sugestão a idéia de que o pesquisador defenda os interesses ideológicos do planejamento.

c) Em consonância com as duas proposições anteriores, decorre que a pesquisa, para não ser apenas diletantismo e enriquecimento do pesquisador, precisa ter pelo menos sabor de capacidade de intervenção na realidade. Falamos aqui da utilidade social da pesquisa e que tem sido, de maneira geral, ínfima. As excrescências nesta área são inúmeras:

I — há a pesquisa apenas descritiva, que verbaliza o que p computador codifica, fugindo a qualquer responsabilidade por resultados interpretativos e analíticos;

II — há a pesquisa totalmente inútil, porque simplesmente refaz o que já foi pesquisado, ou porque estuda um tema irrelevante, ou porque se inventa para poder salvar financeiramente pessoas ou instituições, etc.;

III — há a pesquisa que desenvolve bem a parte cognitiva e inventiva, mas não operacionaliza nada em direção da mudança da realidade;

IV — há a pesquisa pretensamente descomprometida,, como se isto não fosse também um compromisso.

d) O pesquisador precisa também se submeter à avaliação geral da sociedade e perceber que é componente socialmente condicionado. O pesquisador pretensamente neutro pratica a ideologia da isenção e do não-añhamento; enquanto assiste à história de camarote, ganha bem e desfruta de prestígio, sem perceber que isto somente é possível, porque a maioria da sociedade ganha mal e é explorada. O pesquisador ativista incorre no defeito contrário, porque a ideologia não é instrumento mais adequado de conhecimento da realidade, ainda que ela possa colaborar. O bom pesquisador é aquele que consegue condições mais objetivas de conhecimento e de manipulação da realidade, precisamente porque considera as suas tendências ideológicas e deturpadoras. Assim, como ninguém é isento e a realidade não está toda em ninguém exclusivamente, é preciso que se exercite, ao lado da crítica, a autocrítica.

e) Embora, na maioria dos casos, o desempenho de um papel político não

seja condição propícia à pesquisa, mesmo porque os pesquisadores costumam ser maus políticos, ignorar a função política da pesquisa significa praticar a pior política possível, principalmente quando é vendida sob a capa da objetividade. Nesta linha, a maior crítica que se pode fazer às ciências sociais não é, certamente, o lamento sobre sua imaturidade científica, mas, sobretudo, a constatação de sua impotência como instrumento de formação de uma sociedade mais democrática e igualitária. É em nome da ciência e da objetividade que se justifica a "adequação do salário mínimo para a subsistência de uma família pobre; que se justifica a necessidade da repressão; que se justifica a superioridade do universitário sobre o analfabeto; e assim por diante.

f) Mas não exageremos as coisas. A pesquisa tem sua razão própria de ser; não vale somente pela sua utilidade. Menos ainda se trata de politizar a pesquisa, porque isto seria apenas outra maneira de se camuflar a pesquisa por encomenda. Mas trata-se, sem dúvida, de problematizar a distância demasiada entre a avidez da pesquisa e a pequenez da mudança social. Neste sentido, pode-se dizer que o processo da educação, em suas instituições técnico-administrativas, representa para o educador, para o planejador e para o pesquisador, entre outras coisas, e às vezes sobretudo, a mina de ouro profissional. Aquilo que poderia ser uma colaboração decisiva para o projeto global de redução das desigualdades sociais acaba cristalizado em agradáveis alternativas de incremento da renda e do prestígio pessoal.

Dentro deste quadro de referência globalizante, espera-se da pesquisa educacional:

- a) um compromisso pelo menos relativo com as prioridades da política e do planejamento da educação;
- b) elucidação das relações entre educação e pobreza, educação e participação, educação e política social;
- c) avaliação constante e crítica dos resultados da política educacional, acompanhada de propostas de melhoria ou superação;
- d) inclusão, no quadro das hipóteses a serem testadas, do contexto globalizante da política social, onde a educação é apenas um dos componentes;
- e) direcionamento dos resultados da pesquisa, de forma a possibilitar e facilitar a intervenção na realidade;
- f) persistência na crítica às tendências negativas do fenômeno pedagógico e promoção da autocrítica constante;
- g) mais coragem do que objetividade; mais contato com a realidade do que formalização; mais propostas do que tabelas.

COMUNICAÇÕES

**ZEILA DE BRITO FABRI
DEMARTINI***

**PESQUISA EDUCACIONAL E
EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL -
REGIÃO SUDESTE**

1 — Estas breves colocações não pretendem abarcar toda a problemática pertinente ao tema em pauta, nem tampouco fazer referencia a todas as pesquisas já executadas ou em curso no meio rural da Região Sudeste, conforme solicitação do INEP. Pretendemos apenas relatar aqui as observações a que chegamos em nossas pesquisas neste meio, no Estado de São Paulo, e, a partir destas experiências, dar sugestões sobre pontos que, a nosso ver, poderiam ser retomados em outros estudos.

Lembramos ainda que um documento a respeito deste assunto foi elaborado pela Prof^a Lia G. Freitas Fukui, do CERU, em 1977, a pedido do INEP, encontrando-se aí contida uma análise da relação educação/meio rural, numa tentativa de situar os pontos básicos para a pesquisa sócio-educacional a esse respeito. Essas sugestões permanecem como campo aberto para novas investigações.

2 — A abordagem do tema em pauta sobre pesquisas em educação no meio rural implica, inicialmente, a discussão e a definição dos conceitos de educação e de rural.

Como é do conhecimento geral, a educação é um fenômeno bastante complexo, que tem sido abordado por pedagogos, sociólogos, economistas, etc. sob vários enfoques, partindo de posições teóricas distintas: ora é encarada como técnica social, como fator de mudança social, ora como produto social, ora envolvendo simultaneamente os dois aspectos. Não entraremos aqui no mérito dessas posições teóricas que têm orientado os trabalhos de pesquisas na área de educação, acompanhando as perspectivas assumidas principalmente pela Sociologia e pela Ciência Política. Cabe-nos lembrar, contudo, que, além destas, há também variações quanto à própria abrangência do conceito. Isto é, pode-se pensar apenas na escola quando se fala em educação; mas a adoção de um conceito amplo de educação também nos pode conduzir à abordagem de outros aspectos do processo educacional. Se considerarmos educação e formação como um mesmo processo - o processo educativo -, poderemos abordar (nos moldes do que é proposto por Emanuel de Kadt) várias dimensões na pesquisa sócio-educacional:

* Centro de Estudos Rurais e Urbanos — São Paulo.

— *a da educação formal ou escolar*, que se realiza através de agências tecnicamente orientadas para este fim, as escolas;

— *a da educação não-formal* ou extra-escolar, que compreende qualquer atividade educacional organizada e sistematizada fora do sistema formal de ensino, voltada para clientela mais ampla que a dos jovens, e visando fornecer tipos selecionados de conhecimentos a grupos particulares da população;

— *a da educação informal ou difusa*, que corresponde ao processo de socialização que se realiza ao longo de toda a vida, em casa, no trabalho, nos jogos e no lazer, e que não é especificamente organizada para propósitos de aprendizado.

Em outras palavras, o estudo da educação não se refere necessariamente à escola, podendo abranger aspectos bastante variados. Cabe, portanto, ao pesquisador, ao determinar o seu problema de estudo, especificar a abrangência em que será utilizado o conceito de educação.

As dificuldades são maiores quando se torna necessário relacionar a pesquisa em educação ao meio rural. O que é rural? Não há um consenso perfeito, entre os sociólogos, quanto a este conceito, e são várias as definições e proposições possíveis, baseadas na residência, ocupação, densidade demográfica, etc. Resta, portanto, ao pesquisador adotar a definição que seja a mais adequada ao problema em estudo. Assim, por exemplo, numa primeira pesquisa por nós realizada, em que se procurou comparar as populações rurais e urbanas no tocante à escola, trabalhou-se com o conceito operacionalizado em duas variáveis — residência e ocupação —, procurando-se verificar as variações daí advindas. Neste caso, interessava comparar a situação dos que freqüentavam escolas situadas em sítios ou fazendas, e dos que freqüentavam escolas de cidade. Em outra pesquisa, em curso, optou-se pela definição do rural apenas segundo a natureza do trabalho, pois, neste caso, o interesse era nos agricultores de modo geral. (*Pesquisa: "A educação escolar, a formação extra-escolar e os agricultores paulistas" — 1979.*)

Assim, nessa última pesquisa, são considerados rurais aqueles grupos da sociedade que estão diretamente ligados à produção agropecuária, porque sua atividade de trabalho se exerce efetivamente no sentido da obtenção desses produtos.

A conveniência da adoção deste conceito se justificou, no caso, porque, através do mesmo, poder-se-á apreender também as relações de trabalho no setor e sua interdependência com o meio urbano (voltado para a produção de bens industriais e de serviços); como vários trabalhos têm evidenciado, as relações de trabalho e esta interdependência são elementos fundamentais para a compreensão do rural e das transformações por que tem passado. Além disso, a definição escolhida permitirá incluir no estudo a parcela crescente de trabalhadores e produtores rurais que moram nas cidades ou em sua periferia, aspecto de interesse fundamental neste estudo.

Assim, em termos de educação rural, as opções para a pesquisa são variadas, e a prioridade sobre um ou sobre outro aspecto deve ser definida em função dos problemas que se pretende abarcar. Poder-se-ia, por exemplo, restringir os estudos no meio rural apenas à educação escolar, mas é preciso ressaltar que a análise dos demais aspectos também se justifica, quando lembramos que, mesmo em países europeus, os camponeses contaram menos com o ensino escolar que com o que Hoyois denomina vulgarização, para o desenvolvimento da agricultura. Para esse autor, a vulgarização se reconhece por dois traços principais — seu caráter ocasional e sua orientação prática —, correspondendo mais de perto às tendências do agricultor de observar a experiência dos outros e nelas se inspirar, mas, também, corresponde à penetração cada vez maior dos meios de comunicação de massa. É preciso lembrar, ainda, que existem formas de educação extra-escolar, como a assistência técnica e a extensão rural, que visam diretamente à formação dos agricultores. São, portanto, aspectos que também merecem ser pesquisados.

Isto posto, há ainda dois enfoques nos quais se pode basear a realização de pesquisas sobre educação rural: de um lado, verificando a especificidade do fenômeno educacional rural, isto é, partindo da análise dos *agentes* da educação (tanto escolares como não-escolares); de outro lado, partindo dos *sujeitos* da educação.

Para quaisquer enfoques, vários níveis podem ser considerados: o da ação, o da avaliação, o das aspirações e o das expectativas.

No caso dos agentes da educação, sejam entidades ou pessoas representadas em seus escalões variados, como se estruturaram, qual a sua abrangência? Quais são as falhas apontadas, os problemas percebidos? Quais são as necessidades sentidas? Que se deveria realizar? Que se espera com relação à situação existente?

No caso dos sujeitos da educação, que têm sido nosso foco de análise mais contínuo, tem-se tentado verificar:

— o nível da ação, como se tem dado a formação dos agricultores e de seus filhos; como vivenciam o processo educacional, suas facilidades e dificuldades;

— o nível da avaliação feita pelos sujeitos, sobre a formação que supostamente lhes é veiculada e sobre a que de fato possuem, assim como as possíveis alternativas que são propostas pelos mesmos;

— o nível das aspirações, o que manifestam quanto à sua formação e a de seus filhos, em termos de trabalho e de situação global de vida;

— o nível das expectativas que apresentam com relação a esses aspectos.

Mas qualquer que seja o enfoque adotado, há ainda dois aspectos que, a nosso ver, não devem ser descartados na análise do problema educacional em

relação ao meio rural: os processos sociais em curso na área a ser considerada no estudo e as distinções sócio-econômicas que situam os indivíduos em camadas sociais diferentes naquele meio.

Esses dois aspectos podem trazer variações ao nível dos agentes e dos sujeitos da educação e, com relação a estes últimos, principalmente no tocante ao nível da ação, das expectativas e avaliações que fazem do processo educacional.

Os processos sociais podem implicar distinções entre uma época e outra, ou entre um local e outro. Assim, o que já foi constatado como tendência geral para o Estado de São Paulo seria também característico de outras áreas brasileiras? Que representa a educação no contexto de populações que vivenciam problemas diversos?

Ainda, as várias categorias em que se pode diferenciar a população rural (proprietários, arrendatários, parceiros, trabalhadores permanentes, trabalhadores volantes, posseiros, etc.) vivenciam da mesma forma os problemas e as situações sócio-econômicas, em cada área? Os processos sociais atingem da mesma forma todas as categorias rurais? Em caso negativo, que implicações poderiam advir destas diferenciações, no tocante à educação?

Esses são, a nosso ver, os aspectos que reputamos como fundamentais na discussão da pesquisa sócio-educacional no meio rural.

3—Uma análise dos estudos e pesquisas disponíveis sobre a educação, no Estado de São Paulo, permite verificar que:

— são ainda em número reduzido os estudos que abordam a educação da população rural;

— referem-se geralmente à população residente nos sítios e fazendas, escapando-lhes a verificação do problema no tocante aos que, habitando em cidades e vilas, também se dedicam à atividade agrária;

— a análise do aspecto educacional é referida basicamente à educação escolar, quase inexistindo estudos que pesquisem também os aspectos da educação extra-escolar e informal. Destes, os existentes preocupam-se tão-somente em verificar as implicações do tipo de conhecimento obtido por tais meios sobre a produtividade agrária, sobre a atuação do agricultor, ou, ainda, sobre a adoção de técnicas consideradas mais modernas ou mais tradicionais na agricultura;

— também são poucos os estudos que focalizam mais especificamente os sujeitos da educação e, em número reduzidíssimo, os que levam em conta as distinções entre as várias camadas sociais;

— neste sentido, poucos são os que se preocuparam em conhecer as representações sobre a escola e a avaliação que as diferentes camadas têm sobre a mesma.

4—Para o Estado de São Paulo, podemos destacar, como estudos mais conhecidos que abordaram alguns desses aspectos, com relação à educação escolar os de Oriovaldo Queda e Tomás Szmrecsángi, o de José de Souza Martins e o que desenvolvemos no CERU.

Para os dois primeiros autores, a população rural continua marginalizada, não usufruindo os benefícios do processo de desenvolvimento social. Entre os indicadores dessa assertiva, destacam o nível de escolaridade da força de trabalho, as taxas de escolarização das crianças em idade de freqüentar a escola primária e a baixa qualidade do ensino primário ministrado à população rural. Além disso, apontam o problema da não-concordância entre o ano agrícola e o calendário escolar, do que decorre uma diminuição da freqüência na época de colheita e trabalhos coletivos na lavoura, evasão e repetência em taxas maiores do que as dos centros urbanos.

Com relação ao ensino elementar rural, concluem os autores que seus resultados são inferiores aos atingidos pelas escolas urbanas, o que se deve à qualidade do corpo docente das escolas rurais e, principalmente, ao recrutamento prematuro das crianças pelo mercado de trabalho, fator este determinado pela pobreza da maior parte da população rural.

Numa outra perspectiva, temos o estudo de Martins, que aborda o teor das representações dos sujeitos da escolarização e o significado por eles atribuído à educação.

As reflexões de Martins basearam-se em histórias de vida, realizadas com sujeitos significativos de três regiões do Estado de São Paulo, que se diferenciavam pelo grau de utilização de tecnologia moderna na produção agrícola (tecnologia moderna e matéria-prima para a indústria; tecnologia em transição e produto de exportação; tecnologia tradicional e produto diretamente alimentar).

Se no meio urbano a escolarização de nível primário caracteriza-se por preceder a fase do ingresso do indivíduo no mercado de trabalho, no meio rural há uma concomitância da escolarização com o trabalho produtivo.

O autor considera que esta simultaneidade é ainda um dado da experiência de vida das crianças de hoje no meio rural, pois embora a situação tenha se alterado entre uma e outra das duas últimas gerações, tornando menos necessário o trabalho infantil, este "foi e é um valor social". Em outros termos, o autor explica que, quando a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança, na população rural, ela o é, acima de tudo, como "equivalente" do trabalho. Assim, a aceitação da escola é amparada pela valorização do trabalho. "Contudo, não se trata, em primeiro plano, da escola como meio institucional para realização de fins do sistema como meio de adestramento. Trata-se da atividade escolar como 'trabalho' em si. Os objetivos ou as funções manifestas, tal como definidos pelos educadores ou pelos que elaboraram a política educacional, não são necessariamente compreendidos

pela população rural. Ou seja, a escola não é incorporada nos termos supostos por esses agentes, mas nos termos próprios dos grupos rurais".

Em síntese, o que o autor mostra é que a escola rural está comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade moderna. Por isso, ela só se torna eficaz no meio rural quando a sua população já está envolvida, através da mercadoria, em relações sociais indispensáveis com a sociedade inclusiva. Este envolvimento contém-implicitamente a "negação do rural".

(Quanto à pesquisa realizada pelo CERU - "Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo", verificar metodologia utilizada e conclusões nos relatórios sobre a pesquisa, anteriormente encaminhados ao INEP.)

5 — Tendo em vista o exposto, apresentamos algumas sugestões de aspectos que poderiam ser investigados ou retomados em pesquisas sócio-educacionais relativas ao ensino de 1º grau, seja no próprio Estado de São Paulo, seja em outras áreas do País.

A nossa primeira sugestão é de que fossem realizadas pesquisas metodologicamente semelhantes em áreas diversas do País, permitindo comparações entre as mesmas. A nosso ver, seria muito interessante verificar a validade das conclusões a que se chegou na pesquisa "Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo", para outros estados brasileiros.

Outras sugestões poderiam, ainda, ser arroladas, visando esclarecer problemas ao nível do ensino de 1º grau, tais como a realização de estudos que:

- abordem aspectos da educação, procurando verificar as semelhanças e dissimelhanças entre os mesmos quanto ao ensino, mesmo o de 1.º grau;
- verifiquem a educação dos setores rurais dos não residentes no campo;
- acompanhem a expansão das séries do 1º grau nos sítios, fazendas e vilas;
- verifiquem a educação a partir de uma perspectiva diacrônica, tanto a nível do sistema educacional como dos sujeitos da educação;
- verifiquem, junto às populações dispersas, a possibilidade de criação de escolas com funcionamento diverso do sistema tradicional;
- verifiquem as reais condições em que se tem efetivado o ensino de 1.º grau nos sítios e fazendas, e o que propõem pais e professores para melhorá-lo.

Acreditamos que os mesmos poderiam trazer subsídios para o esclarecimento de problemas do 1.º grau, tais como: conteúdo do ensino para a população

rural, concomitância trabalho-estudo, horário de aulas, calendário escolar, formação de professores, distribuição da rede escolar, etc., pois desta forma as propostas educacionais seriam embasadas em dados empíricos, e não apenas em opiniões que nem sempre correspondem à realidade.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia y aparatos ideológicos de estado. In: **Escritos**. Ed. Laia Barcelona, 1975.
- ANTUNIASSI, M.H.R. **Contribuição ao estudo das relações de produção no meio rural**. II Reunião Nacional — Mão-de-Obra Volante na Agricultura, Fac. Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, UNESP, 3 dez. 1976.
- _____. **Multiplicidade tecnológica: a organização do trabalho da vizicultura do Estado de São Paulo**. Tese de mestrado, USP, 1974.
- AZEVEDO, Fernando. **A cidade e o campo na civilização industrial**. Ed. Melhoramentos - Obras Completas - v. 18, 1958.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e bases da educação nacional** (vide Florestan Fernandes e Maria José Garcia Werebe). São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BAUDELLOT, et ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1971.
- BIRAL, M.A. de Moraes e LORENA, C. Assistência técnica e expansão agrícola. **Agricultura Brasileira**. Curso de extensão universitária, Fac. Filosofia, Ciências e Letras de Botucatu, 1976.
- BORDENAVE, Juan Díaz. Comentários ao documento básico do professor Pierre Furter. **Forum Educacional**, 1977.
- BOSE, S.P. A influência dos fatores sócio-culturais na direção de pequenas empresas agrárias. **Sociologia Rural**, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1969.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves Ed. S.A., 1975.
- BRANDÃO LOPES, J. Do latifúndio à empresa: unidade e diversidade do campo. **Caderno CEBRAP**, n. 26, 1976.
- CALDEIRA, C. **Menores no meio rural (trabalho e escolarização)**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série VI — Sociedade e Educação, v. 4, 1960.
- CARDOSO, F.H. e IANNI, O. As exigências educacionais do processo de industrialização. **Revista Brasiliense**, n. 26, São Paulo, nov./dez. 1959.
- CARDOSO, M. Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento no Brasil: JK — JQ**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- CATI-DOT. **Programa Básico de Orientação Técnica** — Campinas S.A. Cati-Dot — Divisão de Sócio-Economia — Seção de Trabalho com a Juventude Rural, 1969.
- CATI. **Promoção e organização rural** — Luiz Carlos Guedes Pinto. Campinas, Cati, Depto. de Orientação Técnica, 1970.

CENTRO de Ensaio e Treinamento da Fazenda Ipanema (CETI). Histórico e Informações Gerais (dados de 1947 a 1958).

CEPAL. Problemas y perspectivas de la agricultura latinoamericana. Buenos Aires, Solar/Hachette, 1965.

CERU. A educação escolar, a formação extra-escolar e os agricultores paulistas, 1979. Projeto de pesquisa em andamento.

CIDA. Posse e uso da terra e desenvolvimento sócio-econômico do setor agrícola — Brasil. Washington, D.C. Publ. União Pan-Americana, Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos, 1966.

CORRÊA, Heli. Eficácia relativa a meios de comunicação em uma campanha agrícola. Costa Rica, Inst. Interamericano de Ciências Agrícolas de la OEA, Centro de Enseñanza e Investigación Turrialba, abr. 1965.

COSTA, Rubens Vaz da. O modelo agrícola. Folha de São Paulo, 11 ago. 1976.

CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1977.

_____ A determinação estrutural da escolarização na zona rural: notas para a construção de um modelo. Cadernos da **PUC**. Rio de Janeiro, n. 10, set. 1972.

CUSUMANO, V.; KIRST, P.H.; RESENDE, P. de e GIULIANI, B. O valor econômico da educação formal: um estudo a nível de propriedade rural no sul do Brasil. Revista Centro Ciências Rurais, Folha de São Paulo, 25 set. 1976.

DA SILVA, Graziano J.F. **A distribuição da renda e da posse da terra no Brasil**. Fac. de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, UNESP, jul. 1976.

DE KADT, E. Is non formal education any better? **Revista Ciência e Cultura**, SBPC, v. 28, n. 12, dez. 1976.

DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. **A educação no meio rural paulista**. Tese em elaboração, USP, 1978.

D'INCAO e MELLO, M.C. **O bóia-fria na Alta Sorocabana**. Fac. Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. 1973. Mimeo.

DORIN, Lannoy. Notas sobre o ensino rural no Estado de São Paulo. **Revista Brasiliense**, n. 44, nov./dez. 1962.

DURKHEIM, E. **Education et sociologie**. 2^{ème} éd. Paris, Felix Alean, 1926.

FONSECA, Daniel Pinto. **A educação no processo produtivo em uma situação agrícola no Estado de São Paulo**. Tese de mestrado. Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, 1974.

FORACCHI, M.A. e PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 4. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.

_____ Educação e planejamento. São Paulo, Univ. de São Paulo, FFCL. **Boletim nº 252 - Sociologia nº 7**, 1960.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Edart, 1977.

- FUKUI, Lia Garcia; DEMARTINI, Zélia de B. Fabril e ANTUNIASI, Maria Helena R. Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo. INE, CERU, 1976-78.
- FURTER, P. Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. **Revista Forum Educacional**. FGV, ano 1, n. 1, jan./mar. 1977.
- GNACARINI, J.C.A. **Debate sobre as condições dos segmentos da sociedade brasileira no campo**. Mimeo. 1978.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2.ed. Rio de Janeiro, Liv. Brasileira, 1978
- HANSEN, David Oliver. **Determinantes do desempenho educacional no Rio Grande do Sul. Brasil: teste transcultural de um modelo**. Estudos e Trabalhos mimeo , n. 31, Porto Alegre, 1976. UFRS, Fac. Ciências Econômicas, Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas (IPE).
- HAYOIS, G. **Notions de sociologie rurale**. Institut de Hautes Etudes de Droit Rural et d'Économie Agricole, v. III s/d. Mimeo..
- IANNI, O. **Relações de produção e proletariado rural. Vida Rural e Mudança Social** (col.), org. por Szmrecsányi, T. e Queda, O. São Paulo, Ed. Nacional, 1973.
- IBGE. **Tabulações avançadas do censo demográfico — região VII — São Paulo**, 1970.
- JUNQUEIRA, J.R. Política agrícola: principais orientações. **Agricultura Brasileira**. Curso de extensão universitária, Fac. de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, jul. 1976.
- KLEINK, M. de L. **Elementos para uma análise das condições de reprodução do trabalho rural volante**. Botucatu, Fac. Ciências Agrônômicas, III Reunião Nacional — Mão-de-Obra Volante na Agricultura, UNESP, 1 fev. 1977.
- LOUREIRO, M.R.G. **Parceria e capitalismo**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1977.
- MAGUEREZ, Charles. **Análise do sistema paulista de assistência à agricultura: relatório de estudo**. Paris, Société D'Aide Technique et de Coopération, 1969.
- MALASSIS, L. Education et développement agricole. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, Contribution à l'étude de problèmes ruraux, UNESCO, v. 21, n. 2, 1969.
- **Développement économique et programmation de l'éducation rurale**. UNESCO, 1966.
- MANNHEIM, K. e STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. Ed. Cultrix e Univ. de São Paulo, 1969.
- MARTINS, J. de S. Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições agrárias no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1975.
- MEDINA, Carlos Alberto. Modernização e marginalização de populações. **Cadernos** n. 5, CERU, 1972.
- MEISTER, A. **Participation, animation et développement à partir d'un étude rurale en Argentina**. Paris, Éd. Anthropos, 1969.
- MOLINA FILHO, José. Educação rural. **Série Estudos** n. 10. São Paulo, USP, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba.

- _____ Adoção de inovações tecnológicas na agricultura: aspectos teóricos e práticos. Piracicaba, ESALQ, 1968. Tese de Doutorado.
- MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 67, jul./set. 1957.
- _____ A escola primária brasileira. *Educação e Ciências Sociais*, 2(6), nov. 1957.
- NUNES, N.B.M.L.; SCHWARTZMAN, S. e WROBEL, V. Estratificação social e educação: caminhos e alternativas para o homem do campo. *Revista Dados*, n. 16, Rio de Janeiro, 1977.
- OLIVEIRA, Francisco. A economia brasileira: crítica à razão dualista. **Caderno CEBRAP, n. 2.**
- PAIVA, Rui Miller; SCHATAN, Salomão e FREITAS, Clauss F. Trench de. **Setor agrícola do Brasil — comportamento econômico, problemas e possibilidades.** Secret. da Agric, parte III, cap. IV, Assistência Técnica.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. e FREITAS, G.L. O sitiante brasileiro e as transformações da sua situação sócio-econômica. *Revue de Sciences Humaines*. Paris, v. 11, 16. oct. 1965.
- _____ Classes sociais no Brasil - 1950-1960. *Revista Ciência e Cultura*. V. 27, 1º nov. 1974.
- _____ Infância e adolescência nas favelas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 117, jan./mar. 1970.
- _____ Bairros rurais paulistas. Separata da *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 7, São Paulo, 1969.
- PEREIRA, L. **Trabalho e desenvolvimento no Brasil.** São Paulo, Dif. Européia do Livro, 1965.
- PINHEIRO, F. Abranches. Agricultura e desenvolvimento econômico. **Agricultura Brasileira.** Curso de Extensão Universitária, Fac. de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, São Paulo, jul. 1976.
- PROGRAMA de Ensino do Vale do Ribeira. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1972-1973.
- RAMBAUD, Antônio de Almeida. **Comportamento dos técnicos responsáveis pelas casas da agricultura do Estado de São Paulo, quanto à busca de informação.** Viçosa, Minas Gerais, 1973.
- RIBEIRO, J. Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M.M. **Educação e Sociedade.** São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1964.
- ROMÃO, D.M.B.; ENGELBERG, F.C.; FARATH, L.M.G.A.; MODELO, R. de A.; e IMANISHI, S. **Agricultura paulista e alterações nas relações de trabalho.** Botucatu, IV Reunião Nacional — Mão-de-Obra Volante, UNESP, Fac. de Ciências Agrônômicas, 1 fev. 1977.
- SCHRADER, Achim. **Oferta' e procura educacional.** Univ. Federal do Rio de Janeiro, 1965.
- SECRETARIA da Agricultura. CARNIER, Werner. **Educação rural: sugestões para introdução do sistema progressivo na educação das populações rurais.** São Paulo, 1975.

- _____Projeto de melhoria e expansão da assistência técnica à agricultura do Estado de São Paulo. São Paulo, 1972.
- _____CATI. CORRÊA, Hélio. Pesquisa de audiência de rádio e televisão e de leitura de jornais e revistas. São Paulo, CATI, 1975.
- _____Alto Conselho Agrícola. Possibilidade de Educação a todas as crianças da zona rural. São Paulo, 17 maio 1969.
- _____Os cursos para engenheiros agrônomos regionais da Divisão de Fomento Agrícola. São Paulo, jul. 1963.
- _____Instituto de Economia Agrícola. Desenvolvimento da agricultura paulista. 1. ed. São Paulo, 1972.
- SCHUH, G.E. Pesquisa sobre desenvolvimento agrícola no Brasil. São Paulo, Ed. Atlas 1971.
- SILO, Roberto. Êxodo rural oprime o menor sem futuro próprio, o "bóia-fria" agora defende os filhos (I). Folha de São Paulo, 20 set. 1977.
- _____Falta orientação à criança sem futuro próprio, o "bóia-fria" agora defende os filhos (II). Folha de São Paulo, 21 set. 1977.
- SZMRECSANYI, T. e QUEDA, O. O papel da educação e da assistência técnica. Vida Rural e Mudança Social, col. org. p/ SZMRECSANYI, T. e QUEDA, O. São Paulo, Ed. Nacional, 1973.
- TONINI, E. Escolaridade e conhecimento de práticas agropecuárias através dos diversos meios de • comunicação. Revista Ciências Rurais. Rio Grande do Sul, UFSM av. 5, nº 1. 1975.
- _____e WOLFF, R.L. Eficiência dos meios de comunicação massais na difusão de práticas agropecuárias. Revista Centro Ciências Rurais. Rio Grande do Sul, UFSM, v. 5, n. 3, 1975.
- SCHULTZ, T.W. A transformação da agricultura tradicional. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1965.
- VALLA, Victor e FAVERO, Osmar. Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos, in: Forum Educacional, op. cit.
- VASSIMON, S. Força de trabalho na agricultura. Agricultura Brasileira. Curso de extensão universitária, Fac. Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, jul. 1976.
- WANDERLEY, M.N. Baudel. Algumas reflexões sobre o campesinato no Nordeste - conceito e realidade. São Paulo, Comunicação apresentada no Encontro do CERU, 23 e 24 set. 1976.
- WOLFE, M. Educación, estructuras sociales y desarrollo en America Latina. Revista America Latina, ano 10, n. 3, jul./set. 1967.

**MARIA GRAZIELA
PEREGRINO***

**PESQUISA EDUCACIONAL E
EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL -
REGIÃO NORDESTE**

1 — Preliminares

O tema que me foi indicado é tão vasto que seria pretensioso, da minha parte, pretender apresentá-lo, em amplitude, nos comentários desta conferência.

Inicialmente, desejo mostrar que a relação entre pesquisa educacional e educação, no meio rural, não tem sido suficientemente analisada e interpretada, a nível de instituições especializadas em pesquisa, nas áreas de ciências humanas, como seria desejável.

Num país, como o Brasil, em que fortes contingentes da população rural pesam, não apenas nas tabelas e nos gráficos, mas também e, sobretudo, no desempenho econômico, educacional e sócio-cultural da população, como um todo, é necessário analisar, profundamente, esta relação, para obter subsídios básicos a uma ação coordenada entre a pesquisa científica e a execução de um planejamento educacional realista.

O que é difícil, na prática, é precisamente conseguir das entidades públicas e privadas, em questões de ensino e pesquisa, esta ação coordenada, exercendo-se os controles da alimentação do sistema de pesquisa pela informação e canalizando os resultados dessa integração para uma política educacional objetiva.

Vários problemas de natureza geral podem ocorrer, tais como:

1 — o sistema de informações educacionais é deficiente e, por isso, alimenta precariamente o sistema de pesquisa;

2 — o sistema de pesquisa falha devido à informação deficiente e devido a problemas inerentes à estruturação e condução da pesquisa;

3 — a política educacional ou desconhece os resultados da pesquisa, ou procura escamotear os dados.

* Diretora do Departamento de Psicologia Social do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais — PE.

Claro que são problemas que podem ocorrer, com freqüência, mas não são considerados uma regra geral, o que, de resto, seria uma colocação inadequada, sobretudo partindo de um pesquisador.

2 — Algumas Considerações sobre Educação no Brasil, a partir de 1930

Retrocedendo, em breves comentários, ao período da educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 30 e 40, é possível detectar algumas experiências e propostas de melhoria das condições da educação rural, conduzidas por ilustres educadores e por intelectuais de várias condições de formação, como, por exemplo. Alberto Torres, o qual teve antecipações lúcidas sobre o problema da educação rural, numa intuição pessoal, mais pela sensibilidade nacionalista aos problemas emergentes do que, mesmo, pelo caminho de rigorosa metodologia de pesquisa científica.

Alberto Torres¹ foi a grande voz que se fez ouvir — quando a consciência social dos educadores começava a se interessar por questões brasileiras, como a da expansão e a da qualidade do ensino — e foi através da sua pregação quase missionária, marcadamente cívica, que muitos educadores e administradores públicos da educação passaram a perceber, por um lado, a importância dos valores rurais na cultura brasileira e, por outro, as profundas carências do ensino, sobretudo nas extensas áreas rurais, expostas ao analfabetismo secular, ao isolamento cultural, às dificuldades de habitação e de transporte, às doenças endêmicas, inclusive à "doença" chamada de carência alimentar crônica.

Lembrar Alberto Torres é questão de justiça.

Mas é imprescindível mencionar, em situações diferentes, em períodos posteriores, os nomes de Lourenço Filho e de Murilo Braga que, à frente de órgãos do Ministério da Educação e Saúde, sobretudo na chefia do INEP, desenvolveram atividades múltiplas em favor dos sistemas de ensino, dando substancial apoio à educação rural, como uma das metas dos seus programas de trabalho.

Neste aspecto, é conveniente ressaltar a atuação dos dois educadores em favor das escolas típicas rurais, as quais foram construídas segundo modelos economicamente viáveis, em padrões de baixo custo operacional, numa simbiose arquitetônica de escola-casa da professora (ou da regente de classes). A escola típica rural ficava, em geral, situada em um pequeno terreno de um hectare, o qual era trabalhado pelos alunos, professora e até com a ajuda dos pais, para o cultivo de hortaliças e plantio de árvores frutíferas. Na mesma escola-

É interessante observar que a controvertida obra de Alberto Torres (cujo livro, **O Problema Nacional Brasileiro**, data de 1914) passou a ser objeto de discussões — mais do que de análises objetivas —, inclusive no que se refere ao chamado ruralismo, sobretudo a partir da fundação, no Rio de Janeiro, em 1932, da "Sociedade de Amigos de Alberto Torres".

Nos anos 40, continuaram as discussões e as interpretações do seu nacionalismo, tornando-se bastante conhecido o nome de Alberto Torres, principalmente entre educadores.

casa, com um pequeno terraço para utilização em atividades nos dias de chuva, havia, muitas vezes, à noite, os cursos de alfabetização para os pais e os irmãos mais velhos dos alunos, ou para as demais pessoas da comunidade. A escola-casa era, também, um pequeno centro comunitário durante todo o ano.

Lamentável foi o desvirtuamento a que os interesses políticos conduziram as experiências de escolas típicas rurais, levando-as ao abandono, à falta de recursos financeiros para a sua manutenção e, afinal, à deterioração.

Por outra parte, é preciso não esquecer as contribuições de Helena Antipoff (sobretudo na Escola Fazenda do Rosário, em Minas Gerais) e de J. Roberto Moreira, este à frente de importantes missões no Ministério da Educação, os quais, em campos diversos, muito fizeram pela educação rural, não somente como planejadores de experiências e de projetos educacionais, mas também como executores, decididos a uma proposta de renovação de mentalidade dos educadores, pela valorização da educação rural.

Aqui, seja mencionado o que, em Pernambuco, se fez em favor da educação rural, através de Maria Elisa Viegas, que procurou tornar a Escola Rural Alberto Torres, no Barro, um centro experimental, onde crianças, professores e professorandas se adestravam no uso das práticas agrícolas, fazendo com que a escola rural se tornasse um modelo, para que outras escolas de Pernambuco e de estados vizinhos aprendessem como proceder em experiências análogas.

No Ceará, cumpre recordar a figura de educador de Joaquim Moreira de Souza, defensor dos princípios da chamada educação rural, autor de artigos de divulgação, em revistas pedagógicas, além de conferencista sempre disponível a difundir os ideais do ruralismo.

É imprescindível, ainda, mencionar Anísio Teixeira, filósofo da educação brasileira que, ligado ao trabalho de Lourenço Filho e de Murilo Braga, foi sucessor dos dois educadores na direção geral do INEP.

Anísio Teixeira, porém, não foi um mero sucessor na direção de um órgão importantíssimo na vida educacional brasileira, sobretudo no decurso dos anos 50 e no começo dos anos 60.

Mais do que sucessor, Anísio Teixeira foi o inovador construtivo, o homem de visão esclarecida, que não se contentava com soluções importadas, não obstante haver estudado grande parte de sua vida, em época de formação universitária, nos Estados Unidos.

Anísio Teixeira era um inovador, tanto em educação como em pesquisa educacional, que ele colocava como um imperativo de ordenação e de controle de experiências, confiando tarefas de responsabilidade aos seus auxiliares e colaboradores, desafiados por ele para um trabalho de profundidade.

E, assim, Anísio Teixeira conseguiu formar grupos de especialistas e pesquisa-

dores educacionais. Com eles, lia, discutia, observava reações e comportamentos, pesquisava caminhos e soluções, guiado por sua inteligência criativa e pelo bom senso, sempre procurando soluções brasileiras para os problemas brasileiros.

Seu programa de trabalho, à frente do INEP, marcou época na história da educação brasileira e, só no futuro, será possível avaliar o real significado da sua contribuição, tanto para as áreas do ensino, como para o setor da pesquisa educacional.

Se bem não tenha sido um ruralista, simplesmente, pois a sua visão dos problemas da educação era mais abrangente e diversificada, Anísio Teixeira ajudou, substancialmente, a causa da educação rural.

Através da ação multiforme do INEP, nos estados, proporcionou inúmeros treinamentos, estágios, cursos de aperfeiçoamento a milhares de professores, estagiários e bolsistas, com isso atingindo numerosas comunidades rurais, situadas nos municípios mais distantes do País, aos quais revertiam os vários modos de ajuda técnica do INEP.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do INEP, ligada à programação básica de pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, estendia aos estados e municípios brasileiros os efeitos de uma ajuda técnico-pedagógica ao professorado, sobretudo primário, em áreas urbanas e rurais.

Vale lembrar, mesmo de passagem, a importância que, no início dos anos 60, tiveram, no Brasil, os Centros de Treinamento de Professores Leigos, sendo de se destacar, no Nordeste, os três centros de Sapé, Alagoa Grande e Souza, na Paraíba, onde foram conduzidas experiências de treinamento de leigos que estavam ensinando nos municípios, sem a devida habilitação para o magistério.

Paralelamente, o INEP promovia cursos de especialização e treinamentos diversos em Metodologias, Jogos e Recreação, Currículo e Supervisão, Artes Industriais, para uma clientela oriunda das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de escolas particulares, destacando-se, dentre os bolsistas do INEP, principalmente os procedentes das regiões Norte e Nordeste, os professores ligados às áreas rurais.

Houve, portanto, ações educativas diversas, nem sempre coordenadas aos esquemas indecisos de planejamento educacional, mas, num balanço geral e não muito rigoroso, é possível descobrir momentos diversos no quadro histórico da educação brasileira.

Assim, é possível identificar alguns momentos típicos desse quadro:

- 1 — o da divulgação inicial dos ideais e princípios da educação rural;
- 2 — o da estruturação do INEP, como órgão de estudo, pesquisa e, de certo modo, assistência técnica à educação primária e ao professorado primário, através do contato com as Secretarias de Educação do País;

3—0 da implementação da Campanha Nacional de Educação Rural, em harmonização com outras campanhas do MEC, paralelamente ao movimento de criação e de desenvolvimento das escolas típicas rurais, numa rede física implantada em vários estados;

4—0 da promoção, a nível nacional, de cursos, treinamentos, estágios de professores, professorandas, supervisores, orientadores de ensino, técnicos e especialistas em educação, sendo de notar o efeito multiplicador dessas promoções nas áreas rurais.

Ao longo desses esforços, o assunto da educação rural alcançou, aos poucos, uma dimensão própria, uma vez que conseguiu, a duras penas, despertar a atenção de autoridades e o interesse de educadores, pelo menos para a gravidade da situação dos sistemas de ensino, evidenciada pelas estatísticas alarmantes do analfabetismo rural, da evasão e da repetência escolar, da permanência dos alunos na 1ª série, do baixo nível de preparo do professorado rural, além de outras variáveis significativas.

Decorridas algumas décadas, a magnitude da população rural do Nordeste, que era em torno de 58,7%, em 1970, é estimada em 50,4%, para 1985, sendo de ressaltar que, em 1970, a população escolarizável do Nordeste era da ordem de 59,7% e que, para 1985, é estimada em cerca de 51,6%, o que retrata, em grandes traços, uma situação bastante difícil de ser solucionada.

Desta forma, bem se vê que persiste a gravidade do problema da educação rural, com as carências múltiplas já indicadas, o que constitui um desafio à capacidade técnica e administrativa dos responsáveis pelo sistema de ensino. É de se lamentar, sob todos os aspectos, que tantos anos tenham decorrido, tantos esforços e verbas tenham sido empregados, numa pulverização de recursos, e os resultados de melhoria da situação educacional ainda sejam tão pouco significativos.

Estudos recentes procedidos por Janice Silva Japiassu, da Sudene, demonstram, através de numerosos gráficos e tabelas, a extensão e as particularidades da situação referente à escolarização das populações rurais nordestinas.²

Não obstante as medidas adotadas, a participação da rede escolar rural nordestina é, ainda, bastante expressiva, com referência à totalidade dos sistemas de ensino: 45,5% da matrícula, em 1970, esperando-se que seja de 48,7%, em 1985, com base nos dados disponíveis, no comportamento histórico e nas medidas relacionadas aos programas destinados à região.

Além disso, convém destacar a concentração da matrícula na 1º série, no Nordeste (zona rural), que, em 1971, atingiu 74,7%, expressando a baixa rentabilidade do ensino, combinada com a distorção etária, por série, com a precariedade da rede física e com o baixo percentual de professores diploma-

² JAPIASSU, Janice Silva. Escola rural. Sudene, Recife, 1978. 68 p. Com relação ao indicado acima, verificar, especialmente, as tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 1º e 20.

dos, elementos estes ainda sobrecarregados pela inadequada e deficiente utilização das salas de aula.

Em grandes linhas, persistem várias deficiências já analisadas pelo Censo Escolar do Brasil, realizado em 1964, pelo INEP.

Naquela ampla pesquisa censitária, sob a orientação de Carlos Pasquale, o INEP, com a colaboração de dezenas de agências educativas de todo o País, reuniu os elementos estatísticos necessários a um diagnóstico do ensino brasileiro, evidenciando os problemas mais graves na faixa da escolarização obrigatória. Com relação ao ensino nas zonas rurais, o Censo Escolar revelou situações extremamente graves, inclusive no Nordeste.

Decorridos tantos anos, ainda é elevado o déficit de escolaridade das zonas rurais nordestinas, agravado com o fluxo contínuo de leigos, sobretudo nas redes municipais.

Eis porque, nos dias atuais, aumentam as preocupações — bastante fundamentadas — dos planejadores e administradores do sistema educacional. O MEC, através de vários órgãos (tais como a Secretaria-Geral, o INEP, a Secretaria de 1.º e 2.º Graus e outras), as Secretarias de Educação, a Sudene e outras agências, localizadas na extensa área geográfica do Nordeste, voltam suas melhores atenções para o problema da educação rural.

Daí a necessidade de uma ação, coordenada de pesquisa e planejamento educacional, através de um adequado conhecimento da realidade, que forneça, aos administradores do sistema, os elementos básicos a intervenções viáveis na rede escolar.

3 — Pesquisa Educacional e Planejamento Educacional no Nordeste

A atuação do INEP, principalmente nos últimos trinta anos, tem sido marcante na educação brasileira, não somente como órgão que, desde as suas origens, vem incentivando e promovendo pesquisas sobre as mais variadas áreas de ensino, como também pelas suas contribuições à formação e ao aperfeiçoamento do magistério, em todos os estados brasileiros. Neste particular, é preciso lembrar o papel desempenhado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que, circulando em todos os estados brasileiros e no exterior, se constituiu num veículo de divulgação pedagógica, fonte de estudo e de consulta a quantos procuram colher, em seus artigos e pesquisas, o que se pensa sobre educação brasileira e o que se faz, em matéria de experiências, refletindo, também, tendências de educação no exterior, através de contribuições de peritos estrangeiros.

A RBEP é um dos reflexos do INEP.

³ JAPIASSU, Janice Silva, op. cit., principalmente as tabelas 9 e 10 e os gráficos 10 e 11.

O INEP, como órgão do MEC, com objetivos definidos e metas a atingir, projetou-se, no cenário da educação nacional, através de Lourenço Filho e de Murilo Braga, nos primórdios da atuação da entidade e, principalmente, através de Anísio Teixeira, na administração subsequente, em termos de uma verdadeira consolidação da política educacional da instituição, a nível nacional.

Em longo período, o INEP desempenhou, a nível ministerial, uma função comparável à do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, pelo apoio e ajuda ao professorado primário brasileiro e seu efetivo relacionamento com as Secretarias de Educação do País.

O INEP, principalmente a partir da década de 40, foi o órgão do MEC que manteve mais contatos técnicos com as Secretarias de Educação e Prefeituras brasileiras, ora repassando recursos financeiros para a instalação e manutenção de escolas, ora promovendo, através de contratos, acordos ou convênios, numerosos cursos, treinamentos, seminários, estágios, realizados para o pessoal docente, técnico e administrativo das escolas, num esforço de capacitação dos recursos humanos, sem esquecer a preparação de pesquisadores na área de ciências sociais.

De outra parte, cumpre ressaltar que, na década de 50, o INEP expandiu sua atuação pedagógica em seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, diversamente instalados, em menores ou maiores dimensões físicas e potenciais de trabalho, em Pernambuco, na Bahia, em São Paulo, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, sendo de notar que, no Rio de Janeiro, teve especial destaque o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, funcionando como uma espécie de matriz, donde se irradiavam as diretrizes de ordem administrativa e a orientação psicopedagógica.

Anísio Teixeira foi o grande idealizador e realizador do CRPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com a sua política educacional voltada para a efetiva integração entre o ensino e a pesquisa, convencido da necessidade de uma articulação racional dos dois sistemas, visando dotar os consumidores de ensino e de pesquisa dos recursos necessários ao desenvolvimento social e econômico e não, apenas, ao implemento de técnicas pedagógicas.

Muito poderia ser analisado com referência à atuação, em pesquisa educacional, dos cinco centros regionais e do CRPE do Rio de Janeiro, mas os limites deste trabalho não me permitem fazê-lo, agora.

Com relação ao Nordeste, convém mencionar que o CRPE do Recife, fundado em 18/11/57, por Anísio Teixeira (então diretor do INEP) e pelo sociólogo Gilberto Freyre, seu primeiro diretor, desempenhou uma função relevante no desenvolvimento da pesquisa educacional na região.

Relevante em extensão e profundidade, embora seja de justiça salientar não tenha sido, a rigor, órgão pioneiro em pesquisa educacional.

Isto porque, antes da fundação do CRPE do Recife, em 1957, haviam sido

realizadas pesquisas educacionais, em Pernambuco, por Ulysses Pernambucano,⁴ psiquiatra e educador que, em 1925, fundara, no Recife, pioneiramente, o 1.º Instituto de Psicologia, através do qual se desenvolveram pesquisas sobre problemas escolares.

E, posteriormente à atuação de Ulysses Pernambucano, convém registrar, no final da década de 40, os esforços dispensados pela Secretaria de Educação, em pesquisa educacional, com Isnar de Moura, inicialmente, à frente do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, depois do Instituto de Pesquisas Pedagógicas, o qual publicou dezenas de análises sobre a verificação do rendimento escolar em Pernambuco, numa tentativa de unir a pesquisa ao planejamento educacional do Estado.

Após estes esclarecimentos, voltando à atuação do CRPE do Recife, apresento, em breve síntese, o que foi o papel desempenhado por aquele órgão, efetivamente a partir de 1959 (ano das suas primeiras pesquisas) até 1975, quando foi extinto, pelo Decreto Federal n.º 75.754, de 23/5/75, ocasião em que os seus pesquisadores passaram para os quadros do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. Aí, prosseguem as pesquisas educacionais do antigo centro, agora, porém, sob a responsabilidade do IJNPS, no Departamento de Psicologia Social, onde se localizam todos os pesquisadores educacionais advindos da entidade do INEP.

Como frisei anteriormente, a atuação do CRPE do Recife (depois denominado CRPE do Nordeste), cuja extensa área geoe educacional abrangia, do Maranhão ao Sergipe, foi das mais produtivas no campo da pesquisa educacional. Provam-no, melhor do que as palavras, as dezenas de pesquisas, levantamentos e estudos diversos, efetivamente concluídos e publicados.

Antes de mais nada, é conveniente lembrar que Gilberto Freyre — a quem Anísio Teixeira confiou a fundação e primeira direção geral do CRPE — destacou, desde os primeiros momentos de difícil vida do novo centro, que era imprescindível relacionar a pesquisa educacional com o contexto social e, ainda • mais, sócio-econômico e sócio-cultural, analisando a educação no ambiente em que se produzia, isto é, no Nordeste brasileiro.

O critério que presidiu a linha de trabalho do CRPE era, marcantemente, na mesma categoria de preocupação que animou o educador Anísio Teixeira, pesquisador infatigável e inquieto com a problemática educacional brasileira, a estruturar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com a colaboração técnica de O. Klineberg.

Era a preocupação de cientistas sociais desejosos de uma análise profunda da educação brasileira, através de trocas interdisciplinares de ensinamentos e de

Apesar de se tratar de um instituto de Psicologia (criado em 15/6/25), Ulysses Pernambucano nele realizou pesquisas educacionais sobre o vocabulário e o Q.I. de escolares recifenses, procurando, através dos resultados obtidos, adequar o ensino às reais capacidades das crianças.

experiências, a fim de que o fato educativo não fosse estudado isoladamente, como uma abstração, ou como um produto desvinculado da realidade sócio-cultural.

Assim, foi que, em 1959, o CRPE do Recife publicava a sua primeira pesquisa sobre ensino,⁵ e, a partir de 1961, lançava, em tiragem mimeografiada, a série *Cadernos Região e Educação*, em cujo primeiro número figuram estudos sobre "Espaço, Tempo, Região e Educação", de Levy Cruz, e o "Plano de Educação para Pernambuco", bem como uma pesquisa de Paulo Rosas sobre "Ajustamento Emocional da Professora Primária de Pernambuco".

A série *Cadernos Região e Educação*, numa iniciativa de Carlos Maciel, com o apoio de Gilberto Freyre, inaugurava, no Nordeste, uma nova perspectiva no campo das ciências sociais, associando a análise do fato educativo à interpretação sociológica, dentro de critérios de metodologia científica atualizada.

Com esse *approach* sociológico, o CRPE do Recife e, depois, do Nordeste, editou 27 números daquele periódico semestral, iniciado em junho de 1961 e encerrado em junho de 1974, à ocasião em que chegava a termo a passagem do CRPE (do âmbito do INEP) para o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

D'entre os numerosos temas tratados pelos pesquisadores, houve sucessivas abordagens da situação do ensino relacionado com problemas da área rural, se bem que não tenha ocorrido uma predominância no que se refere à educação rural, propriamente dita.

A título de informação e de comprovação, bastaria lembrar, dentre outros trabalhos publicados, somente na série *Cadernos Região e Educação*:

1. Áreas Socio-Econômicas Homogêneas de Pernambuco, José Geraldo Costa, dez. 1961.
2. Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco, Antonio Carolino Gonçalves e Itamar Vasconcelos, jun. 1962.
3. Levantamento dos Recursos Financeiros para Educação em Pernambuco, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, jun. 1963.
4. Levantamento dos Recursos Financeiros para Educação em Pernambuco — Atualização de Estudo Comparativo, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, dez. 1965.
5. Subsídios para um Plano Estadual de Educação Pluriênal e Integral para Pernambuco, Carlos Maciel, jun. 1966.

De autoria de Carlos Frederico Maciel, **Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia**, partindo de uma análise procedida em colégios do Recife.

6. Atualização do referido trabalho (item 5) também pbr Carlos Maciel, jun. 1967.
7. Uma Hipótese para uma Experiência de Ampliação da capacidade do Parque Escolar, Carlos Maciel,⁶ jun. 1967.
8. Algumas Variáveis Sócio-Educacionais de Evasão Escolar do Curso Secundário no Brasil, Tarcízio Quirino, jun. 1968.
9. A Evasão Escolar dos Cursos Primário e Médio no Nordeste do Brasil, Tarcízio Quirino, dez. 1968.
10. Área de recepção da TVU em Pernambuco, Paraíba e Alagoas, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, jun. 1969.
11. Pequeno Divertimento sobre Metas e Projeções de Escolaridade, Carlos Maciel, jun. 1969.
12. Os Programas da Escola Primária de Pernambuco e os Programas de Outros Estados e Países, Janise Pinto Peres, dez. 1969.
13. Condições Sócio-Econômicas do Professorado Primário do Estado, Maria Rejane de A. Souza, jun. 1970.
14. Calendário Agrícola e Frequência Escolar, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, dez. 1970.
15. O Ensino Primário em Onze Gráficos, Carlos Maciel, dez. 1970.
16. Situação das Escolas Normais do Nordeste, Janise Pinto Peres e col., dez. 1971.
17. O Tipo de Prova e sua Influência sobre o Rendimento do Aluno, Janise Pinto Peres, dez. 1972.
18. Cursos de Planejamento da Educação: Registro de Algumas Iniciativas, Carlos Maciel, jun. 1973.
19. A Situação da Orientação Educacional em Pernambuco, Janise Pinto Peres, jun. 1973.
20. Recuperação de Alunos: Tentativas de Solução, Janise Pinto Peres, Maria Nayde dos Santos Lima e Maria Rejane de A. Souza.

Vale salientar que as idéias defendidas pelo autor foram concretizadas na programação do MEC, através da operação-escola, diversificando-se em numerosos projetos executados em todo o Brasil.

21. Nível Sócio-Econômico e Cultural dos Professores da 1º Série no Recife, Janise Pinto Peres, Maria Nayde dos Santos Lima e col., jun. 1974.

22. O Estudo do Solo nas Séries Iniciais do 1.º Grau, Maria Nayde dos Santos Lima, jun. 1974.

Será oportuno destacar, no elenco de pesquisas tão diversificadas, a realizada por Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, em 1968/1969, e publicada no n.º 20 de *Cadernos Região e Educação* (dez. 1970), sobre "Calendário Agrícola e Frequência Escolar". A introdução da pesquisa indica que o CRPE prestara assistência técnica especial ao Departamento Econômico do Ministério da Agricultura, no Projeto do Calendário Agrícola, estabelecido, pioneiramente, pelo agrônomo Alberto de Moraes Vasconcelos, em 1966.

A adoção do Calendário Agrícola passou de Pernambuco à Paraíba e a Alagoas, por sugestão do aludido agrônomo, expandindo-se, posteriormente, em outros estados.

Foi a partir daquela colaboração técnica, ocorrida em órgãos de dois ministérios, que a pesquisadora Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos estruturou o seu projeto de pesquisa, a qual foi conduzida por ela e, depois, publicada em 1970.

A pesquisadora externou, no relatório, a sua preocupação com as medidas administrativas a serem tomadas, "a nível municipal, para contornar a queda da frequência escolar, nas épocas em que o plantio ou colheita demandam a mão-de-obra infante-juvenil"

Entre as medidas sugeridas pela pesquisadora, figuram:

- 1) estudo de horários adequados para as classes de escolas rurais, compatíveis com a realidade local, escapando aos padrões rígidos, que levam à diminuição de assiduidade dos alunos;
- 2) aproveitamento das práticas agrícolas feitas pelos alunos no seu trabalho diário, no campo, com os pais, desde que o currículo escolar esteja efetivamente entrosado com a situação de trabalho dos alunos.

Em conseqüência, a escola necessita aproveitar as observações práticas dos alunos, em seu contato experiencial com a lavoura, para aprofundar e aplicar conhecimentos.

Após analisar o inter-relacionamento Calendário Agrícola e frequência escolar, a pesquisa destaca que o fenômeno se modifica, de acordo com quatro variáveis: 1) urbanização; 2) composição etária da população; 3) índices de escolarização; 4) níveis de produção agrícola.

Em face do exposto, bem se pode apreciar qual tenha sido o vulto da contribuição do CRPE para a pesquisa educacional do Nordeste.

Além da sua atuação específica, porém, é importante assinalar a sua articulação com as Secretarias de Educação do Nordeste, quer através da preparação e do treinamento de recursos humanos, inclusive na área de pesquisa, quer através de orientação dada aos estados da região para a formulação e o implemento de projetos de pesquisa.

Gilberto Freyre, como diretor do CRPE (de 1957 a 1970), exerceu indiscutível ascendência intelectual, fazendo com que o CRPE fosse o agente catalisador de pesquisas educacionais então empreendidas, às vezes um tanto desordenadamente e sem programas definidos, na extensa área de sua atuação.

Carlos Maciel, como diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRPE do Recife, foi a figura mais original e criativa no campo da pesquisa educacional, em Pernambuco e, provavelmente, no Nordeste, durante quase vinte anos de fecunda produtividade intelectual. Sua atuação na pesquisa estava profundamente ligada ao planejamento educacional, porquanto ele elaborou modelos e projetos originais diversos, os quais colocou à disposição dos sistemas de ensino, tanto a nível estadual, como regional, no âmbito da Sudene.

Dentre as iniciativas e projetos de autoria de Carlos Maciel, destacam-se:

a) a estruturação dos sistemas estaduais de educação e do planejamento, em projetos oferecidos ao Conselho Estadual de Educação em Pernambuco, depois convertidos em lei;

b) o projeto de ampliação da capacidade da rede escolar, mediante a racionalização das matrículas e ocupação de espaços ociosos nas escolas, inclusive em áreas rurais, o que fez com que Pernambuco assumisse a vanguarda na idéia da Operação-Escola;

c) o projeto de criação dos centros de juventude, em áreas populosas, que, em anos posteriores, veio a expandir-se, em outros moldes, nos centros sociais urbanos;

d)-o projeto, em 1962, do 1º Curso de Programação Educacional, iniciado em 8 de janeiro de 1963, com o apoio técnico e financeiro da Sudene;

e) o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino médio;

f) a elaboração de uma ampla pesquisa sobre o financiamento da educação, no Nordeste, tem sido, esta última, uma contribuição básica para o assunto, com a publicação de 14 volumes, com as análises e conclusões.

O efetivo entrosamento entre o CRPE do Recife (através da sua equipe de pesquisadores, mediante a coordenação de Carlos Maciel), a Sudene/Departamento de Recursos Humanos, a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco permitiu e propiciou a realização de várias pesquisas de aplicação e repercus-

são em escala regional, como foi o caso da volumosa pesquisa "Recursos para Educação e Custos do Ensino no Nordeste" (1974-1975), antes mencionada.

Foi uma fase bastante produtiva da pesquisa e do planejamento, interligados, o que possibilitou, em escala interinstitucional, aquela permuta de informações e de assessoria técnica de estrita necessidade para o fortalecimento da pesquisa e do planejamento em educação, em Pernambuco e no Nordeste, dada à atuação da Sudene na extensa área geográfica da sua atuação de agência do desenvolvimento regional.

Convém aludir a duas ordens de fatos significativos para o surgimento e o fortalecimento de uma mentalidade e de uma atitude, que poderiam ser denominadas de "pró-pesquisa" em educação, tanto em Pernambuco, como em toda a região Nordeste, o que, em anos subseqüentes, iria refletir-se na própria nomenclatura das universidades sediadas na área, com o apoio crescente conferido às pró-reitorias, pró-pesquisa e pós-graduação.

Dentre os fatos significativos podem ser destacados:

1º) a nível de Estado, em Pernambuco, a reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, conferindo-se maior apoio institucional ao Instituto de Pesquisa e de Planejamento Educacional (antigo Serviço de Verificação do Rendimento Escolar) que, anos mais tarde, teria sua nomenclatura modificada e remanejados os seus objetivos.

Atualmente, a DDN da Secretaria de Educação de Pernambuco⁷ tem atribuições mais simples na área da pesquisa e do planejamento, procurando melhorar o nível da informação educacional, ao mesmo tempo em que agiliza o sistema, mediante a adoção de técnicas de microfilmagem e de computação eletrônica;

2º) a nível de Nordeste, a Sudene, que vem representando, em escala regional, uma das principais fontes de recursos financeiros, no caso, para os objetivos da pesquisa e do planejamento integrado ao desenvolvimento, além de ser uma agência de apoio técnico e de incentivo profissional a essas atividades, pelo vulto das suas operações, na grande área de suas atribuições legais.

Seria uma omissão, evidentemente, não destacar o papel dessa agência de desenvolvimento regional, no que se refere ao incremento da pesquisa e dos planejamentos específicos dos estados e da região, como um todo, não obstante as deficiências ainda existentes tanto na área da identificação de problemas como da análise, da interpretação e do diagnóstico, para intervenções viáveis a curto e a longo prazos.

De acordo com o que determina a Lei Estadual n.º 6.617, de 13/11/73, a estrutura da Diretoria de Desenvolvimento e Normas abrange os Departamentos de Informações Educacionais, de Normatização e Registro e de Planejamento, para a consecução dos seus objetivos e metas de trabalho.

Antes e depois da Sudene, eis o marco de referencia obrigatória para a compreensão do Nordeste atual. Marco histórico e econômico, apesar dos esvaziamentos e das desfigurações de sua imagem perante o público, mas que, em termos de avaliação da agência, desde a sua implantação, nos anos 60, dá, à instituição, um saldo positivo de realizações em favor da região.

4 _ pesquisa/Planejamento em Educação e sua Interação com os Sistemas de Ensino

Em matéria de mais recente planejamento educacional, para as áreas rurais, sobretudo na região Nordeste, convém mencionar algumas importantes iniciativas, a nível governamental, em consonância com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975/1979), iniciativas essas indicadas a seguir.

Dentre outras, passo a enumerar:

1º) Em Natal, em 1976, houve o I Curso de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais (MEC/CNRH/SEPLAN/UNESCO/PNUD), tendo contado com a colaboração de órgãos regionais e locais.

O curso procurou realçar os programas de treinamento e/ou aperfeiçoamento de recursos humanos, ao mesmo tempo em que colocou a educação nos quadros da problemática sócio-econômico-cultural, a partir da realidade rural específica em relação com os setores que interagem na área.

A metodologia foi desenvolvida no sentido de programar as ações educacionais integradas com o desenvolvimento.

2.º) Em Garanhuns, Pernambuco, houve o segundo curso, com a mesma denominação, no período de 2º de agosto a 30 de setembro de 1977, tendo sido contemplados, com representantes, os Estados do Maranhão, do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Alagoas, do Sergipe e da Bahia.

Dentre os numerosos documentos produzidos pelo segundo curso, é oportuno ressaltar as colocações que foram destacadas pelos participantes, em decorrência das suas experiências profissionais na área rural e em virtude das análises procedidas nos documentos básicos:

1) dimensão relacionada com o crescimento econômico, abrangendo questões pertinentes à reduzida produtividade do setor primário, em grande parte representativa das áreas rurais mais carentes do Nordeste;

2) dimensão relacionada com o desenvolvimento social, desde que se torna necessário integrar ações parciais no meio rural, em setores tais como saúde, educação e previdência social. Seja enfatizado que a educação precisa assumir, ainda mais incisivamente, o papel que lhe cabe no desenvolvimento social (no

caso, do Nordeste), sem desconhecer, menosprezar ou aviltar os valores representativos da cultura do povo;

3) dimensão relacionada com a existência de diferentes grupos de população, de conformidade com as suas principais necessidades econômicas e sociais, a saber: a) da população de 0 a 7 anos; b) da população de 7 a 14 anos; c) da população de 15 a 30 anos e mais; d) da população feminina, sobretudo com baixa renda; e) da população migrante em estado de subemprego ou desemprego, constituindo o "volante" (ou bóia-fria) e, inclusive, dos filhos menores, em idade de escolarização, do bóia-fria;

4) dimensão relacionada com o processo educacional propriamente dito, destacando-se as variáveis: a) educação formal no meio rural; b) presença dos leigos (chamados professores leigos) nas redes municipais e estaduais; c) inadequação dos currículos; d) isolamento cultural das escolas disseminadas no meio rural; e) limitada capacidade de matrícula das escolas, em parte pela população rarefeita, ou, quando existente, pouco motivada para a escolarização; f) ausência ou inadequação de apoio técnico-administrativo das sedes municipais e de secretarias estaduais de educação;

5) dimensão relacionada com a necessidade de reformular e/ou remanejar a atuação sincrônica de diferentes órgãos do MEC e/ou de outros ministérios, para um atendimento mais efetivo ao meio rural, com os indispensáveis apoio e reforços financeiros dos órgãos governamentais.

Em suma, os problemas que afetam, de modo mais ostensivo, a educação rural no Nordeste podem ser classificados em: 1) problemas sócio-econômicos e culturais; 2) problemas político-administrativos; 3) problemas pedagógicos e didáticos.

Dentre os produtos do segundo curso (Garanhuns), vale mencionar o documento elaborado, a nível de trabalho prático, que se intitula: "Proposta Preliminar de um Plano Educacional para a Zona Rural da Região do Agreste Meridional de Pernambuco" (1977 a 1982).

As grandes linhas do referido documento incluem: diagnóstico integrado da situação existente na microrregião do agreste meridional; objetivos gerais do setor educação; formulação de uma hipótese de transformação da estrutura educacional; caracterização do ensino materno-infantil, do 1º e 2.º graus, do superior e da capacitação para o trabalho; expansão da educação, abrangendo problemas ligados a espaços físicos, administração, financiamento e despesas com educação; detalhamento da estratégia de implementação do plano, indicando a necessária articulação entre a ação comunitária e a capacitação para o trabalho.

Trata-se de um documento que, no seu todo, reflete uma gama de problemas comuns na região Nordeste, o que, de resto, é fato também ocorrente em outras regiões e áreas brasileiras.

3º) A reunião promovida pelo INEP, no Recife, em março de 1977, intitulada "I Encontro de Pesquisadores do Nordeste", teve por objetivo principal a elaboração de um amplo programa de estudos e pesquisas educacionais, a fim de oferecer subsídios básicos ao planejamento educacional, referente às áreas rurais, carentes de estímulos educacionais.

No mencionado encontro, tomaram parte representantes do próprio INEP e de outros órgãos do MEC, sediados em Brasília, bem como das secretarias de educação, das universidades, do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, da Sudene e de outras entidades localizadas na região.

Em face do exposto, embora as iniciativas e promoções citadas tenham sido significativas, no ponto de vista da formação de atitudes tendentes à valorização do planejamento educacional integrado à pesquisa e ao desenvolvimento, não se pode considerar, no Nordeste, como perfeitamente efetivo e eficaz esse inter-relacionamento, dados às distorções ainda existentes, sobretudo na execução dos planejamentos indicados como viáveis.

A distorção entre planejamento educacional e sua execução, a níveis administrativo e técnico, muito deixa a desejar.

Contudo, ainda há um outro dado que não deve ser desconhecido: a inclusão da disciplina Planejamento Educacional em cursos superiores de graduação, o que possibilita, pelo menos aos futuros pedagogos, o conhecimento das técnicas preconizadas pelos especialistas no assunto.

GILDOWILLADINO*

**PESQUISA EDUCACIONAL E
EDUCAÇÃO NAS PERIFERIAS
URBANAS -REGIÃO
CENTRO-OESTE**

Em meados da década de 50, os documentos sobre a nova capital do Brasil faziam antever uma cidade quase idílica, não apenas por um crescimento demográfico lento e ordenado, como, principalmente, pelo convívio quase vicinal dos diferentes grupos sociais.

Antes mesmo da inauguração já surgiam cidades-satélites, inicialmente não previstas.

Dentro de pouco tempo, a estratificação social foi consolidada geograficamente. O núcleo urbano em que o indivíduo reside oferece uma informação bastante razoável de seu *status* sócio-econômico e cultural. Com um mínimo de exagero, pode-se afirmar que todos os indicadores baixam à medida que aumenta a distância do Plano-Piloto, ou de Brasília propriamente dita.

Mesmo no Plano-Piloto há áreas bastante diferenciadas; no caso, Brasília Sul, Brasília Norte, Cruzeiro, Península e Lago Sul, Península e Lago Norte.

As cidades-satélites são: Guará I, Guará II e Núcleo Bandeirante, na Região Brasília. Seguem-se Gama, Taguatinga, Ceilândia, Brazlândia, Sobradinho e Planaltina, todas com o mesmo nome da respectiva região administrativa, exceto Ceilândia, contígua a Taguatinga.

A população mais carente situa-se em Ceilândia, Gama, Planaltina e Brazlândia, embora haja bolsões de pobreza também nos demais núcleos urbanos, excetuados o Plano-Piloto e os dois Guarás.

No estudo que se segue é feito um paralelo entre Brasília Sul e Ceilândia.

Brasília Sul integra o Plano-Piloto e foi formalmente inaugurada a 21 de abril de 1960. A área está praticamente completa, em termos de prédios construídos e existem poucas projeções ainda disponíveis.

* Diretor do Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

A população se apresenta da seguinte forma:

| Área | Ano | | Crescimento | |
|------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
| | 1975/1978 | | Absoluto | Percentual |
| Brasília Sul | 106.105 | 120.992 | 14.887 | 14,03 |
| Ceilândia | 102.675 | -182.487 | 79.812 | 77,73 |
| Distrito Federal | 760.642 | 1.002.988 | 242.346 | 31,1º |

Fonte: Censos Escolares, 1975 e 1978

Enquanto Brasília era discretamente mais populosa do que Ceilândia, em 1975, três anos mais tarde esta última (que aumentou seus habitantes em 77,7%) ultrapassa a primeira em 50%.

A implantação do Setor P-Norte, ainda em 1979, em Ceilândia, poderá acrescentar cerca de mais 80.000 habitantes nessa localidade.

Um fenômeno curioso, no triênio 1975/1978, constatado pelos Censos Escolares, foi o envelhecimento da população.

A alteração ocorrida no grupo de 0 a 14 anos foi a seguinte:

| Área | Número | % sobre pop. total | Número | % sobre pop. total |
|------------------|---------|--------------------|---------|--------------------|
| Brasília Sul | 33.965 | 32,0% | 31.604 | 26,1% |
| Ceilândia | 49.084 | 47,8% | 83.022 | 45,5% |
| Distrito Federal | 315.673 | 41,5% | 381.654 | 38,1% |

Fonte: Censos Escolares, 1975 e 1978

Mesmo em 1975, a população de Brasília Sul era mais velha do que a de Ceilândia: o grupo de 0 a 14 representava 32,0% da população total na primeira, alcançando 47,8 na segunda.

Em 1978, o Grupo de 0 a 14 cai não apenas percentualmente para 26,1%, mas também em números absolutos, de 33.965 para 31.604 crianças e pré-adolescentes. Deve-se assinalar que a pirâmide etária de Brasília Sul está invertida: à medida que aumenta a idade, aumentam, em vez de diminuir, os contingentes de crianças.

Em Ceilândia, se bem tenha ocorrido uma queda da participação relativa do grupo de 0 a 14 anos sobre a população total, de 47,8% para 45,5%, houve

um considerável aumento em números absolutos, de 49.084 para 83.022 ou seja, 69,1%.

Em termos de renda, a diferença entre as duas áreas é extremamente acentuada. Segundo a Codeplan, em 1976, a renda bruta *per capita* anual era de Cr\$ 15.292,00 no Distrito Federal: no Plano-Piloto, atingia Cr\$ 34.960,00, baixando a Cr\$ 4.248,00 em Ceilândia, ou seja, a renda *per capita* do Plano-Piloto era 8 vezes maior que a da Ceilândia.

No trabalho do DEPLAN-SEC, "Aspirações dos Alunos de 1º Grau", realizado em 1976, levantou-se a renda familiar mensal dos alunos da 8.ª série de todos os núcleos urbanos do Distrito Federal. A média do Distrito Federal foi de Cr\$ 4.269,00 (5,6 salários mínimos da época); Brasília Sul era o limite mais elevado, Cr\$ 13.218,00 (17,6 salários mínimos mensais) e Ceilândia o limite mais baixo, Cr\$ 2.062,00 (2,7 salários mínimos mensais).

A renda familiar de Brasília Sul era 6,5 vezes maior do que a de Ceilândia.

A distinção de renda reflete-se em quase todos os outros indicadores, mostrando formas diferentes de viver e de morrer.

Os óbitos de menores de um ano, sobre mil nascidos vivos, ou seja, a mortalidade infantil era de 76,6 no Distrito Federal em 1973: o valor mais baixo era o do Plano-Piloto, 25,2, e o mais alto o da Ceilândia, 118,4. Um recém-nascido na Ceilândia tinha 4,7 mais riscos de morrer antes de completar um ano de idade do que aquele do Plano-Piloto.

A taxa de óbitos por doenças transmissíveis, por 100 mil habitantes, era de 200,3 no Distrito Federal, baixando para 47,6 no Plano-Piloto e elevando-se a 342,0 em Ceilândia, em 1973.

A diferença de níveis de renda aproxima-se do valor da diferença de óbitos por doenças transmissíveis, o que não é de estranhar, posto que as últimas são seqüela natural da pobreza.

O perfil de instrução familiar também é acentuadamente diferente.

Para assinalar apenas um aspecto, os concluintes de 1º grau do Plano-Piloto tinham alcançado ou ultrapassado o nível de instrução em 32,5% do de seus pais e 51,7% do das mães; em Ceilândia, esses níveis se elevaram a 96,7% em relação aos pais e a 98,4% às mães.

Acresce a situação peculiar de ocorrerem 8,3% de pais e 11,7% de mães analfabetos, desses que concluíam o ensino de 1º grau.

Tem-se aqui um fenômeno com duas faces. Em primeiro lugar, pode-se imaginar as dificuldades que muitos educandos tiveram que enfrentar para vencer as oito séries do ensino, com pais analfabetos e quase analfabetos, por outro

lado, não deixa de ser impressionante o fato da mudança intergeracional do perfil educacional de muitas famílias da zona carente da Capital da República.

Nível de Instrução dos Pais de Alunos da 8ª Série (%) - 1976

| Nível | Pai | | Mãe | |
|---------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|
| | Brasília Sul | Ceilândia | Brasília Sul | Ceilândia |
| Analfabeto | — | 8,3 | — | 11,7 |
| Lê e escreve | 0,8 | 11,7 | - | 6,7 |
| Primário Incompleto | 6,7 | 43,3 | 10,0 | 36,7 |
| Primário Completo | 8,3 | 26,7 | 4,2 | 35,0 |
| Ginásial Incompleto | 7,5 | 5,0 | 15,0 | 6,7 |
| Ginásial Completo | 9,2 | 1,7 | 22,5 | 1,6 |
| 2.º Grau Incompleto | 9,2 | — | 8,3 | - |
| 2º Grau Completo | 10,3 | 1,7 | 17,5 | 1,6 |
| Superior Incompleto | 8,3 | — | 4,2 | - |
| Superior Completo | 38,3 | - | 15,8 | - |
| Em branco | 1,4 | 1,6 | 2,5 | — |

Fonte: Pesquisa de Aspirações — Deplan-SEC-

Na pesquisa "Custos e Determinantes da Educação — o Caso de Brasília", promovida pelo ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina) e pela SEC-FEDF, em 1976, verificou-se que 20% dos alunos da 1ª série do 1.º grau oficial tinham pais analfabetos, baixando para 9% na 8ª série e para 4% na 3ª série do 2.º grau. Assim, ter pais analfabetos mostrou-se o mais forte instrumento de seletividade dentro do sistema de ensino, independentemente do que este ofereça. Note-se, por outro lado, que o contingente de pais com primário (completo ou incompleto) manteve-se constante em todas as séries examinadas, em torno de 50%: a diferença foi absorvida por filhos de pais com escolarização maior que a de nível primário.

Pode-se indagar se um importante subproduto da alfabetização de adultos talvez não venha a ser o surgimento de oportunidades para melhores perfis educacionais de seus filhos.

Outro aspecto a analisar é o do cumprimento ou não da escolarização obrigatória do ensino, na faixa dos 7 aos 14 anos.

Nos dois censos escolares, em 1975 e 1978, Brasília Sul apresentou a taxa mais elevada, e Ceilândia a mais baixa dos núcleos urbanos.

Taxa de Escolarização de 7 a 14 anos (%)

| Área | 1975 | 1978 |
|------------------|------|------|
| Brasília Sul | 97,7 | 98,1 |
| Ceilândia | 86,5 | 90,4 |
| Distrito Federal | 92,7 | 94,5 |

Fonte: Censos Escolares, 1975 e 1978.

Mesmo assim, pode-se verificar que a situação de Ceilândia está melhorando, e que um poderoso obstáculo para taxas ainda melhores está vinculado a problemas migratórios: das 3.658 crianças de 7 a 14 anos de Ceilândia que não estudavam em 1978, 18,9% alegaram mudança recente de residência, 15,5% chegada recente de outro local e 12,0% falta de documento.

Diferença mais significativa se verifica na faixa do pré-escolar: a média do grupo de quatro a seis anos era de 37,1% escolarizados no Distrito Federal, sendo de 90,0% em Brasília Sul e de apenas 11,4% em Ceilândia. Na faixa de seis anos, estudavam no Distrito Federal 53,1%; em Brasília Sul, 97,3% e, em Ceilândia, 18,5%.

Em função exatamente dessa situação verificada em maio, em agosto de 1978 foram atendidas pelo programa do pré-escolar imediato mais 3.078 crianças de seis anos em Ceilândia, atingindo a escolarização nessa idade cerca de 70% ainda assim, muito abaixo de Brasília Sul.

Com baixa renda e baixo perfil educacional-familiar em Ceilândia, agravados pelo fato de que é baixo o atendimento ao pré-escolar, não é de se estranhar o alto índice de repetência na 1.^a série do ensino de 1.^o grau, como pode ser visto a seguir.

Taxas de Promoção na 1.^a Série do 1^o Grau (%)

| Ano | Brasília Sul | Ceilândia |
|------|--------------|-----------|
| 1972 | 74,6 | 42,2 |
| 1973 | 74,9 | 21,8 |
| 1974 | 77,9 | 44,6 |
| 1975 | 72,4 | 33,7 |
| 1976 | 80,8 | 50,9 |
| 1977 | 80,8 | 56,5 |
| 1978 | 79,6 | 61,0 |

Fonte: DP-DEPLAN.

Brasília Sul, no triênio 76/78 manteve-se estacionária, em torno de 80%.

A situação de Ceilândia, ainda sensivelmente inferior, tem melhorado a partir de 1976, graças, principalmente, aos programas de pré-escolar imediato e de alfabetização; este último, em 1978, através do projeto de uma cartilha própria da SEC-FEDF e do projeto Alfa (da Editora Abril).

TABELA 1 - Pirâmide Escolar de 1º Grau - Distrito Federal - 1976 e 1979

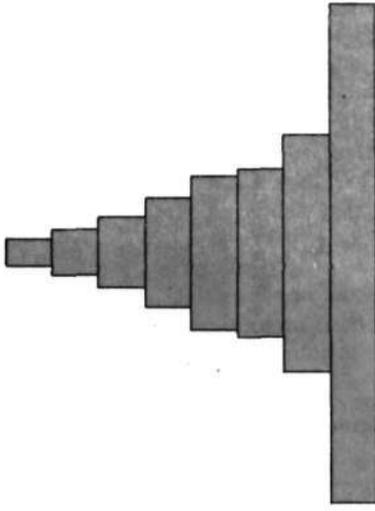
Comparativo: Distrito Federal
Brasília Sul
Ceilândia

| Série | Rede Oficial de Ensino do DF | | | | Sistema de Ensino do DF | | | |
|------------------|------------------------------|----------|-----------|----------|-------------------------|----------|--------------|----------|
| | Distrito Federal | | Ceilândia | | Brasília Sul | | Brasília Sul | |
| | Matrícula | Pirâmide | Matrícula | Pirâmide | Matrícula | Pirâmide | Matrícula | Pirâmide |
| | 1976 | | | | | | | |
| 1 [?] | 46.502 | 1.000 | 10.791 | 1.000 | 1.792 | 1.000 | 3.035 | 1.000 |
| 2 ^a | 2º.927 | 644 | 5.015 | 465 | 1.421 | 793 | 2.588 | 853 |
| 3. ^a | 23.317 | 501 | 3.613 | 335 | 1.662 | 928 | 2.874 | 947 |
| 4. ^a | 20.840 | 448 | 2.724 | 252 | 1.702 | 950 | 3.052 | 1.006 |
| 5. ^a | 21.248 | 457 | 2.430 | 225 | 1.905 | 1.063 | 3.647 | 1.202 |
| 6. ^a | 17.459 | 375 | 1.538 | 143 | 2.016 | 1.125 | 3.806 | 1.254 |
| 7. ^a | 13.686 | 294 | 987 | 92 | 1.635 | 912 | 2.820 | 929 |
| 8. ^a | 11.150 | 240 | 661 | 61 | 1.441 | 804 | 2.728 | 899 |
| a5 ^a | 95.332 | 2.050 | 13.782 | 1.277 | 6.690 | 3.733 | 12.161 | 4.007 |
| a8 ^a | 137.627 | 2.960 | 16.968 | 1.572 | 11.782 | 6.575 | 21.515 | 7.089 |
| | 1979 | | | | | | | |
| 1. ^a | 40.548 | 1.000 | 12.919 | 1.000 | 1.426 | 1.000 | 3.493 | 1.000 |
| 2. ^a | 33.020 | 814 | 9.198 | 712 | 1.562 | 1.035 | 3.461 | 991 |
| 3. ^a | 2º.101 | 718 | 7.217 | 559 | 1.505 | 1.055 | 3.298 | 344 |
| 4. ^a | 26.384 | 651 | 5.881 | 455 | 1.443 | 1.012 | 3.360 | 962 |
| 5. ^a | 25.351 | 625 | 4.893 | 379 | 1.657 | 1.162 | 3.719 | 1.065 |
| 6. ^a | 18.794 | 464 | 3.401 | 263 | 1.216 | 853 | 3.245 | 929 |
| 7. ^a | 17.883 | 441 | 2.686 | 208 | 1.301 | 912 | 3.636 | 1.041 |
| 8. ^a | 16.415 | 405 | 2.190 | 170 | 1.510 | 1.059 | 3.913 | 1.120 |
| a5 ^a | 113.856 | 2.808 | 27.189 | 2.105 | 6.167 | 4.325 | 13.838 | 3.962 |
| a8. ^a | 166.948 | 4.117 | 35.466 | 2.745 | 10.194 | 7.149 | 24.632 | 7.052 |

Fonte: DEPLAN - SEC - GDF.

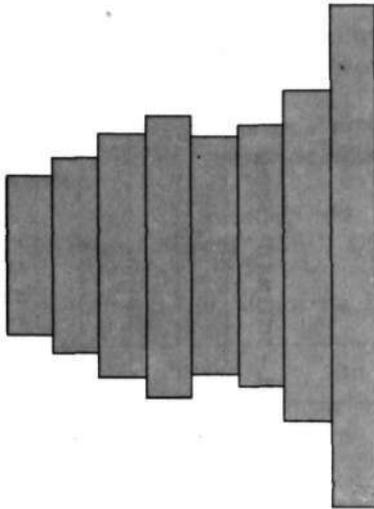
Em decorrência do estrangulamento na 1.^a série, a pirâmide escolar da Ceilândia apresenta uma base muito larga: para mil alunos na 1.^a série, numa população quase estacionária, com escolarização plena e fluxo perfeito, esperar-se-iam 7 mil nas sete séries seguintes.

CEILÂNDIA - REDE OFICIAL

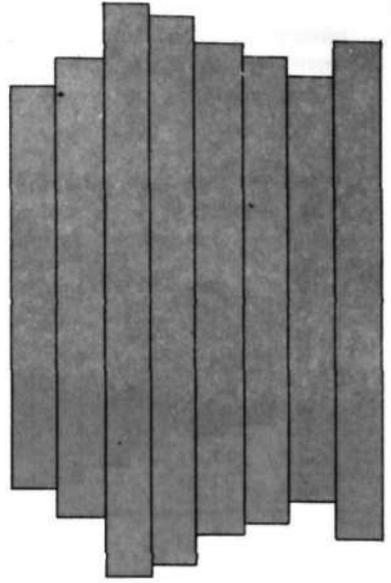


SÉRIES

DISTRITO FEDERAL - REDE OFICIAL

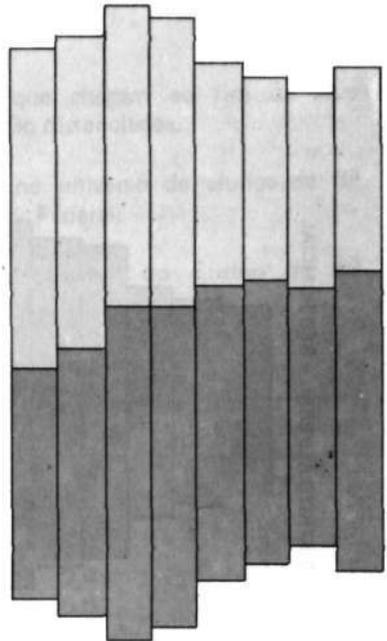


BRASÍLIA SUL - REDE OFICIAL



SÉRIES

BRASÍLIA SUL - SISTEMA DE ENSINO

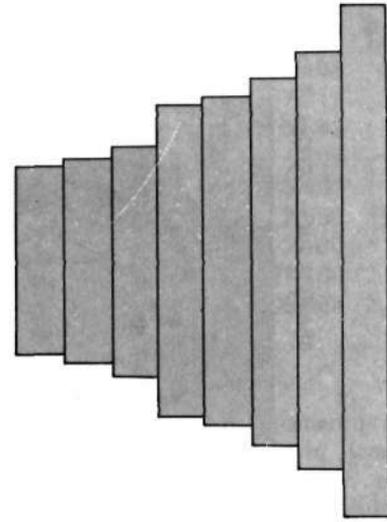


PARTICULAR

OFICIAL

PIRÂMIDE ESCOLAR DO DF - 1º GRAU - 1979

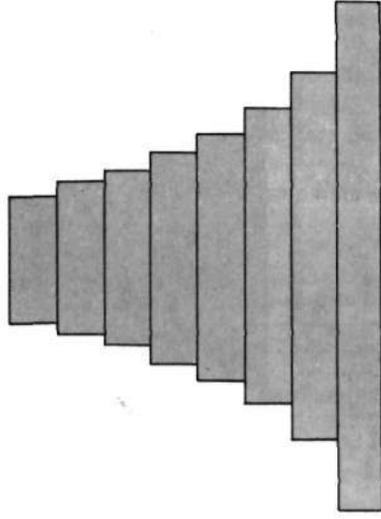
DISTRITO FEDERAL - REDE OFICIAL



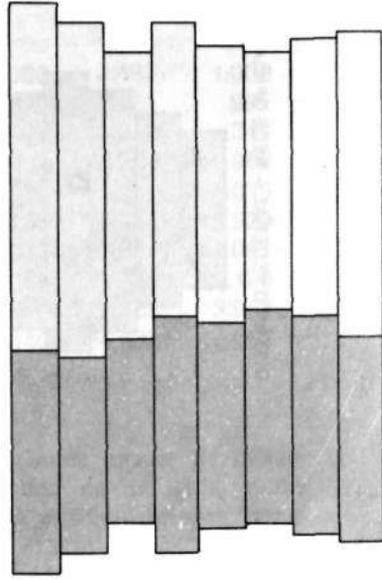
SÉRIES

- 8ª
- 7ª
- 6ª
- 5ª
- 4ª
- 3ª
- 2ª
- 1ª

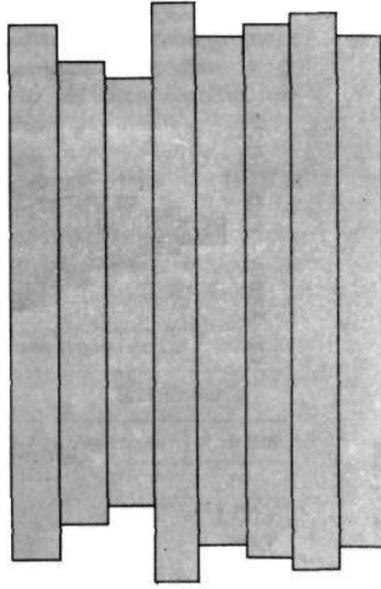
CEILÂNDIA - REDE OFICIAL



BRASÍLIA SUL - SISTEMA DE ENSINO



BRASÍLIA SUL - REDE OFICIAL



OFICIAL

PARTICULAR

No Distrito Federal, em 1976, -encontravam-se 2.960: em Ceilândia, apenas 1.572, e, em Brasília Sul, 6.575. Houve sensível melhora em 1979: no Distrito Federal chegou-se a 4.117, em Ceilândia a 2.745, e, em Brasília Sul, a mais de 7 mil.

A Tabela 1 e os gráficos 1 e 2 apresentam as pirâmides escolares do Distrito Federal, da Ceilândia e de Brasília Sul: nesta última se acresce ainda a participação da rede particular, significativa na área, e inexistente na Ceilândia.

A defasagem idade/série ainda existe na Ceilândia, mas está baixando ao longo do tempo: curiosamente tem-se elevado a média de idade em Brasília Sul, que anteriormente era inferior à ideal, considerada esta no valor de 7,5 anos.

Média de Idade dos Alunos da 1º Série do 1º Grau (anos)

| Ano | Brasília Sul | Ceilândia |
|------|--------------|-----------|
| 1974 | 7,07 | 8,72 |
| 1975 | 7,61 | 8,52 |
| 1976 | 7,24 | 8,57 |
| 1977 | 7,20 | 8,64 |
| 1978 | 7,32 | 8,45 |
| 1979 | 7,56 | 8,16 |

Fonte: DP-DEPLAN.

Com todos os problemas apresentados, aqueles que chegam ao fim de seus estudos de 1º grau não se apresentam como produtos tão distanciados.

Em 1975 e 1976, foi aplicada prova-diagnóstico no universo de alunos da 8.ª série de toda a rede oficial de ensino do Distrito Federal.

O assunto está documentado no trabalho "A Qualidade do Ensino de 1.º Grau no Distrito Federal" (SEC, DF, 1977).

Rendimento de Alunos de 8.ª Série, Prova Diagnóstico - 1976

| Provei | Brasília Sul | Ceilândia | Distrito Federal |
|-------------------------------|--------------|-----------|------------------|
| Total | 73,5 | 63,2 | 67,7 |
| Comunicação e Expressão | 20,7 | 26,4 | 27,6 |
| Estudos Sociais | 25,1 | 21,8 | 23,1 |
| Ciências Físicas e Biológicas | 11,0 | 9,4 | 10,1 |
| Matemática | 7,7 | 5,6 | 6,9 |

Fonte: Pesquisa de Qualidade - SEC-DF

Se os escores de Brasília Sul foram os mais altos, os de Ceilândia nem sempre foram os mais baixos do Distrito Federal.

Mesmo que a diferença percentual não seja tão pronunciada (Brasília Sul com 16,3% acima do total de Ceilândia), numa análise mais detalhada verificou-se que a mediana de Ceilândia (64. pontos) foi inferior ao primeiro quartil (66 pontos) de Brasília Sul.

Assim, o produto final do ensino de 1º grau de Ceilândia é qualitativamente inferior ao de Brasília Sul — o sistema educacional, não obstante as perdas decorrentes da seletividade, não consegue homogeneizar o produto, ou seja, não consegue vencer as diferenças de origem social dos educandos.

Nem por isto os concluintes de 1º grau das áreas carentes restringem suas aspirações.

Aspirações a Curso Superior de Alunos da 8.ª Série (%) - 1976

| Opção | Brasília Sul | Ceilândia | Distrito Federal |
|---------|--------------|-----------|------------------|
| Sim | 93,3 | 93,3 | 80,7 |
| Não | 1,7 | 1,7 | 2,4 |
| Não sei | 5,0 | 5,0 | 7,9 |

Nota: Nível mais baixo de aspirações em Planaltina (73,3%) e Brazlândia (79,7%).

Fonte: Pesquisa de Aspirações — S5C-DF.

O nível de aspirações de Ceilândia mostrou-se tão elevado quanto o de Brasília Sul, superior à média do Distrito Federal, ou seja, aqueles que venceram oito anos letivos estão dispostos a prosseguir seus estudos.

Mesmo quando colocada a imperiosidade do cotidiano, ou seja, os limitantes econômicos, os concluintes de 1.º grau de Ceilândia pretendem seguir adiante.

Expectativa¹ Educacional de Alunos da 8.ª Série (%) - 1976

| Nível | Brasília Sul | Ceilândia |
|-------------------------------|--------------|-----------|
| 1.º Grau | 0,8 | |
| 2.º Grau | 20,2 | 31,6 |
| Cursos em Empresas | 5,9 | 7,0 |
| Exames Supletivos de 2.º Grau | 5,9 | 3,5 |
| Curso Superior | 51,3 | 43,9 |
| Não sei | 13,1 | 14,0 |
| Outros | 2,5 | — |
| Total | 100,0 | 100,0 |

— Considerada a situação econômica.

Fonte: Pesquisa de Aspirações.

A expectativa por curso superior baixa em Brasília Sul a 51,3% para aqueles que pretendem chegar à universidade, e, em Ceilândia, a 43,9%.

Os dados apresentados até aqui demonstram que as clientela de Brasília Sul e de Ceilândia são distintas: a primeira representa a classe média superior e a segunda o grupo de renda mais baixa do Distrito Federal.

A política do Governo local tem sido a de oferecer os mesmos insumos educacionais aos educandos, independente de onde estes se localizem.

Assim; prédios, equipamentos, professores e pessoal técnico-administrativo, material de consumo, etc. têm sido semelhantes, nos últimos anos, quer em Brasília Sul, Ceilândia, quer em qualquer outra localidade.

Na prática, ocorrem diferenças, discriminando as áreas carentes.

Assim, a matrícula da rede oficial de 1.º grau, em Brasília Sul, está decrescendo há sete anos, com o que a capacidade física já está parcialmente ociosa e há certo congestionamento na mão-de-obra empregada.

Em Ceilândia, mesmo com a expansão de 287,5% da rede física, entre 1974 e 1978, com a construção de 460 salas de aula, entrou-se, em 1979, com déficit de 127 salas. O aumento da matrícula nessa área é maior do que a capacidade de captação de recursos para investimento por parte do complexo SEC-FEDF.

Disto resulta que, em 1979, há o regime de três turnos diurnos na maior parte das escolas de Ceilândia — e é pouco consolo lembrar que em 1978 havia até seis turnos. O horário intermediário penaliza mais de 8.600 alunos, fato que não ocorreu jamais em Brasília Sul.

A expansão da matrícula exige contratação de novos professores em Ceilândia, o que nem sempre é conseguido com a devida presteza, quer por entraves operacionais, quer por desistência de docentes, quando sabem onde se localiza a vaga que lhes é destinada. Além disto, quando da licença de professores, se a substituição em Brasília Sul é praticamente imediata, em Ceilândia ocorrem sempre demoras, pelo mesmo motivo citado acima.

Acresce que, se as quotas de material de consumo são idênticas, os pais de alunos de Brasília Sul oferecem um apoio à Associação de Pais e Mestres, que permite não apenas um suprimento constante de material adicional, quando não de alguns equipamentos e mesmo a cobertura de certos reparos na escola. Tal apoio financeiro dos pais é virtualmente nulo em Ceilândia.

Outro fato relevante é o de que o magistério tem seus quadros recrutados dentro da classe média, de forma que os usos, costumes, conhecimentos e valores do corpo docente apresentam-se com um hiato em relação com os da população carente (neste último aspecto há a destacar a implantação de Cur-

so Normal em Ceilândia, em 1978, completando a rede de cursos de formação de magistério de 1.º grau em todas as localidades do Distrito Federal).

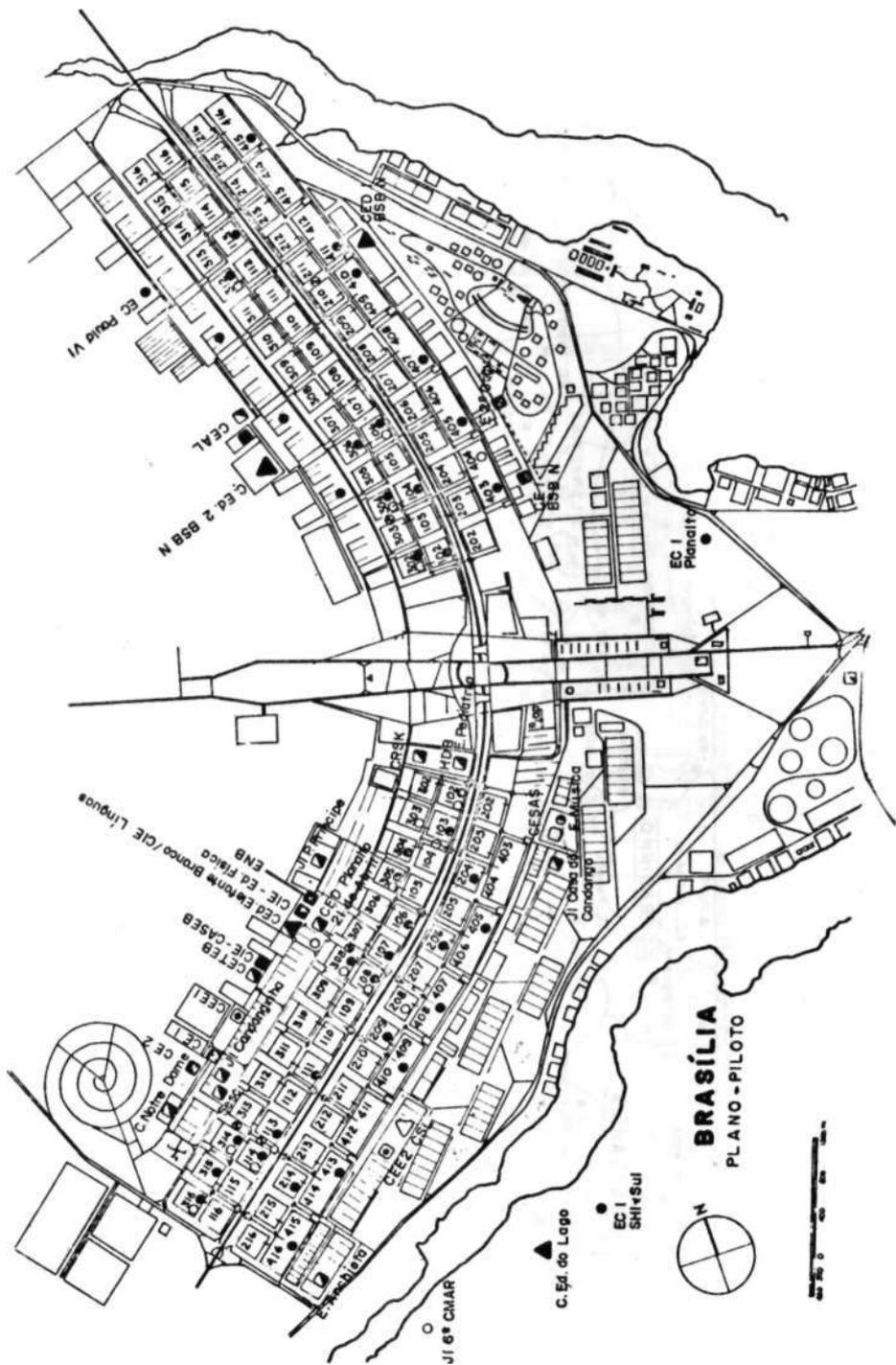
Tudo leva a concluir que as iniciativas tomadas, até o presente, não sejam o suficiente para oferecer igualdade efetiva de oportunidades educacionais.

Talvez seja o caso de discriminar a oferta a favor dos grupos carentes, tais como:

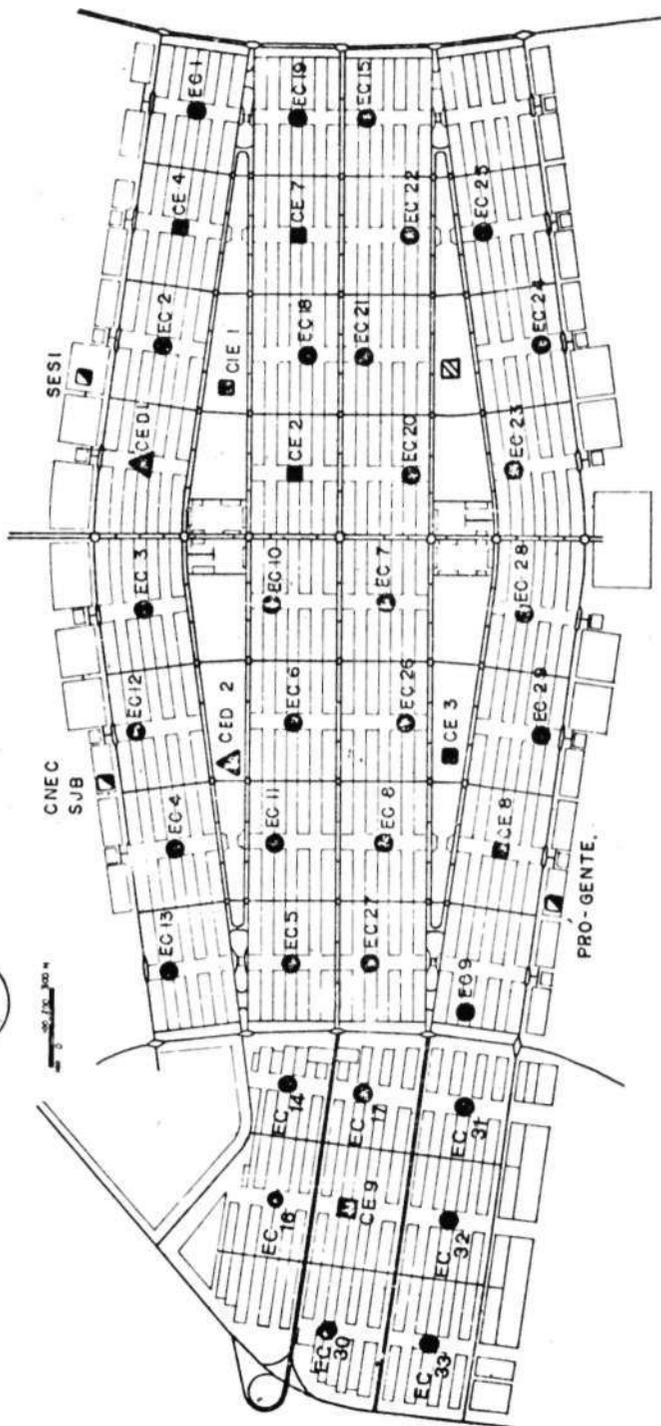
- a) garantir certa massa de professores nas cidades-satélites para lotação e substituição imediatas;
- b) estabelecer quotas mais altas de material de consumo;
- c) oferecer apoio aos professores de forma mais vigorosa, através do nível mais intenso de supervisão;
- d) dispor de mais material de apoio pedagógico para os alunos, a partir de cadernos, lápis e livros distribuídos gratuitamente, até a gama de material de estímulo tátil e audiovisual;
- e) expandir o atendimento ao pré-escolar de quatro a seis anos.

Talvez estes sejam os limites impostos ao setor educação: de resto, há todo um mundo extra-escolar, que não pode ser alterado nem a curto e nem a médio prazo.

Isto, antes de ser uma barreira às preocupações sociais dos educadores, é forte estímulo a um melhor conhecimento da realidade, com vistas a alterá-la, com vistas a uma nova geração de brasileiros.



CEILÂNDIA
ÁREA URBANA



 EM CONSTRUÇÃO

Inst. Pestalozzi
CEE Dr. Odylo da Costa Filho

LUIZ FELIPPE SERPA*

PESQUISA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Inicialmente, queria agradecer ao MEC, em nome do Centro Nacional de Referência Cultural, a oportunidade que nos é dada de tentar, primeiro, apresentar o que é o Centro e o tipo de trabalho lá desenvolvido e, depois, colocar uma proposta de trabalho de pesquisa cultural e educacional que vem se desenhando já há uns meses.

Em 1.º de julho de 1975, como decorrência de convênio firmado entre o Ministério da Indústria e do Comércio e o Governo do Distrito Federal, iniciou-se o estudo para a viabilidade da implantação do Centro Nacional de Referência Cultural.

Ainda neste mesmo ano, interessando-se pela concretização dos objetivos a que se propunha o CNRC, a Fundação Universidade de Brasília cedeu um espaço no campus para a implantação da equipe técnica, possibilitando, assim, o início das reflexões e trabalhos que deviam servir de embasamento aos objetivos propostos.

Em agosto de 1976, a avaliação das tarefas até então executadas levou diversos órgãos públicos, em entendimento com a supracitada equipe, a assinar novo convênio, tendo, entretanto, já em vista a estruturação definitiva e a institucionalização do CNRC. Participam de tal convênio a Secretaria de Planejamento da Presidência da República, o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Indústria e do Comércio, o Ministério do Interior, o Ministério das Relações Exteriores, a Caixa Econômica Federal, a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Cultural do Distrito Federal.

Em setembro último, foram tomadas medidas visando a extensão do prazo do atual convênio, a fim de possibilitar ao CNRC o prosseguimento de seus trabalhos. Nesse sentido, foi assinado pelos órgãos acima mencionados um termo aditivo ao convênio de 1976. Este termo aditivo contou, também, com a adesão do Banco do Brasil S/A e do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

* Assessor da Direção do Centro Nacional de Referência Cultural.

Nesses dois anos, o Centro se desenvolveu, aumentou o número de pessoas que nele trabalhavam, aumentou a interação com os grupos locais dos estados, grupos de trabalhos de pesquisas de campo, etc., e adensou um certo número de experiências e de práticas. Na verdade, ficamos na seguinte alternativa: ou se institucionalizar o Centro como uma instituição leve, ágil, interagindo com as entidades estaduais, grupos locais, universidades, etc., ou retomar uma instituição que tivesse uma tradição cultural, revitalizar a prática dessa instituição já em outro nível, com a experiência do projeto do Centro. Essas duas alternativas foram colocadas para o Governo que se instalava, recentemente, e a opção foi a segunda. Por essa razão, então, o Sr. Ministro da Educação e Cultura convidou o Professor Aloísio Magalhães para dirigir o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que, na verdade, vai assimilar a experiência do Centro, dentro dele, tentando então retomar uma ação do IPHAN, que procurará articular a ação sobre os monumentos com uma ação sobre a área de bem cultural de uma forma mais ampla. Na verdade, retomando simplesmente a proposta inicial de Mário de Andrade, que gerou o IPHAN. Então, essa é a história muito curta do Centro, que hoje é muito mais IPHAN do que Centro. O convênio do projeto CNRC termina em janeiro de 1980, porque houve um aditivo de mais um ano. A partir daí, as pessoas que atuam no Centro, os projetos do Centro, tudo isso será IPHAN, não será mais Centro. Então, há toda uma absorção dessa prática dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a tentativa agora, então, de recolocar a atuação desse Instituto num conceito mais amplo de bem cultural, incluindo-se, evidentemente, dentro desse conceito de bem cultural toda a atuação do IPHAN anterior, na área dos monumentos e das restaurações.

Dentro desses quatro anos, o Centro desenvolveu alguns projetos* e eu queria logo, para evitar dúvidas, informar o seguinte: em nenhum momento, desde o início, houve uma postura *a priori* do grupo de Brasília, tentando introduzir projetos nas diversas regiões. Pelo contrário, desde o início, houve uma postura de aguardar propostas das regiões sobre projetos de trabalhos e nunca financiar projetos, mas trabalhar juntos. Na verdade, o que ocorria sempre é que algum grupo local, de universidade ou independente, ou alguma liderança da comunidade, propunha trazer alguma proposição de trabalho ao Centro, que se encaixasse na área do fazer e do pensar brasileiros. Então, discutíamos e, às vezes, servíamos de intermediários para alguma agência ajudar no financiamento do trabalho e trabalhávamos juntos; tanto é que o grupo do Centro não é muito grande, as suas ações são muito mais fora de Brasília do que aqui mesmo, e ainda com uma razão muito importante: essas ações que estão fora de Brasília não foram impostas pelo grupo nuclear do Centro, mas foram trazidas por aqueles grupos para discutir com o Centro e trabalhar conjuntamente. Não houve, como não podia deixar de ser, uma postura *a priori* de propostas, porque o que nós queríamos era exatamente adensar as tendências e ter uma amostragem razoável dos trabalhos na área do *fazer* brasileiro. Então, o resultado desse trabalho, a essa altura dos acontecimentos, é uma amostragem razoável e mais ou menos "espontânea". Evidentemente, a

* Ver na parte final deste volume "Quatro Anos de Trabalho do Centro Nacional de Referência Cultural".

gente coloca "espontânea" porquanto as relações de conhecimento e as informações das áreas estaduais é que nortearam a própria procura dessas pessoas ao Centro. Sem dúvida, não fizemos um sistema de divulgação ampla. Então, na verdade, relações interpessoais, informações que as pessoas, os grupos locais já tinham é que nortearam um pouco a procura ao Centro; mas, de qualquer maneira, a amostragem é razoável e cobre trabalhos em Pernambuco, em São Paulo, na Paraíba, no Rio de Janeiro, em Goiás, em Minas Gerais e em Santa Catarina. Dessa forma, há um adensamento de trabalho que, a esta altura dos acontecimentos, já dá para a gente sentir o tipo de tendência do fazer brasileiro em termos de proposta de trabalho de grupos locais. O ponto fundamental é que nós estávamos interessados em algumas características: primeiro, os trabalhos serem multiinstitucionais e não de uma única instituição; todo projeto do Centro, em geral, envolve várias instituições (locais, federais, municipais), mas num convênio em que todos trabalhem articulados, o que é meio complicado, mas, em geral, tem funcionado.

A outra característica é que seja multidisciplinar, não uma pesquisa setorializada, ou com características fragmentadas. Isto porque a pesquisa especializada, o trabalho setorializado, não justificaria a criação de mais uma instituição para fazer isso, quando existem muitas, inclusive todas as universidades, que fazem isso. Então, a idéia era fazer um trabalho que até certo ponto tem um aspecto de questionamento, tanto acadêmico quanto metódico, em relação ao que se faz normalmente na universidade. E há uma tendência identificada nos críticos mais intransigentes do CNRC, qual seja a de dizer que o grupo do Centro, em termos de pesquisa, de ação ou de trabalho, seria espontaneísta, o que é simplesmente uma forma de identificar uma postura de questionamento ao que se chama de científico e que eu chamaria de cientificista.

Os dois pontos fundamentais dessa postura do Centro são os seguintes: primeiro, é que se nota que há uma clivagem, um corte muito grande entre a pesquisa e a ação concreta. O número de trabalhos científicos no mundo de hoje — porque o Brasil não é exceção — é duplicado numa faixa de tempo de aproximadamente cinco anos. Quer dizer, normalmente o que se publicou nesses últimos cinco anos é equivalente ao que se publicou em todo o tempo até cinco anos atrás. Isso é um absurdo, porque, na realidade, não há nada de grande importância publicado ultimamente na área da ciência; então, é incrível que quando se publica mais é exatamente quando se tem menos resultados. Há uma tendência de publicar, e a idéia da clivagem é exatamente porque a metodologia usada é um conteúdo cognitivo apriorístico que já vai determinar o processo de conhecer o objeto. Na verdade, o sucesso histórico da ciência, na época em que ela apareceu — a ciência a que me refiro é a do Renascimento, que gerou toda a nossa sociedade de consumo —, era uma atividade revolucionária e, realmente, com o sucesso da ciência e do processo da sociedade industrial, as metodologias que foram geradas durante o processo cognitivo em que se formou a ciência se transformaram numa superestrutura, que hoje determina o que é conhecer e dá validade só ao conhecer que é determinado pelo uso dela. Então, é chamado não científico outro conhecimento que não seja aquele determinado por uma metodologia, pertencente a essa superestrutura da ciência. A ciência hoje é uma atividade em relação a

quando surgiu, o que não é novidade histórica, porque isso acontece com todos os fenômenos históricos, de alguma forma, sob o ponto de vista cognitivo, reacionária.

A outra premissa muito fundamental para nós é a de que toda essa história da ciência, todo esse conteúdo da ciência, as grandes revoluções científicas compuseram o processo histórico que ocorreu, basicamente, na Europa Ocidental. A sociedade brasileira não foi participante em termos de contribuir para esse desenvolvimento de uma maneira fundamental. Ou melhor, como o petróleo não é nosso, a ciência também não é nossa. Essa é uma postura para uma instituição que está querendo desvendar as raízes culturais brasileiras; é uma postura de questionamento a esta ciência. Se vou usar este instrumental, tirado do processo histórico a ponto de se tornar uma superestrutura cognitiva, para com esse instrumental querer desvendar as raízes da cultura brasileira, simplesmente estou cometendo um absurdo, porque no processo histórico da cultura brasileira a ciência não foi peça fundamental e nem o processo histórico brasileiro criou a ciência que a gente compreende, a ciência da Europa Ocidental. Então, estamos, na verdade, modelando aprioristicamente o que a gente chamaria de raízes culturais brasileiras; estamos, no fundo, estudando as raízes culturais do colonizador brasileiro.

Nesse caso, essa é uma postura que os críticos, infelizmente, do Centro, os críticos mais ferozes, chamam de espontaneísta; mas não tem importância, porque estamos avançando sobre este aspecto, e cada vez fica mais claro que o processo fundamental está, exatamente, nas dinâmicas das comunidades. Agora, quando se fala na dinâmica das comunidades, vou dar um exemplo, não como exemplo de uma coisa bonita, mas como de atuação do Centro, para não ficar no abstrato. Depois gostaria de arrematar com uma proposta muito curta sobre o que se poderia fazer numa articulação entre educação e cultura, entre pesquisa cultural e educacional e ação.

Vou tentar apresentar este exemplo específico que foi um projeto que se desenvolveu em Orleans, sul de Santa Catarina. O que aconteceu é que na comunidade, que é de imigrantes italianos e alemães, mas que não têm as características das colônias de Santa Catarina, muito fechadas — ou alemãs ou italianas — houve uma mistura, e já havia açorianos. As terras eram do dote da Princesa Isabel, que solicitou a criação de uma empresa de colonização, há 100 anos, perto da Proclamação da República, para vendê-las. Essa empresa de colonização foi formada, fez divulgação, trouxe as famílias dos imigrantes, na sua maioria alemães e italianos.

O nosso trabalho desenvolveu-se, em Orleans, num local muito isolado: de um lado, a Praia de Laguna e, do outro, a estação termal de Gravatal, e seguindo chega-se à serra onde fica a cidade de São Joaquim. Atualmente estão asfaltando o circuito todo. Exatamente nesse movimento de asfalto, um dos padres da comunidade, chamado Padre João, historiador e também forte representante da comunidade, preocupado com o processo de esquecimento de todo aquele fazer inicial do imigrante, veio a Brasília com a proposta de fazer o museu das indústrias familiares do imigrante. O padre possuía 80 mil documentos que precisavam ser indexados, microfilmados, etc., e desenvolve-

mos, assim, o projeto, que foi financiado pelo Banco do Brasil e que envolvia a Prefeitura de Orleans, o Instituto São José, que é o seminário onde o Padre João era o diretor, a Fundação Educacional "Barriga-Verde", de que ele também era diretor — que é uma fundação municipal —, a Universidade Federal de Santa Catarina, pelo Departamento de História, com o programa de pós-graduação, porque faziam história regional. Então, interessariam os documentos para indexar e microfilmar; uma cópia do microfilme ficaria com aquele departamento da universidade e a outra viria para nós, e os documentos voltariam para a região. Isso para eles terem mais recursos para continuarem suas pesquisas de história regional.

Esse projeto começou em março de 1978 e terminou em março de 1979, mas continuam ainda as ações e algumas propostas posteriores. Porém, de que é que constava o projeto? A idéia era a de construir um museu ao ar livre, com toda aquela indústria que pertence à estrutura cultural e histórica da comunidade, indexar e microfilmar os 80 mil documentos e deixar lá uma cópia com o Departamento de História, outra conosco, para a guarda só, e os documentos voltariam para esse museu, em situação especial. E uma terceira coisa: aproveitar a circunstância de que iria haver uma desmontagem dessas máquinas, na casa dos colonos, nas fazendas; as mais antigas foram compradas, aquelas que tinham um valor museológico mais antigo, quer dizer, do início; aproveitar a desmontagem, e a montagem, para estudar a história da tecnologia na região, inclusive porque havia, atualmente, atividades econômicas ligadas com aquilo. As máquinas atuais tinham uma diferença muito grande em relação às máquinas do início do século. As demais eram de madeira, roda-d'água. As outras características, só melhoras internas, no sentido de aumento de produtividade, e nós estávamos interessados em estudar, aproveitando as montagens e desmontagens, e comparar, então, estudando a unidade de produção atual, a história da tecnologia da região, o desenvolvimento de *know-how* local, regional, tecnológico.

O Museu ao Ar Livre está pronto. Trinta mil documentos foram indexados e microfilmados. Estudos sobre as tecnologias da farinha de mandioca e da madeira estão sendo realizados. A comunidade de Orleans assumindo o museu como de sua propriedade.

Pensamos que o museu poderá servir como o centro de irradiação de uma experiência de articulação do contexto cultural com o processo de ensino da região. A cultura poderá nortear os processos de ensino. Estamos iniciando essa fase: aproveitar o contexto cultural regional como fonte inspiradora do processo educacional. Só assim revitalizaremos simultaneamente o fazer e o pensar do homem brasileiro e, conseqüentemente, a educação.

Essa é a proposta.

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ENSINO
DE 1º GRAU - COMUNICAÇÃO
SOBRE A PESQUISA
INEP/SOBREART**

CECILIA FERNANDEZ CONDE*

A expressão da linguagem musical e seu desenvolvimento têm sido bloqueados pelos métodos de educação musical utilizados nas instituições de educação, nas escolas normais e escolas especializadas. Os professores formados transmitem "ensinamentos" de música, esvaziados do sentimento de tempo e espaço, sem a vivência da expressão musical.

Os educadores passaram por um processo de despojamento, que, à medida que os transformava em "eruditos", os separava das manifestações musicais do seu meio econômico social, sofrendo, assim, um corte das expressões musicais latentes que refletiam esse ambiente e seu sentimento em face dele.

A música é a expressão do homem, em interação com o meio ambiente. Através dela se refletem os mais diferentes aspectos ligados às condições sócio-econômico-culturais de cada região, seja na confecção dos instrumentos musicais, na linguagem do povo, nos movimentos corporais e gestuais de danças, folguedos e autos; seja nos ritmos, melodias, harmonias e polifonias dos sons vocais e nas estruturas tímbricas das manifestações culturais (festas religiosas ou não) na formação de conjuntos musicais.

Assim, a música é produzida para atender a uma necessidade de expressão, que se diversifica através dos diferentes grupos culturais. "A função principal da música é organizar nossa concepção do sentir de forma mais intensa do que acontece no despertar ocasional de uma tempestade de emoções, isto é, a música nos permite ter a visão interior do que na verdade podemos chamar de 'vivência do sentimento' ou unidade subjetiva de experiência".

E assim funciona segundo o mesmo princípio que organiza a existência básica a partir de plano rítmico-biológico (Langer, 1971, p. 241).

Esta função da música não tem sido permitida em decorrência dos métodos de ensino nas escolas, uma vez que a música é "imposta" em detrimento da expressão de vida da experiência humana.

* Diretora do Conservatório Brasileiro de Música. Vice-Presidente da SOBREART - RJ.

O conceito de "educação musical", entre nós, tem sido o de complemento que atenda a um *status* definido pela sociedade e não o de aquisição de uma linguagem integrada no conjunto de vivências de um povo e alimentadas pelos ritmos de suas culturas.

Para que aconteça a educação musical, é necessário que aconteça a vivência musical, a experiência do fenômeno musical. "Como um dos objetivos essenciais da educação é transmitir uma determinada cultura — entendendo-se desta forma a cultura específica da criança e de seu grupo social —, pode-se afirmar que a maioria dos educadores e psicólogos dos países em desenvolvimento ainda não se esforçou bastante para estabelecer vínculos entre a escola e a sociedade. Não existe continuidade entre família e escola" (Fafunwa, 1978, p. 10-15).

O Brasil, como muitos outros países latino-americanos, africanos, asiáticos, enfim, países em desenvolvimento, em cuja formação estão presentes etnias e culturas diversas, sofre o impacto da educação institucionalizada, alienada de sua realidade.

A diversidade e o convívio das culturas e etnias existentes obrigam o educador/criador à busca incessante de novos métodos que atendam à necessidade de expressividade dos educandos.

Não se esquecer de que é mais importante o seu papel na preservação de uma cultura que na imposição de valores através de métodos que exijam uma readaptação formal e emocional, transformando a arte, a possibilidade de auto-expressão, numa disciplina que dificulta e retarda a realização, realização esta que a arte, mais do que nenhuma outra atividade, propicia.

As escolas estão calcadas em sistemas ocidentais de educação, e sabe-se que nos países sul-americanos se fundem Ocidente e Oriente — etnias capazes da contemplação estática do Oriente e as etnias que trazem o vigor do Ocidente; culturas que têm uma grande tradição artística na sua bagagem e que só esperam da escola uma oportunidade para surgirem, com vitalidade, novas formas de expressão (Hernando, 1957).

No mesmo sentido manifesta-se o educador africano Babs A. Fafunwa: "Nos países em desenvolvimento, a educação formal, ocidentalizada tende a ignorar a experiência 'pré-escolar' da criança. Isto significa que esta educação não utiliza a riqueza que representa esta experiência e nem os métodos pelos quais as crianças adquiriram conhecimentos antes de entrar para a escola."

Não se deve esquecer de que toda criança viveu realizações musicais antes de adquirir consciência delas. "Muitas vezes, no drama da educação musical, a maior dificuldade está na passagem das vivências instintiva, espontânea e natural para a vivência consciente, controlada" (Willems, 1971).

Em nosso levantamento, identificamos as formas variadas de como se dá a aprendizagem espontânea das práticas musicais, assim como das outras práticas

criadoras das comunidades. Nos folguedos, grupos religiosos, danças, festas e brincadeiras, que são o canal da manifestação das artes populares de *performance* (música, drama, etc), não há separação entre crianças e adultos.

Uma primeira etapa de aprendizagem se dá nesta imersão completa e constante nos comportamentos criadores da comunidade.

Nesta etapa, os ritmos e modos musicais, como os dramáticos, plásticos e coreográficos próprios da comunidade, se tornam familiares e inseparáveis uns dos outros, como das funções lúdicas, mágicas ou religiosas a que estão servindo.

É do interior dessa vivência que a aprendizagem se tornará um processo consciente e voluntário.

Muitos músicos comentam como era nas festas, em criança, que observavam tocar um instrumentista — seu parente, pai ou compadre da família — e, de volta da festa, começavam já a dedilhar, a tocar o que viram e a pedir instruções de como fazer.

A segunda etapa de aprendizagem é esta em que, dito de forma genérica, há a seleção com um mestre.

Essa aprendizagem é, porém, organizada segundo critérios pedagógicos próprios e pessoais, diversos dos processos escolares.

Cada mestre ensina por seus próprios meios; há tradição de sua cultura.

Assim se mantém, em continuidade, uma tradição musical, da mesma forma como nas outras áreas de criação, sem se desvincular da globalidade de meios, de linguagens e características comportamentais da sua comunidade.

Nossas escolas, como instituição, impõem valores, expectativas, disciplinas, processos de canalização dos desejos, que precisam ser identificados e criticados pelo educador. Só com o conhecimento das formas culturais locais e com a reorganização da escola, em função das comunidades nas quais estão inseridas, a educação musical e a educação artística servirão à comunidade, à dinamização e ao fortalecimento da vida cultural dessas comunidades.

A partir da Lei 5.692, que tornou obrigatória a educação artística no ensino de 1.º e 2.º graus, surgiu a oportunidade de se recolocar o problema do desenvolvimento da linguagem musical na educação, examinando-se a elaboração de uma nova metodologia que, ao invés de prender-se a padrões importados de educação musical, resulte de uma elaboração de nossa experiência do fenômeno musical.

**LAMARTINE PEREIRA DA
COSTA***

**PESQUISA NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E
DESPORTOS**

O tema da pesquisa, no âmbito da Educação Física e Desportiva, transmite uma ansiedade legítima dos educadores do setor. Assim sendo, proponho-me a examinar o assunto, guiado pelo objetivo de analisar as condições circunstanciais que envolvem o professor de Educação Física como produtor e consumidor de pesquisas, no contexto de seu aperfeiçoamento, e visando a sintetização de conclusões e de linhas de orientação para o debate.

De início, pretendo orientar-me por um modelo indicativo e bem genérico (figura 1). Nessa visão esquemática, o protagonista central é o professor de Educação Física, recém-chegado nas atividades de ensino superior, participante, desde 1971, de uma "revolução" ainda bastante quantitativa. Em torno dele compomos influências, no nosso entender, da maior relevância, circunstâncias de relacionamento difuso, porém intuitivamente presentes e sujeitas à análise de modo desagregado.

Do lado da ciência e de seus selecionados desdobramentos, o tema é amplo e controvertido. Nesse contexto, a necessária delimitação pode ser abordada pelo conhecimento do modelo de Abler (figura 2).

A pretensão dessa esquematização é a de posicionar, relativamente, os estudiosos em face dos problemas de natureza científica quando enfrentamos um desses estágios ou níveis, ou realizamos um corte longitudinal em todos eles, visando operacionalização.

Uma observação ligeira mostra, entretanto, que necessitamos de algo preliminar à operacionalização. Efetivamente, o modelo da figura 1 induz viabilidade, ou melhor, política de implantação de pesquisa. Isto posto, assumiremos outro modelo, que segue na figura 3, que se refere à dinâmica de relacionamento de três estágios típicos da prática de pesquisas:

- a descoberta é o resultado da pesquisa (confirma, cria novos caminhos, aprofunda a explicação ou revoluciona o conhecimento existente, confrontando-se com o paradigma em vigor);

* Assessor da Presidência do Mobral — RJ.

— a inovação é a aplicação prática da descoberta (reorganização curricular, por exemplo);

— a transformação é a capacidade de manutenção do fluxo descoberta — inovação (continuidade de descobertas e inovações).

Os países, as regiões, as instituições, os indivíduos apresentam o ciclo em pauta, completa ou parcialmente, conforme o nível de desenvolvimento local, de meios disponíveis, de direção ou liderança, de estabilidade, etc.

Há ambientes que respondem melhor a inovações e outros a descobertas (Estados Unidos, no primeiro caso, e Inglaterra, no segundo, por exemplo). As condições de subdesenvolvimento apresentam, nesse particular, uma aparente contradição, uma vez que inovam com facilidade em algumas ocasiões. Expli-ca-se o fato, em suas generalidades, pela ausência de confrontação: a inovação freqüentemente assume um hiato e não o lugar de outro elemento.

Ma transformação reside o grande impasse do subdesenvolvimento. As mudan-ças são essencialmente intermitentes; às euforias seguem-se inibições, com intervalos sem lógica de duração. A simples observação de instituições brasileiras de pesquisa — Instituto Oswaldo Cruz, por exemplo — mostra esta inequívoca caracterização.

Esse fenômeno é amplamente reconhecido, sendo originado pela fragilidade gerencial ou institucional, e sugere a existência de pessoas ou grupos "de ponta" ou "de excelência", de incentivos intrínsecos, capacitados a vencer as inibições ambientais durante algum tempo. Por outro lado, a simplicidade do modelo em exame disfarça, todavia, um conjunto de implicações extrema-mente complexas, como as que se seguem:

— entre a descoberta e a inovação há um fator-chave: a transmissão ou difu-são; aí influem condições de ambiente adverso ou favorável às aplicações inovadoras, existência de recursos, infra-estrutura social, educacional, cultural, gerencial, etc;

— a transformação caracteriza-se por uma relação de causação circular com o desenvolvimento da instituição, numa microperspectiva, ou da região e do País, numa macrovisão (a transformação viabiliza o desenvolvimento, e este necessita de transformações para ocorrer).

Orientando-nos no sentido de operacionalização, encontraremos uma diversidade de tipologias, sendo mais conhecida a que divide as pesquisas em básicas — ou fundamentais — e aplicadas; no primeiro caso, respondem-se à perguntas e, no segundo, resolvem-se problemas.

Nesse estágio de desagregação — ainda a caminho da necessária operacionaliza-ção — os relacionamentos tornam-se mais difusos do que no ciclo da figura 3. Qual a mais necessária? Básica ou aplicada? Quais os setores que respon-dem melhor a esses tipos? Em que proporções? Quais são as prioridades?

A insegurança das respostas a essas perguntas dá significado à implantação, à orientação, à organização, ao planejamento, à liderança e ao gerenciamento bastante complexo com referência à pesquisa: é mais fácil realizá-los diretamente do que direcioná-los numa instituição ou num país. Os excessos organizacionais são, comprovadamente, fatores de inibição.

Nesse contexto, a experiência tem mostrado que pesquisadores isolados, ou pequenos núcleos de pesquisadores, são mais criativos na implantação — e mesmo na inovação — do que instituições ou governo.

Esses indivíduos ou grupos "de ponta" ou "de excelência" conseguem vencer as inibições naturais do ambiente adverso, incentivados pela realização pessoal e pela sublimação científica ou profissional. É, inclusive, conhecido um perfil característico desses elementos:

- a) geralmente são especializados em determinados setores para ganho de força política e massa crítica para o desenvolvimento dos trabalhos;
- b) apresentam imaginação, capacidade de improvisação e de liderança;
- c) são responsáveis por notável percentagem de inovações, mesmo em países de elevado desenvolvimento científico;
- d) dirigem a ênfase mais no sentido da gerência eficiente do que da melhor tecnologia;
- e) há coerência entre o dimensionamento das pesquisas e as limitações de recursos.

O retorno ao nosso modelo indicativo da figura 1 nos leva a examinar a pesquisa da Educação Física *per se*. Para isso, teremos que mudar o sentido da análise, caminhando agora numa perspectiva de evolução, uma vez que a dinâmica de relacionamento da pesquisa—invocação—transformação é também válida, evidentemente, para o nosso setor.

A pesquisa é uma atividade recente na Educação Física e nos Desportos, ambos orientados tradicionalmente para a prática. O primeiro núcleo de investigação científica surgiu na Dinamarca, em 1919, com a denominação peculiar de Laboratório de Teoria da Ginástica, dedicando-se à fisiologia do esforço.

É natural que a pesquisa tenha se posicionado pioneiramente na fisiologia. Geralmente, em qualquer setor, as áreas mais "quantificáveis" respondem com maior rapidez aos estímulos para a implantação de trabalhos de investigação.

A atividade "de ponta" na Universidade de Copenhague encontrou incentivos na tradição escandinava e alemã da Educação Física ligada ao desenvolvimento corporal, de modo que, ainda hoje, a fisiologia do esforço encontra seus melhores núcleos de excelência naquela região.

Por sua vez, a chamada medicina desportiva evoluiu para pesquisas mais dentro do campo da medicina propriamente dita, ao invés de criar um âmbito específico, como no caso da fisiologia do esforço. Na década de 30, a situação de pesquisa das áreas da Educação Física e dos Desportos mostrava equivalência entre a medicina desportiva e a fisiologia; a ênfase, no primeiro campo, residia na biometria; no segundo, nos testes de "avaliação fisiológica do esforço"; a fase, assim sendo, era emiñeramente orientada para mensurações.

As repercussões desse período atingiram, inclusive, o Brasil que, na época, formava seus primeiros contingentes de importância de professores de Educação Física e de médicos desportivos. Além do renomado método francês, os pontos altos dos cursos incidiam sobre caracterizações biométricas e testes de reação ao esforço. No antigo Centro de Esportes da Marinha, o Dr. Heriberto Paiva chegou a constituir um núcleo de excelência, que inventou e desenvolveu uma aparelhagem especial para medições biomédicas em massa.

Durante a Grande Guerra dos anos 40, pouco se fez além dos trabalhos realmente avançados do Laboratório da Fisiologia do Esforço, de Harvard, também no âmbito dos testes. Ainda nos Estados Unidos, surgiram, a partir do final da guerra, tendências bastante fortes para dar grande prioridade aos testes de aptidão física no âmbito escolar.

Nos anos 50 e 60, ganham importância os trabalhos de pesquisa de bases pedagógicas e sociológicas (principalmente na área desportiva); no final da década de 60 e início da de 70, a psicologia aumenta em intensidade e interesse nas pesquisas envolvendo atividades físicas.

A atualidade se caracteriza por equilíbrio entre as diversas dimensões da Educação Física e dos Desportos, porém com liderança ainda colocada na fisiologia do esforço, hoje aliada à bioquímica e à genética. A quantidade de pesquisas realizadas é realmente notável, observando-se já a orientação voltada para a integração e interpenetração de áreas de conhecimento, tal como ocorreu em outros setores que atingiram a "maioridade" nas pesquisas.

Se prevalecer a experiência alcançada nos setores mais antigos, a pesquisa da Educação Física buscará maior desenvolvimento horizontal (integração) do que expansão vertical, isto é, maior sofisticação. Isto significa abertura para busca de coerência entre diversas pesquisas já realizadas e demanda de maior imaginação dos pesquisadores para novas formulações. Aliás, são comuns essas descontinuidades, horizontais e verticais, por meio de desequilíbrios "revolucionários", dentro da famosa proposição de Thomas Kuhn sobre paradigmas das ciências. Se um determinado setor estratifica-se num caminho peculiar de sua evolução, a base de referência geral (paradigma) é desafiada por pesquisadores, sucessivamente, até a elaboração espontânea de outro paradigma.

De qualquer modo, esses posicionamentos nos conduzem, naturalmente, a passar para a influência seguinte no nosso modelo-guia: a relatividade dos níveis de pesquisa, isto é, a escala de complexidade da pesquisa. A hipótese, no caso, é a da

inserção das pesquisas de pequenos empenhos e baixo custo, nas tendências atuais da Educação Física e nas condições também limitadas do nosso ensino superior. Para o teste da nossa hipótese, vamos nos valer do modelo de Abler, anteriormente citado, para orientar e dar coerência às nossas colocações, tendo em vista que entramos final e necessariamente na operacionalização.

Evidentemente o assunto é por demais extenso para um desenvolvimento ajustado ao presente trabalho; a alternativa, então, é resumir os pontos principais de uma linha lógica, envolvendo posicionamentos de alguns autores de peso nas áreas do modelo ora em utilização. Ao nível filosófico, encontramos em Nelson Goodman um suporte bastante significativo:

"O mundo tem tantos graus de complexidade quantas estruturas diferentes; tem tantas estruturas diferentes quantos são os diversos meios verdadeiros de descrevê-lo".

Já Ernest Mach oferece uma interpretação da teoria: "A ciência não cria fatos de fatos, mas simplesmente ordena fatos conhecidos."

Para a metodologia, buscamos apoio em dois autores de peso: James Conont, com uma visão qualitativa:

"Quem classifica fatos de qualquer espécie, que observa a sua relação mútua e descreve as suas seqüências, aplica o método científico e é homem da ciência."

E Ernest Nagel, que coloca quantitativamente: "Todos os tipos de mensuração desempenham função tripla, embora haja importantes diferenças estruturais entre as várias determinações quantitativas:

1º) aumentar a precisão;

2.º) tornar possíveis discriminações mais minuciosas;

3P) permitir comparações mais gerais entre os diversos acontecimento;, a fim de possibilitar formulações sistemáticas e acuradas sobre os relacionamentos entre eles."

Quanto à prática, retornaremos a Goodman: .

- ciência é sistematização e esta é simplificação;

—... para começar, podemos demarcar uma parte pequena, mas importante, do problema. Dado que a sistematização cresce à medida que se reduz o conjunto de idéias não definidas e de enunciados não verificados, o que nos interessa aqui é a simplicidade de tal base de um sistema.

Todas essas colocações indicam, em termos de senso comum, o caminho do objetivo e da delimitação da área da pesquisa como norteadores do nível da pesquisa. Assim sendo, não há diferença, do ponto de vista de realização, entre pesquisas simples e

complexas, ou em outros sentidos adjetivadores. Evidentemente, algumas impressionam mais do que outras e, no nível tecnológico, as complexas e caras são realmente mais importantes quanto ao impacto produzido. O que prevalece, no referente às pesquisas das áreas sociais, é a imaginação, a arte de estipular hipóteses no emaranhado de variáveis, de extrair objetivos e delimitações viáveis em relação aos recursos existentes.

Um exemplo digno de menção é o do conhecido professor austríaco Hans Groll. Uma de suas pesquisas mais conhecidas é a que concluiu que, em classes de estudantes secundários, havia melhor aproveitamento escolar nas disciplinas de ambiente fechado, quando estava em andamento um programa estável de atividades físicas. Esse resultado foi alcançado por simples correlação estatística entre os graus obtidos.

Outro fato digno de exemplificação é o do professor Átila Fléguer, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Labofise, que criou uma tabela de teste de Cooper, ajustada as condições brasileiras, com base nos resultados dos exames vestibulares à Escola de Educação Física daquela Universidade.

Conclusões:

- 1.º) Pesquisadores individualizados ou em grupos de excelência são os mais adequados para as circunstâncias brasileiras.
- 2.º) Pesquisas simples de pequeno porte e de baixo custo são funcionais em qualquer área de conhecimento e tipo de ambiente.
- 3.º) No âmbito da Educação Física e dos Desportos é bastante propícia a realização de "pequenas" pesquisas no estado atual da arte.
- 4.º) Cursos de curta duração de Metodologia Científica são os elementos de incentivo mais importantes numa possível estratégia de concentração de esforços e de curto prazo.

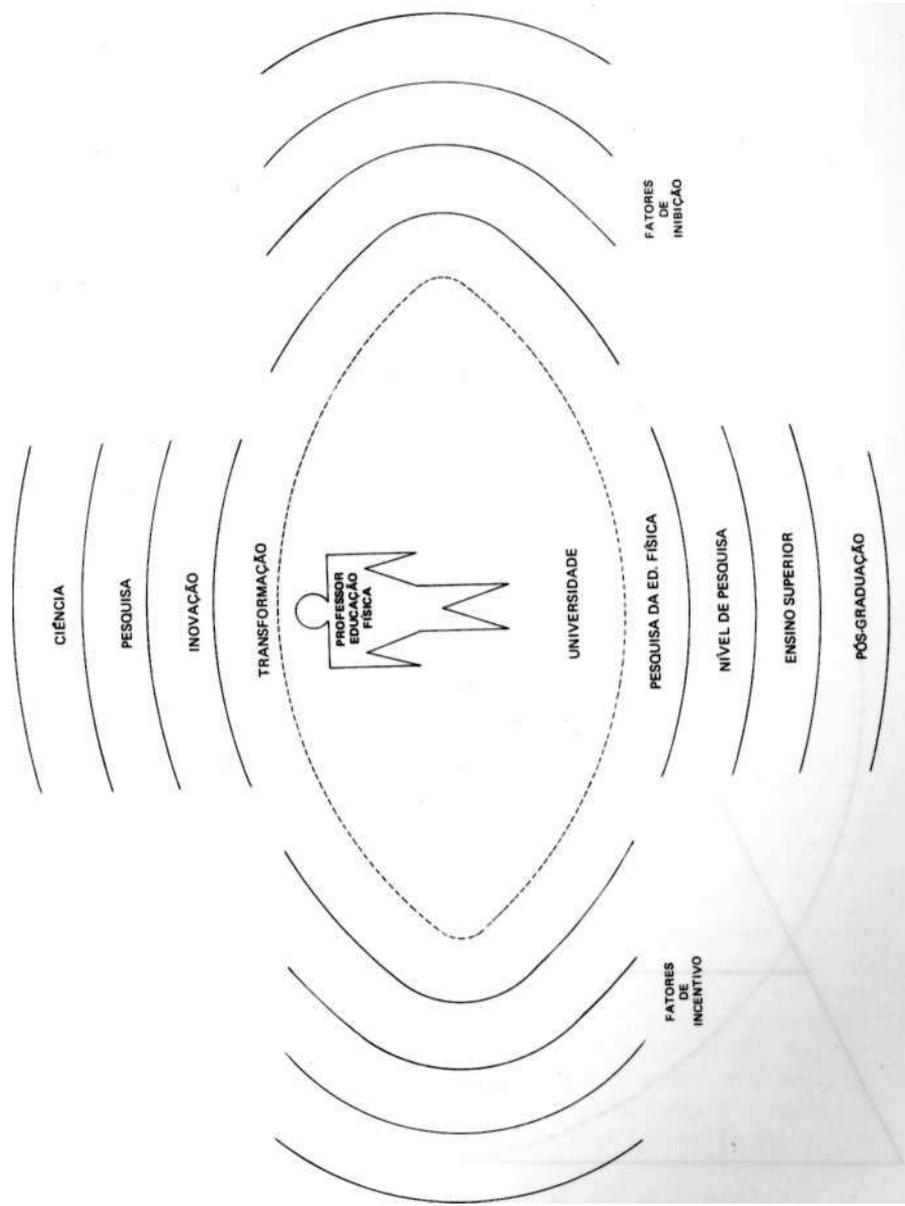


FIGURA 2

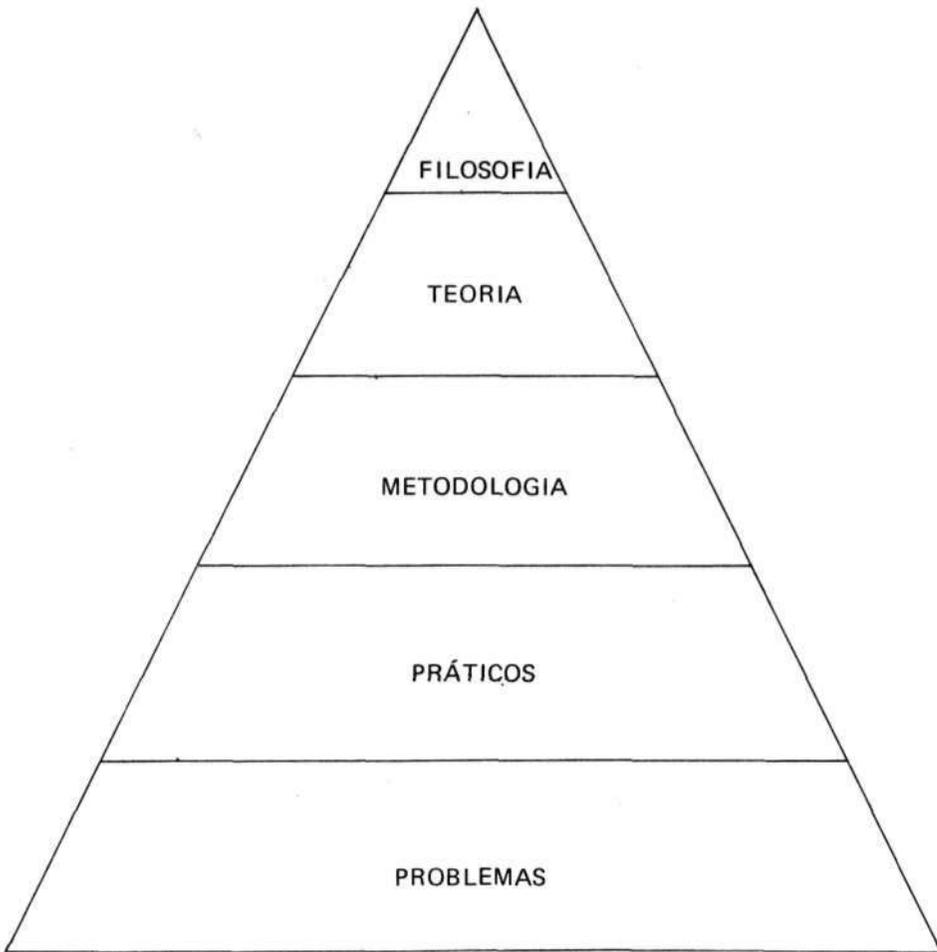
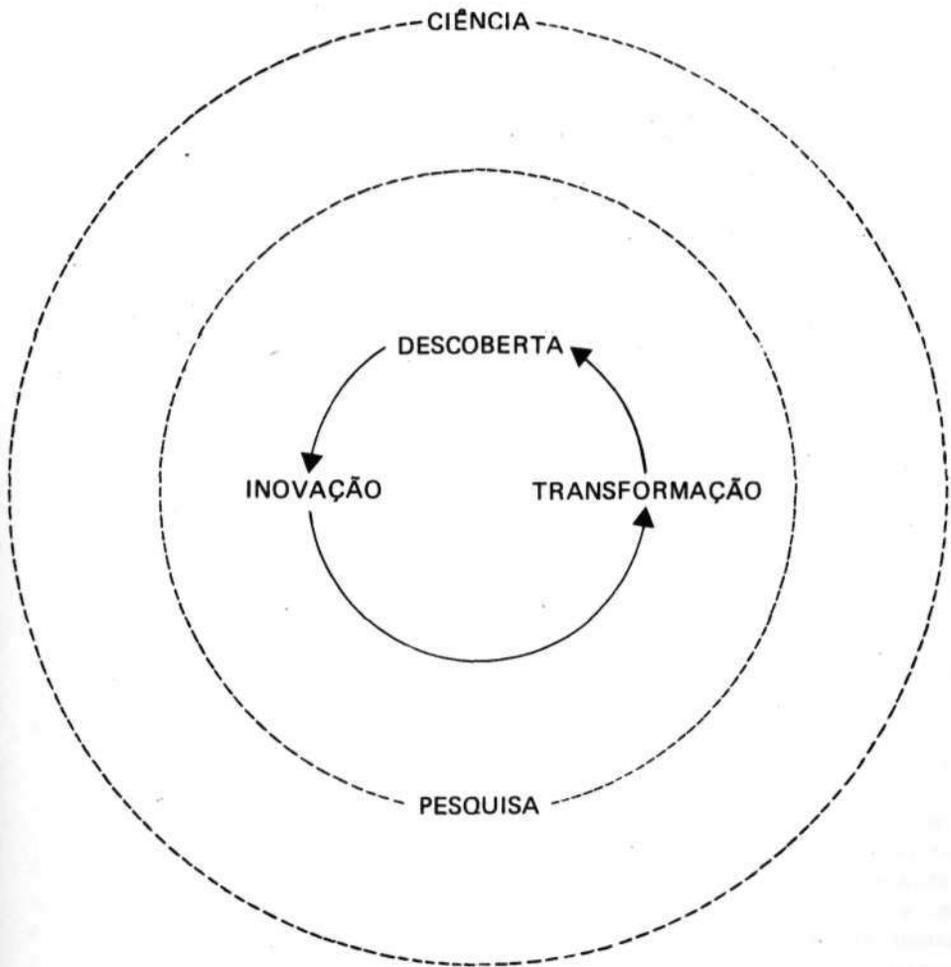


FIGURA 3



**MANOEL JOSÉ
GOMES TUBINO***

**RESULTADOS DE PESQUISAS
NA AREA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

I — Introdução

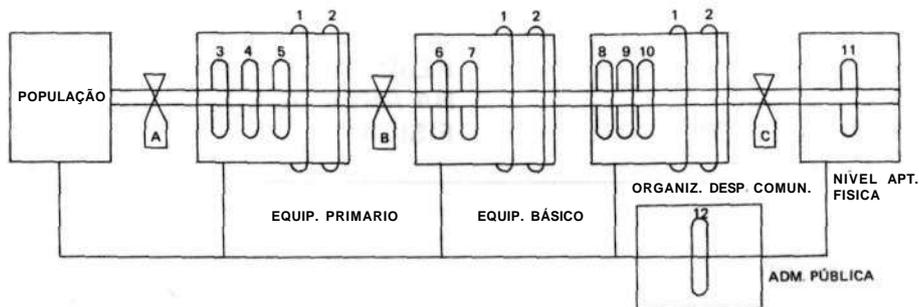
Em 1978, foi elaborado conjuntamente, pelo Centro Nacional de Recursos Humanos (IPEA) do então Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e pelo então Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, um diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil.

O diagnóstico de 1971, logo na sua apresentação, afirma que a decisão de realizar este estudo foi uma consequência natural da preocupação do Governo com a política nacional de recursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida.

Para o atingimento desse objetivo, as instalações para as atividades físicas e para o exercício da Educação Física e dos Desportos serão consideradas como parte do Equipamento Básico Urbano. Na posição atual do Brasil, a tendência prospectiva, localizada diante das crescentes possibilidades econômicas dos brasileiros e da maior disponibilidade de tempo, é a de deslocar progressivamente a recreação, tanto passiva como ativa, para uma posição de realce na sociedade. Disso decorre que a Educação Física deve regular o enfoque de lazer, a fim de preparar as populações urbanizadas no que se refere às necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais da vida sedentária. A fim de maximizar a oportunidade de opção, a Organização Desportiva Comunitária deve ser empreendimento de livre iniciativa. Esse tipo de organização engloba associações desportivas ou clubes, ligas, federações, confederações, comitês olímpicos, conselhos regionais de desportos, etc. Essas conotações podem ser compatibilizadas e agregadas dentro do conceito estabelecido em alguns países europeus com a denominação de Desporto para Todos, que, no Brasil, é chamado Desporto de Massa, cujo estágio superior é o Desporto de Elite, que abrange as competições de nível nacional ou internacional. O sistema de organização desportiva que produz uma elite desportiva originária da massa praticamente é considerada ideal, enquanto que o sistema que se orienta para a seletividade de representação na alta competição demonstra inconstância nos resultados, além de usar a comunidade como meio e não como fim.

* Diretor do Departamento de Educação Física da Universidade Gama Filho — RJ.

No modelo adotado pelo diagnóstico, os cursos de graduação em Educação Física constituem o elemento regulador de profissionais que atende todo o processo delineado esquematicamente pelo equipamento primário, equipamento básico e organização desportiva comunitária.



Convenções

- | | |
|--|---|
| 1 - Esc. de Ed. Fís./Desp. (inclusive militares) | 6- Instalações Urbanas (inclusive Desp. Classista) |
| 2 — Industria de Material Desportivo e Firms de Construções e Instalações Desportivas | 7 — Saunas e Academias |
| 3 — Ensino Primario | 8 - Clubes |
| 4 — Ensino Médio | 9 — Federações |
| 5— Ensino Superior | 10 — Confederações |
| | 11 — Serviço Militar - Exame Capacidade Física |
| | 12 - Adm. Pública Municipal |



População
Escolarizada



Amostragem
Faixa Etária
18 Anos



População Urbanizada
de Acordo
Distribuição da
Renda

Em 1975, pela Lei nº 6.251, de 8/10/75, e pela definição da Política Nacional de Educação Física e Desportos, os alvos principais passaram a constituir-se o Desporto de Massa, a Educação Física Escolar e o Desporto de Elite. É fácil observar que, mais uma vez, o professor de Educação Física foi colocado num papel de destaque na dinamização do setor e que os cursos de licenciatura em Educação Física tornar-se-ão, cada vez mais, fundamentais para o desenvolvimento da Educação Física e Desportos no Brasil.

Assim sendo, pelo exposto até aqui, verifica-se que os principais insumos na área de Educação Física e Desportos terão que, obrigatoriamente, incidir nos processos de formação de professores. Em boa hora o INEP relacionou, a partir de 1978, temas de pesquisa na área de Educação Física e Desportos, propiciando, assim, que estudos fossem realizados nas universidades para o desenvolvimento dessa importante área educacional.

A Universidade Gama Filho, através do seu Departamento de Educação Física, o qual já esboçava um programa de pesquisas, encontrou nessa proposição do INEP a motivação que praticamente constituiu-se na variável de aceleração positiva para o início desse programa.

Assim sendo, em 1978, o Departamento de Educação Física iniciava suas pesquisas educacionais com o apoio técnico-financeiro do INEP, desenvolvendo a investigação "Estudo para a Formulação de um Modelo Avaliativo de *Performance* de Futuros Licenciados em Educação Física em Função dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas Obrigatórias de Formação Profissional".

Concluída essa pesquisa, em 1979 foram iniciados três estudos, a saber:

- a) Estudo para a Utilização do Vídeo-Teipe como *Feedback* na Formação de Professores de Educação Física.
- b) Estudo Experimental sobre a Avaliação do Rendimento Escolar numa Disciplina de Cursos de Graduação em Educação Física, segundo o Modelo de Faria Jr./ Tubino.
- c) Estudo de Caso de Diagnóstico Comparativo dos Perfis Comportamentais de Entrada e Saída em Relação às Expectativas Profissionais no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Gama Filho.

II - Estudo Para Formulação de um Modelo Avaliativo de *Performance* de Futuros Licenciados em Educação Física, em Função dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas Obrigatórias de formação Profissional

O objetivo do estudo foi a formulação e validação de um modelo avaliativo de *performance* de futuros licenciados em Educação Física, em função dos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias de formação profissional, no sentido de propiciar *feedback* das referidas disciplinas aproximando os objetivos e as necessidades educacionais emergentes do grupo social a que serve.

Esse modelo, aplicado pela disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física, na Universidade Gama Filho, foi desenvolvido pela técnica da pesquisa, a partir da concepção inicial de Gomes Faria Júnior/1972.

Desse modo, o referido modelo, composto de fichas de observação de aulas (n.º 1), fichas de auto-avaliação e fichas de observação dos comportamentos afetivos dos alunos-mestres (n.º 2, preenchidas pelo professor orientador), todas com o objetivo de fornecer *-feedback* da atuação do futuro professor de Educação Física, foi aplicado num grupo de 93 alunos do último período do Curso de Formação de Professores de Educação Física na disciplina Estágio Supervisionado II nas Escolas Municipais Carlos Lacerda e Noel Nutels, pertencentes ao sistema escolar do 1.º grau do Município do Rio de Janeiro, no 15.º E-DEC.

Após a aplicação do modelo, os alunos submetidos ao mesmo e os cinco professores orientadores de Estágio Supervisionado opinaram quanto à validade de cada item das fichas do modelo. Depois do tratamento estatístico, pelo Gama Datacentro, dos dados coletados, a equipe técnica estabeleceu critérios de julgamento ponderando mais as pontuações dos professores orientadores de Estágio.

Discutidos todos os itens, foram apresentadas emendas e sugestões em alguns deles, concluindo-se que o modelo em questão é válido, mas que não poderá referenciar-se nos conteúdos programáticos e objetivos das disciplinas obrigatórias de formação profissional e sim em todo o processo de formação seguido pelo futuro professor desde o seu ingresso no curso.

A variabilidade de informações coletadas deixou implícitas várias interferências externas no processo de formação.

Essa pesquisa teve como objetivos:

- a) Elaborar material de apoio que permita analisar a atuação docente de futuros professores de Educação Física durante o Estágio Supervisionado, tendo como referência as mudanças comportamentais adquiridas em disciplinas obrigatórias de formação profissional, anteriormente cursadas.
- b) Testar o material de apoio, elaborado de acordo com o modelo estabelecido, quando aplicado na análise de *performance* de futuros professores de Educação Física.
- c) Validar a aplicabilidade do modelo em função das observações realizadas nas testagens, estabelecendo as reformulações necessárias.

Após o desenvolvimento do estudo, chegou-se às seguintes conclusões e recomendações:

- a) O modelo não poderá ser referenciado em conteúdos e objetivos das disciplinas obrigatórias de formação profissional. Os dados levantados e os estudos realizados confirmam essa impossibilidade. Assim sendo, conclui-se primeiramente que a

referência principal do modelo proposto deva ser todo o processo de formação seguido pelo futuro professor de Educação Física desde o seu ingresso no curso.

b) A variabilidade de informações coletadas deixou implícitas várias interferências externas no processo de formação (cursos de extensão, modismo de determinados períodos, estereotipação de modelos de professores estrangeiros e brasileiros). Essa conclusão reforça o que foi dito no item anterior.

c) O modelo proposto, de um modo geral, foi validado conforme pode ser constatado nas informações emitidas pelo Gama Datacentro, após o processamento dos dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa.

d) Embora o modelo, no seu todo, tenha sido validado, tornaram-se imprescindíveis algumas reformulações, acréscimos e retiradas, providências estas que foram tratadas em listagens apresentadas em relatório ao INEP.

e) Recomenda-se a aplicação desse modelo, já com as alterações propostas, a outras atividades comunitárias e escolares, apenas observando-se que deverão ser efetuadas algumas adaptações.

f) Recomenda-se que esse modelo seja objeto de novos estudos de validação, o que certamente trará novas e importantes contribuições aos processos de formação dos professores de Educação Física.

UI - Pesquisas em Andamento

A - Estudo para a Utilização do VT como Feedback na Formação de Professores de Educação Física

O Parecer nº 672/69, do Conselho Federal de Educação, através do seu artigo 2º estabeleceu normas sobre a obrigatoriedade da prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. O curso de licenciatura em Educação Física, cujo mínimo é fixado pelo Conselho Federal de Educação, além de fixar matérias obrigatórias de formação profissional, permite às instituições, de acordo com as suas próprias possibilidades e as demandas do meio ambiente, enriquecer o seu currículo pleno com outras matérias. Esses pareceres emanados do Egrégio Conselho Federal de Educação encontraram as universidades despreparadas para esta nova abordagem.

Nos cursos de licenciatura em Educação Física, verificam-se ensaios de integração entre as disciplinas obrigatórias de formação profissional e o Estágio Supervisionado.

A inexistência de modelos publicados sobre a avaliação de *performance* de futuros licenciados em Educação Física, em função dos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias de formação profissional, justifica plenamente o estudo.

O modelo que avaliará o desempenho dos futuros professores de Educação Física, em função dos conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias de formação

profissional, propiciará *feedback* das referidas disciplinas, contribuindo para a renovação do ensino, aproximando os próprios objetivos e as necessidades educacionais emergentes do grupo social a que serve.

É importante acrescentar que o presente estudo pode ser considerado como *follow-up* da pesquisa "Estudo para a Formulação de um Modelo Avaliativo de *Performance* de Futuros Licenciados em Educação Física em Função dos Conteúdos Programáticos das Disciplinas de Formação Profissional", desenvolvida pelo Departamento de Educação Física da Universidade Gama Filho, com apoio técnico-financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 1978. Esse fato se acrescenta efetivamente à proposição dessa investigação, a qual poderá constituir-se em um novo e poderoso insumo nos processos de formação de professores de Educação Física no Brasil.

O objetivo desse estudo é de constatar se o vídeo-teipe (VT) poderá constituir-se em fator eficaz de *feedback* na avaliação de futuros professores de Educação Física, no Estágio Supervisionado em escolas da comunidade.

B — Estudo Experimental sobre a Avaliação do Rendimento Escolar numa Disciplina de Cursos de Graduação em Educação Física, Segundo o Modelo de Faria Jr./Tubino.

O posicionamento da sistemática no processo ensino-aprendizagem torna-se mais claro com a utilização de um "modelo de ensino", recurso de que inúmeros autores lançam mão. Nesse estudo, lança-se mão de um modelo de ensino apresentado por Faria Jr./Tubino, no Congresso Internacional de Educação Física em Jyvaskyla, Finlândia/1976, cujo tema foi Avaliação. O estudo se propõe a explicitar o relacionamento objetivos-avaliação no processo de aprendizagem, numa disciplina de formação profissional em cursos de licenciatura em Educação Física.

A disciplina selecionada foi o Futebol, dada a existência de uma proposição específica nos três domínios da taxionomia de objetivos educacionais, segundo Bloom e colaboradores, para os domínios cognitivo e afetivo, e Harrow para o domínio psicomotor.

Os objetivos desse estudo são:

- a) Verificar se o modelo Faria Jr./Tubino permite avaliar o rendimento escolar em disciplinas de formação profissional de cursos de graduação em Educação Física.
- b) Elaborar material de apoio que permita avaliar uma disciplina de formação profissional em cursos de graduação em Educação Física nos domínios cognitivo e afetivo, segundo Bloom e colaboradores, e psicomotor, segundo Harrow.

C - Estudo de Caso de Diagnóstico Comparativo dos Perfis Comportamentais de Entrada e Saída em Relação às Expectativas Profissionais no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Gama Filho

O número de escolas ou cursos superiores de Educação Física cresceu em larga escala, num acompanhamento à grande expansão verificada no ensino no Brasil, nos

últimos 10 anos, chegando a ultrapassar a elevada quantidade de 80 escolas ou cursos em funcionamento. Esse fato permite observar uma tendência ao estrangulamento, em termos de mercado de trabalho, para licenciados em Educação Física, o que, por outro lado, provoca pressões para novas aberturas de possibilidades de opções.

Assim sendo, essas possíveis mutações nas expectativas de mercado de trabalho têm sido acompanhadas por mudanças progressivas nos perfis de alunos de cursos superiores de Educação Física, ao longo de sua formação nas instituições (universidades ou escolas isoladas) superiores de ensino. Um início de estudo comparativo entre perfis de entrada e saída em cursos superiores de Educação Física poderá evidenciar as possíveis mudanças comportamentais em termos de expectativa de atuação profissional futura.

A inexistência de trabalhos ou estudos sobre o assunto força a necessidade de uma abordagem imediata nesse enfoque.

Um primeiro estudo nessa abordagem poderá provocar *feedback* em termos de reformulações de currículos plenos dos cursos superiores de Educação Física, ou, em outros aspectos, da formação de licenciados em Educação Física.

As conclusões de um estudo comparativo entre perfis de entrada e saída em cursos de licenciatura em Educação Física ainda poderão oferecer subsídios para observações e reflexões críticas quanto à adequação das expectativas profissionais de professores de Educação Física aos objetivos e áreas prioritárias estabelecidas na Política Nacional de Educação Física e Desportos, elaborada em conformidade com a Lei n.º 6.251, de 8/10/75.

Os objetivos dessa pesquisa são:

- a) Verificar se existem diferenças significativas entre as expectativas profissionais de entrada e as de saída, em alunos de curso de graduação em Educação Física.
- b) Diagnosticar as diferenças existentes entre os dois perfis, caso o objetivo anterior seja confirmado.

IV - Final

Assim sendo, verifica-se que o surgimento de pesquisas educacionais no campo de Educação Física deverão provocar, a curto e médio prazos, mudanças bem significativas nessa área, não só gerando novos estudos como também aperfeiçoando a busca dos objetivos prioritários estabelecidos pela Política Nacional de Educação Física e Desportos.

Demais, conclui-se facilmente que justamente nos processos de formação de professores, isto é, nos cursos de licenciatura em Educação Física, é que a maioria das pesquisas devem incidir.

ANTENOR MANOEL
NASPOLINI* *

A PESQUISA E AS FUNÇÕES DE
PLANEJAMENTO E
ASSESSORAMENTO DA
SECRETARIA-GERAL DO MEC*

Inicialmente, gostaria de tecer algumas considerações sobre o título do tema proposto. Na programação consta como título "Planejamento da Modernização do MEC e Seus Efeitos no Apoio à Pesquisa Educacional a Nível de 1.º Grau". Este título foi proposto pelo INEP, com base no documento-síntese da política setorial, que apresenta, entre as linhas prioritárias para o período 80 a 85, o planejamento e a modernização técnico-administrativa do MEC. Devo esclarecer, também, que aceitei o tema com o título proposto. Isto foi "no antes". Quando tentei reunir algumas idéias para apresentar nesta tarde, portanto "no durante", concluí em propor como um possível título: "A Pesquisa e as Funções de Planejamento e Assessoramento da Secretaria-Geral", ou um outro possível título: "Algumas Considerações sobre as Possíveis Relações entre a Pesquisa e o Planejamento do Ponto de Vista da Secretaria-Geral".

Ao final dessa apresentação, aceitarei outras sugestões para o título.

Contornado o problema do título, e dirigindo-me aos especialistas em pesquisa, devo enfocar o problema da metodologia. Coragem a minha, não? Falar em metodologia para especialistas em .. No entanto, vamos tentar alguma coisa.

Queria restringir-me ao aqui e ao agora, às vivências pessoais e grupais. Quando digo grupais, refiro-me à vivência, nesse momento, da Secretaria-Geral, mais especificamente da Secretaria de Planejamento, ou seja, da minha experiência e da experiência de um grupo ligado à Secretaria de Planejamento.

Sobre esta vivência do aqui e do agora, gostaria de desenvolver algumas reflexões, questionar um pouco esta vivência do ponto de vista da relação planejamento e pesquisa e quero, acima de tudo, pedir uma ajuda aos especialistas em pesquisa. Preciso de ajuda de quem entende cientificamente dos problemas que nós estamos resolvendo como podemos. Como terceiro momento do processo metodológico,

* Texto extraído da fita gravada com revisão do autor.

** Secretário de Planejamento da Secretaria-Geral do MEC.

temos uma tentativa de aprofundamento científico para, no quarto momento, que não é cronologicamente posterior, mas simultâneo, porque alimenta todos os outros, assumirmos um compromisso mutuo de fazermos acontecer aquilo que achamos que deve acontecer.

Proponho-me, pois, a criticar e a receber críticas. Mas que a cada crítica corresponda uma proposta, e que a cada proposta corresponda um compromisso. Ajuda-me muito quem me critica. Ajuda-me mais quem propõe alternativas para o que venho fazendo ou pensando. Ajuda-me mais ainda quem assume comigo para que juntos possamos fazer acontecer aquilo pelo qual achamos que vale a pena lutar.

Metodologicamente, então, gostaria de seguir estes quatro passos:

VIVÊNCIA — CONSCIÊNCIA — CIÊNCIA — COMPROMISSO

Do ponto de vista da vivência "aqui e agora", a Secretaria de Planejamento está ligada ao III PND e ao III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos. Como quadro de referência básico para este tema, relembro a seguinte paisagem: um barco em alto-mar e muitas gaivotas em tomo dele. Uma gaivota voando lá longe solitária. O autor, todos conhecem, e a obra também.

"A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que o simples fato do voo, como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o importante não era comer, mas voar. Antes de tudo o mais, Fernão Capelo Gaivota adorava voar."

Este quadro de referência, eu gostaria de retomá-lo a cada passo, como um momento de consciência sobre a nossa vivência relativa à elaboração do PND e do Plano Setorial. Que tipo de gaivota estamos sendo, aqui e agora, ao propor o PND e o Plano Setorial? Estamos cuidando exclusivamente da comida, ou estamos buscando alternativas de voo?

Nossas reflexões sobre o PND e sobre o Plano Setorial se concentram no processo e no produto.

Nesta perspectiva, precisamos de um PND e de um Plano Setorial de Educação que sejam politicamente viáveis e tecnicamente consistentes. A viabilidade política e a consistência técnica são duas preocupações.

Como conseguir o ponto de equilíbrio entre o processo e o produto?

A constatação, a vivência a nível quase nacional desse problema nos leva a algumas ponderações.

Em alguns casos, temos um plano de educação que é cientificamente bem elaborado, tecnicamente muito consistente, mas politicamente inviável.

Encontramos Secretarias- de Educação que encomendam a escritórios técnicos o seu plano estadual. E, às vezes, temos um plano que tecnicamente é defensável em

qualquer ambiente científico, mas não passa «de um belo documento para enfeitar bibliotecas. Não é algo que orienta a educação no Estado. Que de fato represente um compromisso daqueles que têm vivência do problema, porque não se refletiu com eles sobre essa vivência, não se aprofundou cientificamente. Portanto, o compromisso não é de todos, é da maioria.

A nível de PND e Plano Setorial, como é que estamos vivenciando, no momento, o processo? Tínhamos uma alternativa de preparar um documento, mais ou menos acabado, e convidar os estados para se pronunciarem, isto é, para aprovarem o documento.

Optamos por um documento que, em última instância, nada mais é do que uma colcha de retalhos, e assumimos como sendo uma colcha de retalhos. Todos os estados foram convocados através do seu Secretário de Educação e dos seus assessores técnicos, para que viessem discutir o documento, em que se pretendia identificar os principais problemas da educação no Brasil e traçar algumas diretrizes a nível regional.

Os Secretários confiaram nessa proposta e compareceram trazendo a sua vivência. Durante três dias, refletiram bastante sobre o problema. Diria que o aspecto científico foi ainda um pouco prejudicado, mas o compromisso foi bastante grande. De volta aos estados, os Secretários, com suas equipes, estão aprofundando os estudos que serão retomados nos encontros regionais.

O produto deste encontro, portanto, deste processo, confrontado com a política social do Governo, deu origem a um documento chamado "Síntese da Política Setorial", em que são apresentados os principais desafios e as linhas programáticas para o período 80 a 85. Mas quero ainda ater-me ao processo.

O primeiro momento desse Encontro Nacional em Brasília deu origem a um documento que explicita as cinco linhas prioritárias.

A partir do fim de agosto, estão sendo realizados encontros regionais. O primeiro, em Goiânia, para a região Centro-Oeste. O segundo, em Manaus, para a região Norte. O terceiro, em Florianópolis, para a região Sul. O quarto, em Vitória, para a região Sudeste e o quinto, em Natal, para a região Nordeste.

Até o fim do mês de setembro, teremos todos os encontros regionais realizados. Nesses encontros regionais, o processo será retomado com os seguintes objetivos:

Gerais:

— Obter subsídios para a elaboração do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos para o período 80 a 85.

— Dar continuidade ao processo de participação das Secretarias de Educação e Cultura e Desportos e outros órgãos na definição de uma política regional de educação, cultura e desportos.

Específicos:

- Identificar as ações em desenvolvimento na região, em face das cinco linhas prioritárias, definidas na política setorial.
- Identificar outras linhas prioritárias a partir das diretrizes regionais levantadas no Seminário sobre Política, Planejamento da Educação e Cultura.
- Propor estratégias de ação que atendam às linhas prioritárias definidas na política setorial, bem como àquelas que vierem a ser identificadas para a região.

A nível de processo, é uma tentativa de planejamento participado. Sabemos que estamos ainda longe daquilo que se almeja como participação.

Encontram-se aqui, no plenário, pessoas que participaram de um curso realizado recentemente em Natal e num trabalho de grupo foi lembrado que, além dos que têm vivência, dos que têm consciência e dos que têm ciência e assumem o compromisso, estão aqueles que dificilmente são ouvidos. São aqueles que têm *sofrência*, os que sofrem com paciência. São os alunos, os pais, a comunidade. Estamos, ainda, a nível de sistema, ouvindo os Secretários, os Conselhos Estaduais de Educação, as Universidades... A nível de processo, portanto, até final de setembro, teremos definidas as prioridades regionais e em condições de elaborar o Plano Setorial de Educação com políticas não apenas nacionais, mas também regionais.

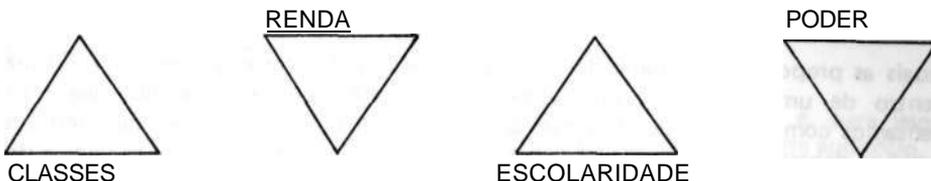
A orientação geral da SEPLAN da Presidência da República dá como ponto de partida os grandes desafios. Quais são os grandes desafios que a educação deve enfrentar neste período, e que respostas ela deve dar? A nível de grandes desafios, nós temos que dar uma olhada panorâmica para a sociedade brasileira e, se assim fizermos, dentro de um quadro de referência muito simplificado, teremos algumas características que vou simplificar ao máximo para facilitar a comunicação.

Temos o uso de utensílios pela pessoa humana, durante milênios. Temos o uso da máquina a partir de séculos e temos a automação a partir de décadas. Há uma aceleração do processo histórico. Segundo dados da UNESCO, 90% dos técnicos e cientistas que a humanidade produziu em todos os tempos têm vida e saúde hoje. Se isso é verdade, podemos afirmar que o peso relativo do passado corresponde a 10% com relação ao futuro, em termos de produção científica e técnica. O fato é que aqui temos, simultaneamente na realidade brasileira, a presença de técnicas milenares, seculares e moderníssimas. Na fase do utensílio, a pessoa humana praticamente usava o prolongamento de braços e pernas para se defender, usava instrumentos rudimentares, e estes instrumentos rudimentares eram movidos, pela força humana, eram dirigidos pela pessoa humana, controlados pela pessoa humana e obedeciam também ao ritmo da pessoa humana. Durante milênios viveram assim e os contrastes sociais eram mínimos.

A mecanização, com a revolução industrial, com a substituição da mão-de-obra humana pela máquina e todas as suas decorrências, acelerou o processo numa

direção, a automação noutra direção. O problema maior que se põe é que enquanto alguns países, estruturalmente, caminharam numa direção, nós temos hoje, em 79, no dia 7 de agosto, a realidade brasileira dos vários brasis, das várias regiões. E dentro das mesmas regiões temos contrastes marcantes.

A conversão dessa realidade em pirâmide é muito fácil. A pirâmide das classes sociais, a pirâmide da renda, a pirâmide da escolaridade, a pirâmide do poder etc



A educação, nesse contexto, reproduz e perpetua a estrutura social.

Alguns desafios que o PND e o Plano Setorial deverão considerar: um desafio, os desníveis regionais e, dentro das mesmas regiões, outros desníveis. Temos áreas tipicamente rurais, de economia de subsistência. O êxodo destas áreas para as áreas urbanas. Enquanto as áreas rurais expulsam pessoas para as urbanas, estas não as assimilam e surgem as periferias urbanas.

O problema, a esta altura, segundo estudos mais recentes, não se põe mais a nível de crescimento vegetativo da população. Está sendo muito questionado com dados mais recentes. A preocupação está quase invertendo. O índice de crescimento da população não é mais alarmante como se pensava. Temos que pensar em outras estratégias. Mas o problema da mobilidade espacial da população é sério, com o êxodo rural dessas pessoas que não conseguem entrar na estrutura social urbana. A concentração de renda está evidente, como um grande desafio à educação. Que funções ela teria para a diminuição das desigualdades sociais?

Um outro desafio é a crise de energia!

Se pensarmos numa hipótese absurda no momento, ou seja, na ausência total do petróleo em circulação, seria a mesma coisa que tirar o sangue da circulação da gente. Nesta hipótese, estariam melhor os que vivem da economia de subsistência. Sabemos que qualquer hipótese de substituição de energia não será a curto prazo. É este um desafio ao modelo societário e com profundas implicações na educação.

A partir dos desafios foram apresentadas algumas linhas prioritárias, entre as quais a educação no meio rural. Qual é a educação indicada na área rural? A proposta de ruralização é uma proposta viável? Qual seria o núcleo mínimo? Seria a aldeia? Fala-se em currículo aberto para as áreas rurais. O currículo aberto supõe uma sociedade aberta ou para ela quer conduzir...

Confesso que sobre este assunto concordo com Edgard Faure: "A sociedade está cada vez mais rejeitando alguns produtos da educação institucionalizada."

O fato é que temos de reconhecer a nossa impotência no momento — a de atender, com eficácia, às áreas rurais e periferias urbanas. O projeto cultural, que é outra prioridade da política setorial, sofre os efeitos da automação. Pessoas com determinados costumes e valores recebem através do circuito de televisão o impacto de usos, costumes, valores de uma outra realidade.

A outra linha prioritária é o planejamento descentralizado. Não apenas descentralizado, mas principalmente participativo. Não confundamos os dois. Um pode ser estratégia para, mas não se confunde com.

Quais as propostas mais indicadas para a educação enfrentar estes desafios? Talvez dentro de um futuro próximo tenhamos que dizer que tudo aquilo que hoje pensamos como grandes desafios não são grandes desafios. E ainda não me referi aos desafios dentro do sistema educacional, entre os quais se destacam: a eficiência do sistema, a universalização da escolaridade, os investimentos a nível de sistema que, dificilmente, chegam a nível de unidade escolar. Às vezes se discutem currículos nas Secretarias de Educação, e quase nada acontece a nível de unidade escolar.

Antes de iniciar o debate, eu gostaria de levantar ao menos algumas sugestões a nível de compromisso mútuo entre planejamento e pesquisa.

Precisamos da pesquisa como insumo básico na formulação de políticas, diretrizes e na programação de ações setoriais.

Precisamos de uma pesquisa permanente, em todo o processo de planejamento. Encontro dificuldade em separar planejamento e pesquisa. Vejo distinção e não separação.

Há a necessidade de a pesquisa educacional se dedicar a uma antevisão da sociedade futura e dos meios para atingi-la.

Precisamos do Fernão, que, voando tão alto, às vezes solitário, às vezes abatido, mal entendido, propõe novas hipóteses de vôo para o bando todo.

Tomo a liberdade de criticar um comportamento do bando, aquele tipo de pesquisa cuja principal conclusão é fazer outra pesquisa.

Ontem, aqui em plenário, uma colega se referia à autofagia: o maior consumidor da pesquisa é o próprio pesquisador. Quero retificar que o conceito helênico de autofagia implica autodestruição e que, no caso criticado pela colega, o pesquisador não está se autodestruindo, mas está se alimentando com a destruição dos outros. Então não é bem autofagia, se analisarmos a etimologia grega.

Quero ainda lançar um desafio para procurarmos, conjuntamente, situar a educação dentro da crise de energia, e a repercussão dessa crise na sociedade como um todo.

Há necessidade de a pesquisa educacional focalizar aspectos exógenos às técnicas. Às vezes, algumas pesquisas metodologicamente são excelentes, tecnicamente consistentes, mas o produto é o óbvio ululante, cientificamente comprovado.

Quero lançar um apelo aos pesquisadores, para que ajudem os planejadores na busca de novas modalidades de educação que não sejam a formal, para as áreas rurais e periferias.

Na área das periferias, eu quero levantar também algumas necessidades, especialmente as voltadas ao pré-escolar.

Além dos aspectos já tão conhecidos e relacionados com a estimulação precoce, a nutrição e a saúde, precisamos da pesquisa para alicerçar uma proposta mais ampla, relacionada com a infância e o projeto político brasileiro.

O próprio planejamento participativo precisa ser melhor explicitado e, para isso, precisamos da ajuda de cada Fernão Capelo Gaivota que se encontra neste auditório.

Na apresentação do tema o autor usou vários gráficos que não foram transcritos. Apenas houve adaptação do texto quando se referia aos gráficos.

EURICO KORFF*

PESQUISA NA ÁREA DE FINANCIAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

Vindos de várias fontes - receita pública federal, estadual, municipal e até parafiscal — e aplicados pelos vários níveis de poder, paralelamente ou não, justificam os recursos canalizados para o custeio do ensino de 1.º grau uma investigação em torno da racionalidade e produtividade de sua captação e da forma de sua aplicação, ou seja, a partir de um ponto de vista das finanças públicas.

Ao contrário do que acontecia no passado, quando o maior ou, mesmo, único interesse da ciência financeira para com a despesa pública era reduzi-la ao mínimo possível - o melhor Estado seria aquele que gastasse menos—, merecem-lhe, na atualidade, particular atenção os efeitos decorrentes da composição e da própria realização da despesa pública. Não se trata, apenas, de gastar de forma a prevenir ou eliminar perturbações do equilíbrio da economia, pensamento dominante a partir de Keynes; Richard Musgrave alinha, por exemplo, lado a lado com a manutenção do equilíbrio econômico, a melhor alocação de recursos e uma satisfatória distribuição de renda como fatores que os financistas teriam de considerar indispensáveis para assegurar um progresso estável.¹

Quando se trata de verificar a melhor alocação de recursos e, portanto, de aferir a racionalidade do dispêndio, teriam de suscitar especial cuidado gastos que, como os do ensino do 1.º grau, dependem da atuação de vários níveis de poder num mesmo espaço geográfico e, por isto, podem gerar riscos de superposição e ociosidade.

Parece, desde logo, lícito indagar se a duplicação do sistema de ensino de 1º grau — estadual e municipal — será a melhor maneira de se dar destino aos recursos extraídos da coletividade para este fim, quando, dentro de uma apreciação preliminar, a prestação de um mesmo serviço no mesmo espaço geográfico por um só produtor, ao invés de dois ou mais, tenderia sempre, pelo menos na área pública, a ser mais racional e menos dispendiosa.

A duplicação de um serviço como o ensino básico é, em última análise, uma das conseqüências da forma como se implantou o nosso regime federativo; embora criados três níveis de poder, com inspiração nas instituições norte-americanas, aqui

* Escola de Administração de Empresas da Fundação Getulio Vargas - SP.

apenas a União e os estados, durante muito tempo, tiveram competência tributária, com os municípios reduzidos a uma autonomia somente formal, por falta de base financeira. Só com o advento da Constituição de 1934 — após mais de 100 anos de independência e 45 anos de República — é que os municípios vieram a adquirir competência privativa, portanto, a ter receita própria, à qual, com a Constituição de 1946 e a reforma tributária de 1965, viriam, mais tarde, reunir-se recursos transferidos pelos outros níveis de poder.²

Até que essa evolução financeira se iniciasse e acentuasse, principalmente após a reforma de 1965/66 com a criação da chamada "cota-parte do ICM" e dos "fundos de participação dos municípios", não poderiam as prefeituras municipais pensar seriamente na montagem de sistemas de ensino e, quando isto se tornou possível, já se achava armado o sistema estadual.

Nem sempre os teóricos do regime federativo e da discriminação de rendas, em todo o mundo, tiveram pronta resposta para o problema da melhor atribuição de receita e encargos aos vários níveis de poder. Segundo Otto Eckstein, "um dos problemas mais intrigantes da economia nas finanças públicas é determinar o nível de governo mais adequado à prestação de cada um dos serviços públicos"³; considera, porém, aquele autor que motivos políticos e administrativos (entre os quais o mais direto e melhor conhecimento por parte de legisladores e administradores locais e os benefícios do exercício menos centralizado da autoridade) podem favorecer a preferência pelo poder local. Pondera-se, de um modo geral, que uma série de assuntos de nítido interesse local, entre os quais se situam vias e transportes urbanos, saneamento básico e também a educação primária, justifica a tomada de decisões em nível local, a partir dos que "sintam" mais diretamente as "causas" e as "conseqüências" das suas decisões.

No caso da educação básica, a Lei nº 5.692, de 11/8/1971 (que "fixa as diretrizes e bases para o ensino"), no seu artigo 58, parágrafo único, se refere à "progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau", embora com a ligeira restrição, contida no mesmo parágrafo, de limitar aquela "passagem" aos "que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais".

A própria Constituição induz os municípios a se engajarem no ensino primário, através do artigo 15, § 3º, alínea f (reproduzido pela Lei nº 5.692, em seu art. 59), o qual considera passíveis de intervenção os municípios que não apliquem "no ensino primário, em cada ano, 20%, pelo menos, da receita tributária municipal".

Além da aplicação obrigatória de 20% da "receita tributária municipal", cabe aos municípios ainda destinarem "ao ensino de 1º grau pelo menos-20%. das transferências que lhes couberem no "Fundo de Participação" (parágrafo único do art. 59 da Lei nº 5.692).⁴

Cumprindo indagar, nesta altura, se, premido por essas obrigações e com o aporte de recursos colocados à sua disposição, o município já estaria recuperando, pelo menos em parte, a sua chegada retardada ao ensino de 1º grau; uma investigação a se

mover nesta direção poderá apurar também se o sistema estadual de 1.º grau continua a se expandir ou se já procura ajustar-se à "progressiva passagem" para a municipalização. Em termos financeiros, será oportuno colocar em evidência o sacrifício que representa para a coletividade a manutenção de dois sistemas por tempo indeterminado ou pelo período de "progressiva passagem", desde que se encontrem elementos para situar tal período. Neste sentido, cabe uma referência ao art. 60 da Lei n.º 5.692 que veda "ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos...".

Quando se cogita de conferir crescentes encargos ao município, será indispensável examinar a sua capacidade de expandir os seus recursos, análise que poderá levar a uma conclusão da necessidade de revisão da reforma tributária de 1965/6.

Os municípios brasileiros contam, atualmente, com uma receita própria, constituída pelas taxas e por dois impostos: o predial/territorial urbano e o de serviços. Esta receita é completada pela sua participação em 20% do Imposto de Circulação de Mercadorias (a chamada cota-parte do ICM) e pelas transferências federais, seja através do fundo de participação dos municípios (FPM), seja diretamente a partir dos chamados impostos "únicos", dos quais o mais significativo é o que incide sobre combustíveis e lubrificantes.

Enquanto a aplicação dos recursos proporcionados pelas transferências federais sofre várias vinculações quanto ao seu destino, a "cota-parte do ICM" não está sujeita a qualquer restrição quanto à sua aplicação. Como, pela sua própria natureza, ela beneficia os municípios de maior atividade econômica, de cuja receita chega a participar em termos de 40% a 60% (enquanto os municípios mais carentes recebem a assistência do FPM em proporções mais ou menos idênticas), existe a possibilidade de intensa concentração de receita e aplicação de maiores recursos, inclusive no custeio de ensino de 1º grau, e despesas complementares das mais sofisticadas (como, por exemplo, instalação de "vacas mecânicas" para fornecimento de merendas escolares), fomentando-se um consumo de população menos carente, a partir de contribuição de consumidores mais carentes, contribuintes do ICM. Sucede — e deve ser mencionado na mesma ordem de idéias — que o ICM é, em escala nacional, o tributo mais volumoso, mas também o de menor equidade tributária, por não apresentar qualquer seletividade (com exceção da isenção sobre gêneros alimentícios), enquanto que o FPM é decorrente de dois tributos federais, um calcado basicamente sobre a maior capacidade contributiva (Imposto de Renda) e o outro revestido de seletividade (IPI). São estes detalhes e mais o progressivo crescimento da receita federal em detrimento da estadual (quadro anexo) que devem ser levados em conta, quando a necessidade de se reforçar a receita municipal para assumir encargos, até aqui suportados pela administração estadual, eventualmente possa sugerir uma opção entre a maior participação dos municípios na arrecadação do ICM (estadual) ou na receita federal através do FPM, além de se cogitar de reformular o destino do salário-educação com vistas ao maior engajamento do município.⁵

As considerações em torno da origem dos recursos repassados ao município também estão estreitamente ligadas à questão da distribuição de renda, preocupação que não poderia estar ausente de uma análise como esta. Vem prevalecendo ultimamente, por sinal, o ponto de vista de abordar a distribuição não apenas em termos da renda aparentemente disponível (isto é, rendimento auferido, menos o imposto de renda incidente), mas acrescida dos benefícios proporcionados pelo poder público, tais como transporte gratuito ou subsidiado, merenda escolar, assistência médico-odontológica, fornecimento gratuito ou subsidiado de material escolar, etc. Todas essas despesas, a propósito, também se prestariam para serem agregadas ao custeio propriamente dito, para se inserirem numa análise global do dispêndio; é interessante, ainda, referir notícias veiculadas recentemente sobre a elaboração do III Plano Nacional de Desenvolvimento, dentro do qual prevaleceria a orientação de modificar a atual distribuição de renda "utilizando mecanismos indiretos, como a melhoria das condições de saúde, de habitação, de escolaridade. . .", com escolha de um "caminho menos polêmico, menos fluido e menos causador de traumas à ordem econômica vigente".⁶ Uma análise deste tipo de despesas, inclusive dos gastos em educação, teria de apurar, entretanto, se os gastos constituem um acréscimo efetivo, isto é, se são prestados aos mais carentes e suportados pelos economicamente melhor aquinhoados; a este respeito será sempre oportuna uma advertência como a que foi feita por James O'Connor⁷ no sentido de que um sistema tributário, se não for efetivamente progressivo e abrangente, poderá distorcer pelo lado da receita os intuitos aparentes da despesa, fazendo com que os próprios "beneficiados", através da carga tributária, pagueem pelos "benefícios" atribuídos.

Uma reavaliação dos "custos em educação de 1º grau" poderá, assim, sugerir uma série de modificações profundas: aceleração do processo de unificação do ensino a cargo de um só nível de poder, modificação da estrutura da receita pública e, finalmente, reavaliação dos mecanismos de distribuição indireta de renda, tudo com o objetivo final de fazer reverter à coletividade os melhores frutos do grande esforço que promove neste importante setor.

RECURSOS EFETIVAMENTE DISPONÍVEIS NOS TRÊS NÍVEIS DE GOVERNO

Cr\$ milhões*

| REC. TRIB. FED. | | REC. TRIB. EST. ELEITORAL | REC. TRIB. M. TRANSF. F. | PARTICIPAÇÃO NA REC. TRIB. CONSOLIDADA | | |
|-----------------|---------|------------------------------|--------------------------|--|---------|------------|
| TRANSFERENCIAS | | T. FEDERAIS T. MUNICIPAIS | TRANSF. ESTADUAIS | % | % | % |
| ANOS | UNIÃO | ESTADOS | MUNICÍPIOS | UNIAO | ESTADOS | MUNICÍPIOS |
| 1957 | 24.135 | 25.950 | 6.200 | 42,9 | 46,1 | 11,0 |
| 1958 | 30.039 | 2º.428 | 6.421 | 45,6 | 44,7 | 9,7 |
| 1959 | 2º.378 | 32.396 | 6.062 | 53,3 | 47,8 | 8,9 |
| 1960 | 31.152 | 34.931 | 6.201 | 43,1 | 48,3 | 8,6 |
| 1961 | 31.621 | 37.346 | 6.432 | 42,0 | 49,5 | 8,5 |
| 1962 | 31.130 | 38.520 | 9.060 | 39,6 | 48,9 | 11,5 |
| 1963 | 35.409 | 38.856 | 10.163 | 42,0 | 46,0 | 12,0 |
| 1964 | 37.071 | 45.345 | 11.120 | 39,6 | 48,5 | 11,9 |
| 1966 | 39.695 | 48.868 | 13.149 | 39,0 | 48,1 | 12,9 |
| 1966 | 46.628 | 63.237 | 15.011 | 40,6 | 46,3 | 13,1 |
| 1967 | 38.962 | 50.226 | 1º.006 | 36,0 | 46,4 | 17,6 |
| 1968 | 60.879 | 64.924 | 25.522 | 40,2 | 42,9 | 16,9 |
| 1969 | 78.943 | 69.703 | 25.141 | 45,4 | 40,1 | 14,6 |
| 1970 | 82.352 | 74.424 | 26.287 | 45,0 | 40,7 | 14,3 |
| 1971 | 92.465 | 77.973 | 27.388 | 46,8 | 39,4 | 13,8 |
| 1972 | 114.380 | 88.104 | 32.163 | 48,8 | 37,5 | 13,7 |
| 1973 | 136.352 | 101.765 | 37.737 | 49,4 | 36,9 | 13,7 |
| 1974 | 152.944 | 109.280 | 40.903 | 50,5 | 36,0 | 13,5 |

Fonte: Secretaria de Economia e Finanças (M. F.)

*Índice Geral de Preços - (DI) - FGV - Ano Base - 1977 = 100

Revista *Finanças Públicas*, n. 337, jan./mar. 1979. p- 50.

Notas

- 1 - Richard A. Musgrave, **Teoria das finanças públicas**. São Paulo, Editora Atlas, 1976.
- 2 — Vide sobre esta evolução Eurico Korff, "Finanças públicas municipais", in **Revista de Administração de Empresa**, v. 17, n. 5, p. 7-41.
- 3 — Otto Eckstein, **Economia financeira**. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. p. 58-61.
- 4 - Vide sobre o assunto Esther de Figueiredo Ferraz, **Ensino de 1º e 2º graus**, São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, p. 137-152.
- 5 - Dois terços da receita proporcionada pelo salário-educação beneficiam diretamente o estado arrecadador, sendo o outro terço redistribuído pelo União, principalmente os estados pouco desenvolvidos que pleiteiam auxílio (**Boletim de Análise Socioeconômica**, São Paulo, Secretaria de Economia e Planejamento, 1978. p. 17); nessas condições, os municípios, apesar das crescentes responsabilidades, não são contemplados.
- 6 - Visão. 6 ago. 1979. p. 41-2.
- 7 - James O'Connor, **USA - a crise do estado capitalista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.

**NÉLIDA RENÉ GOMES
WILLADINO*** 1º

**PESQUISA E PROCESSO DE
TRANSFERÊNCIA DOS
ENCARGOS DO ENSINO DE
GRAU**

1 - O Ensino de 1º Grau e a Realidade dos Municípios

A análise do sistema educacional brasileiro retrata, sem dúvida, que o ensino de 1º grau é mantido predominantemente pelos governos estaduais, seguindo-se, em importância, o município, que detinha 27,15% da matrícula total do ensino de 1º grau em 1974. Não obstante a sua expressiva participação, o ensino municipal apresenta indicadores de qualidade extremamente desvantajosos e, entre outras deficiências e carências, cumulativas ou não, em um mesmo município, podemos citar:

- inexistência ou inadequação de serviços municipais de educação;
- insuficiência de recursos humanos e financeiros;
- carência da rede física;
- predominância de professores não titulados;
- alto índice de repetência;
- elevada taxa de evasão;
- acentuada distorção idade/série;
- unidades escolares unidocentes, com classes multisseriadas;
- currículos e programas inadequados.

Ressalte-se, ainda, que as possibilidades dos municípios de participação na oferta de ensino são muito diversificadas. Tal fato determina contestações aos projetos de estímulo à ação dos municípios no setor educação e suscita discussões entre os educadores e planejadores educacionais.

Lordello de Mello aponta como principais problemas que perturbam o funcionamento dos municípios os seguintes:

a) amplitude e simetria das funções municipais; todos os municípios têm muitas e as mesmas atribuições, independentemente de suas possibilidades;

* **Chefe da Coordenação, de Assistência Técnica aos Estados e ao Distrito Federal - SEPS-MEC.**

b) sistema de competência concorrente com o Estado e a própria União; os serviços públicos são executados pelas três esferas administrativas, em um mesmo município;

c) caráter meramente facultativo do exercício das funções que lhes são reservadas; há dificuldades em situar, com clareza e objetividade, os limites de competência, e não há sanção para o não-cumprimento das funções.

Esses problemas são mais acentuados em uns do que em outros municípios. Como é sabido, a criação dos municípios, no Brasil, num total de 3.967, não gerou qualquer identidade entre eles. Estes são iguais no que se refere à autonomia jurídica (artigo 15 da Constituição Federal), mas diferem, profundamente, quanto à realidade territorial, demográfica, econômica, social e cultural. Basta que se examinem alguns dados para comprovar tal afirmativa.

- O maior município brasileiro, Altamira, no Pará, tem 282.070km², enquanto o menor, Nilópolis, no Rio, tem 10km².
- A região Norte possui 147 municípios instalados, para uma população estimada em 4.427.200 habitantes, numa área terrestre de 3.551.322km², enquanto a região Sudeste conta com 1.410 municípios instalados numa área de 918.808km² e com uma população de 48.957.800 habitantes.
- A região Nordeste ostenta 47,03% de matrícula municipal de 1.º grau, enquanto o Sudeste manifesta tímidos 12,96% da matrícula total neste nível de ensino.
- Não existe correlação entre a riqueza dos municípios e sua participação no ensino de 1º grau. Enquanto no Estado de São Paulo a matrícula municipal alcança apenas 8,17% do total dos alunos de 1º grau, o Maranhão apresenta 57,8%.
- Segundo dados de 1975, as maiores receitas tributárias de municípios de capitais eram, pela ordem, as de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte, de Porto Alegre e de Curitiba. Mas os municípios de capitais que apresentaram maiores percentuais de despesas em educação, em relação à sua receita, foram: Boa Vista, Macapá, Goiânia, Rio de Janeiro e São Luis. Daí pode-se ver que não há razão direta entre possibilidades municipais e seu esforço em educação.

O problema do ensino municipal não é recente. A literatura sobre o assunto registra a preocupação e faz recomendações sobre a necessidade de sua melhoria, enumerando, inclusive, suas possíveis vantagens. Anísio Teixeira propunha a municipalização do ensino, caracterizando-a, sobretudo, pela administração, programa e professor local, o que, em sua opinião, concorreria, em muito, para dissipar os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, servida por professores estranhos ao meio. No entanto, pouco se tem feito para alterar o quadro existente. Ressalvadas as iniciativas empreendidas por alguns Estados, em termos de programas ou projetos, o assunto só veio a merecer maior atenção e figurar no rol das preocupações da política nacional a partir de 1974, quando o antigo Departamento de Ensino Fundamental do MEC levou o tema a debate e, numa ação embasada nos dispositivos da Lei nº 5.692/71, lançou o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio).

A atuação do município na área do ensino de 1.º grau, predominante no meio rural, envolve uma dimensão legal e outra de administração educacional.

Do ponto de vista legal, temos a Lei nº 5.692/71, cujo art. 58 preceitua que a legislação estadual supletiva venha a estabelecer as responsabilidades do próprio estado e dos seus municípios no desenvolvimento dos diferentes níveis de ensino e a dispor sobre medidas que visem tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, incluindo providências voltadas "à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que, pela sua natureza, possam ser realizados mais satisfatoriamente".

A dimensão legal encerra, nitidamente, uma dimensão de administração educacional, que deve ter sido a principal preocupação do legislador. A responsabilidade solidária dos poderes públicos, em matéria de ensino, já era preceito constitucional anterior à atual legislação. Mas uma responsabilidade solidária sem delimitação de campos de atuação pode conduzir, como o tem demonstrado a realidade, a um paralelismo de ações que se choca com os princípios de racionalidade e eficiência tão amplamente enfatizados pela nova lei de ensino.

A dimensão administrativa deverá, pois, constituir o esquema de referência para o estabelecimento da legislação estadual, supletiva que defina responsabilidades.

Acresce que, quanto ao relacionamento, tem predominado o caráter informal, não institucionalizado, na prestação de serviços educacionais pelo estado e seus municípios. As duas esferas têm agido isoladamente, provocando duplicidade prejudicial: se as administrações municipais têm, historicamente, atuado na zona rural (62% da matrícula em 1972), sua presença faz-se também na zona urbana (16% contra 72% do Estado em 1972).

2 — Promunicípio

2.1 — Caracterização do Projeto

Evidenciada a necessidade de atuação conjunta das diversas esferas administrativas do poder público em busca de solução apropriada, o Promunicípio propôs-se a deflagrar um processo contínuo de articulação entre os estados e seus respectivos municípios, com vistas ao aperfeiçoamento do ensino municipal.

A ação empreendida, a partir de 1975, implicou a criação de adequada infra-estrutura de trabalho, passo inicial para reorientar as relações intergovernamentais no setor educacional. Tal relacionamento, dinâmico, teve como fundamento a assistência técnica e as atividades de coordenação, de maneira a associar o ensino municipal ao esforço nacional integrado.

A estratégia básica adotada foi a de implantar e/ou fortalecer infra-estrutura apropriada nas Secretarias Estaduais de Educação - equipe ou grupo interdisciplinar - para possibilitar fluxo permanente da assistência técnica aos municípios.

Por sua vez, os estados, como ponto de partida, orientam os municípios na criação, reestruturação e/ou dinamização de seus serviços de educação, dentro do amplo contexto da organização municipal.

Sob essa perspectiva, o Departamento de Ensino Fundamental firmou convênios com os estados e estes com os municípios, estabelecendo diretrizes, normas e competências e prevendo cooperação financeira. O financiamento do projeto pelo Ministério da Educação e Cultura não dispensa a contrapartida dos estados e dos municípios envolvidos, com o fim de assegurar a consecução dos objetivos propostos e a continuidade das ações.

No período 75/79, o projeto vem-se desenvolvendo de forma progressiva, mediante critérios nacionais fixados pelo DEF, e estaduais pelas Secretarias de Educação.

2.2 - Objetivos e Metas do Projeto

Objetivo Geral

Concorrer para a expansão e o aperfeiçoamento do ensino de 1º grau ministrado sob a responsabilidade municipal, através da articulação permanente entre as administrações estadual e municipal.

Objetivos Específicos

Concorrer para o desenvolvimento sistêmico do ensino de 1º grau nos estados, integrando as ações das esferas estadual e municipal.

Concorrer para o aperfeiçoamento das atividades da administração municipal em relação ao planejamento e à execução de planos, programas e projetos destinados ao ensino de 1.º grau.

Concorrer para a ampliação e melhoria da rede municipal de unidades escolares de 1º grau.

Concorrer para o desenvolvimento dos recursos humanos responsáveis pela administração municipal do ensino de 1.º grau e para a implementação desse grau de ensino nas unidades escolares.

2.3 - Metodologia Progressiva de Implantação

Considerando os objetivos e as metas do projeto e a disponibilidade de recursos, especialmente no primeiro momento em 1975, o DEF optou pela implantação progressiva do projeto no quinquênio 75/79, com a expansão gradativa dos estados envolvidos e, em cada estado, do número de municípios selecionados.

Essa progressividade permitiu, entre outras vantagens, a identificação de desvios e distorções, favorecendo a imediata correção e a troca de experiências.

A seleção dos municípios para inclusão no projeto, obedecendo à mencionada progressividade e respeitando as diretrizes gerais do DEF, é feita pelos estados a partir de indicadores predominantemente técnicos.

2.4 — Diretrizes para a Programação Estadual

A execução do projeto, a nível estadual, é efetuada pelas Secretarias de Educação, valendo-se de seus órgãos (equipes) de assistência técnica ao ensino municipal, cuja institucionalização deverá ocorrer até o final do quinquênio. As equipes têm, entre outras, as seguintes atribuições:

- definição de plano geral de trabalho;
- orientação geral das atividades do município em educação;
- assistência direta e/ou indireta aos serviços municipais de educação;
- estudo de normas e critérios para a melhoria do ensino municipal, com sugestões e subsídios às autoridades com poder decisório para a devida regulamentação e implementação;
- realização de estudos e elaboração de documentos para a orientação das administrações municipais;
- articulação com os demais órgãos da Secretaria de Educação, assim como com entidades e/ou instituições existentes no estado e que atuam junto aos municípios;
- acompanhamento, controle e avaliação das ações, com relatórios semestrais das atividades desenvolvidas.

A seleção dos municípios é realizada pelo estado que considera, entre outros, os seguintes requisitos:

- aplicação e alocação, no exercício anterior e vigente, de, pelo menos, 20% da receita tributária e do Fundo de Participação no ensino de 1º grau;
- matrícula, no ensino municipal de 1º grau, superior a 600 alunos e/ou a 20% da matrícula total desse grau de ensino no município, podendo-se dispensar os municípios da capital, os de maior população e os pólos de desenvolvimento do segundo indicador;
- capacidade de oferta de contrapartida em termos de recursos humanos e materiais.

Os municípios incluídos em etapas anteriores têm assegurada a sua permanência no projeto, em termos de continuidade de ações, a não ser em caso de denúncia de convênio por justa causa.

Os municípios selecionados para projetos federais de desenvolvimento regional integrado merecem tratamento favorecido, como é o caso do Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília.

A aprovação dos municípios indicados e dos quantitativos a eles destinados cabe ao Departamento de Ensino Fundamental da SEPS.

A justificativa do projeto estadual deve referir os critérios e indicadores utilizados para a seleção dos municípios e para a distribuição de recursos financeiros.

Os recursos financeiros devem ser transferidos pelo estado às administrações municipais, mediante convênios e termos aditivos específicos. Admite-se que o estado consigne recursos indispensáveis ao desenvolvimento das atividades da equipe de assistência técnica aos municípios e, quando for o caso, das equipes regionais. O estado pode executar, diretamente, os cursos de treinamento de recursos humanos para o ensino municipal, desde que o município declare concordar com o procedimento.

A programação deve ser formulada a partir de levantamentos efetuados ao nível de município, dentro dos princípios do planejamento descentralizado, buscando atender necessidades e problemas constatados pelos técnicos municipais.

Os técnicos complementados à conta do projeto, integrantes dos órgãos municipais de educação, são indicados e designados pela administração municipal, respeitando-se critérios gerais de recrutamento, *com* garantia de permanência em serviço, sem desvio de função, do pessoal treinado. O pagamento é feito pela administração municipal com recursos repassados.

A contrapartida dos estados e dos municípios é importante para se conhecer o nível de seu envolvimento e para preparar as condições que lhes permitam assumir novos encargos resultantes das ações.

2.5 — Estados e Municípios Envolvidos

O Quadro I - Expansão do Promunicípio no período 75/79 - a seguir, contém informações sobre a execução do projeto no quadriênio 75/78 e sobre a programação para 1979, dentro da progressividade de implantação.

EXPANSÃO DO PROMUNICÍPIO
1975/1979

| Etapa | Estados | Total de Municípios | Municípios Envolvidos no Projeto | | | | | Total ¹ |
|----------------|----------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------|--------------|------------------|-------------------|--------------------|
| | | | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 ³ | |
| 1 ^a | 1. MG | 722 | 150 | | | + 50 | + 30 | 230 |
| | 2. PB | 171 | 16 | + 13 | + 15 | + 1 ^o | + 20 | 83 |
| | 3. PR | 290 | 48 | + 28 | + 10 | + 14 | + 20 | 120 |
| | 4. RN | 150 | 11 | + 8 | + 9 | + 12 | + 10 | 50 |
| | 5. SE | 74 | 11 | + 5 | + 28 | + 11 | + 1 ^o | 74 |
| 2 ^a | 6. AL | 94 | | 32 | + 6 | + 15 | + 15 | 65 |
| | 7. BA | 336 | | 90 | + 56 | + 14 | + 20 | 180 |
| | 8. MT ² | 93 | | 20 | | + 20 | + 15 | 55 |
| | 9. PE | 164 | | 32 | + 11 | + 13 | + 33 | 89 |
| | 10 ^o . RS | 232 | | 27 | + 15 | + 21 | + 27 | 90 |
| 3 ^a | 11. CE | 142 | | | 27 | + 1 ^o | + 11 | 57 |
| | 12. ES | 53 | | | 12 | + 9 | + 5 | 26 |
| | 13. GO | 223 | | | 28 | + 14 | + 22 | 64 |
| | 14. MA | 130 | | | 11 | + 11 | + 11 | 33 |
| | 15. PI | 114 | | | 16 | + 8 | + 16 | 40 |
| 4 ^a | 16. AC | 11 | | | | 4 | + 1 | 5 |
| | 17. AM | 44 | | | | 7 | + 2 | 9 |
| | 18. PA | 83 | | | | 14 | + 10 | 24 |
| | 1 ^o . RJ | 64 | | | | 15 | + 7 | 22 |
| | 20. SC | 197 | | | | 21 | + 24 | 45 |
| Total | | 3.387³ | 236 | + 225 | + 244 | + 311 | + 315 | 1.361 |

Fonte: Promunicípio/Codeated/DEF/ME C.

¹ Previsão de novos municípios a serem incluídos no projeto em 1979 e do total a alcançar (1.361 correspondem a 34,30% dos municípios brasileiros e 40,18% dos municípios dos 20 estados envolvidos).

² Em 1979, os municípios beneficiados estarão assim distribuídos: 30 no Estado do Mato Grosso e 25 no Mato Grosso do Sul.

³ O total não inclui os municípios de São Paulo (571) e dos territórios (9).

2.6 - Resultados Alcançados

(1) O nível de desempenho dos estados tem sido, em média, superior às expectativas. Os estados que adotaram critérios eminentemente técnicos na seleção dos municípios encontram-se mais avançados em termos de receptividade e credibilidade. As eventuais distorções, identificadas a tempo, vêm sendo corrigidas em função da assistência técnica do DEF.

(2) A escolaridade dos técnicos das equipes estaduais, regionais e municipais varia desde a pós-graduação até o nível de 2º grau. O treinamento dos técnicos e a orientação sistemática têm favorecido o crescimento dessas equipes, cuja permanência em função tem sido uma constante.

(3) Os serviços municipais de educação - criados, reestruturados ou dinamizados - são essenciais ao alcance dos objetivos do projeto. Sua existência, quando bem organizados e constituídos por técnicos bem selecionados e devidamente treinados, é o passo inicial para a melhoria do ensino municipal.

Hoje, a grande maioria dos 1.368 municípios abrangidos pelo projeto possui cadastro da rede escolar e de professores em exercício. As unidades escolares estão sendo regularizadas em termos de funcionamento e de legalização de terrenos e prédios; são efetuados levantamentos e diagnósticos da realidade educacional do município e elaborados planos municipais de educação. O setor de educação é chamado a participar da colaboração da proposta orçamentária do município, inclusive quanto ao Fundo de Participação dos Municípios.

A implantação do órgão municipal de educação — a níveis de secretaria, departamento, divisão ou serviço — muitas vezes tem exigido a reorganização estrutural de toda a prefeitura.

| |
|--------------------------|
| BRASIL |
| 8.511.974km ² |
| 116.393.100 hab.* |
| 3.967 municípios |

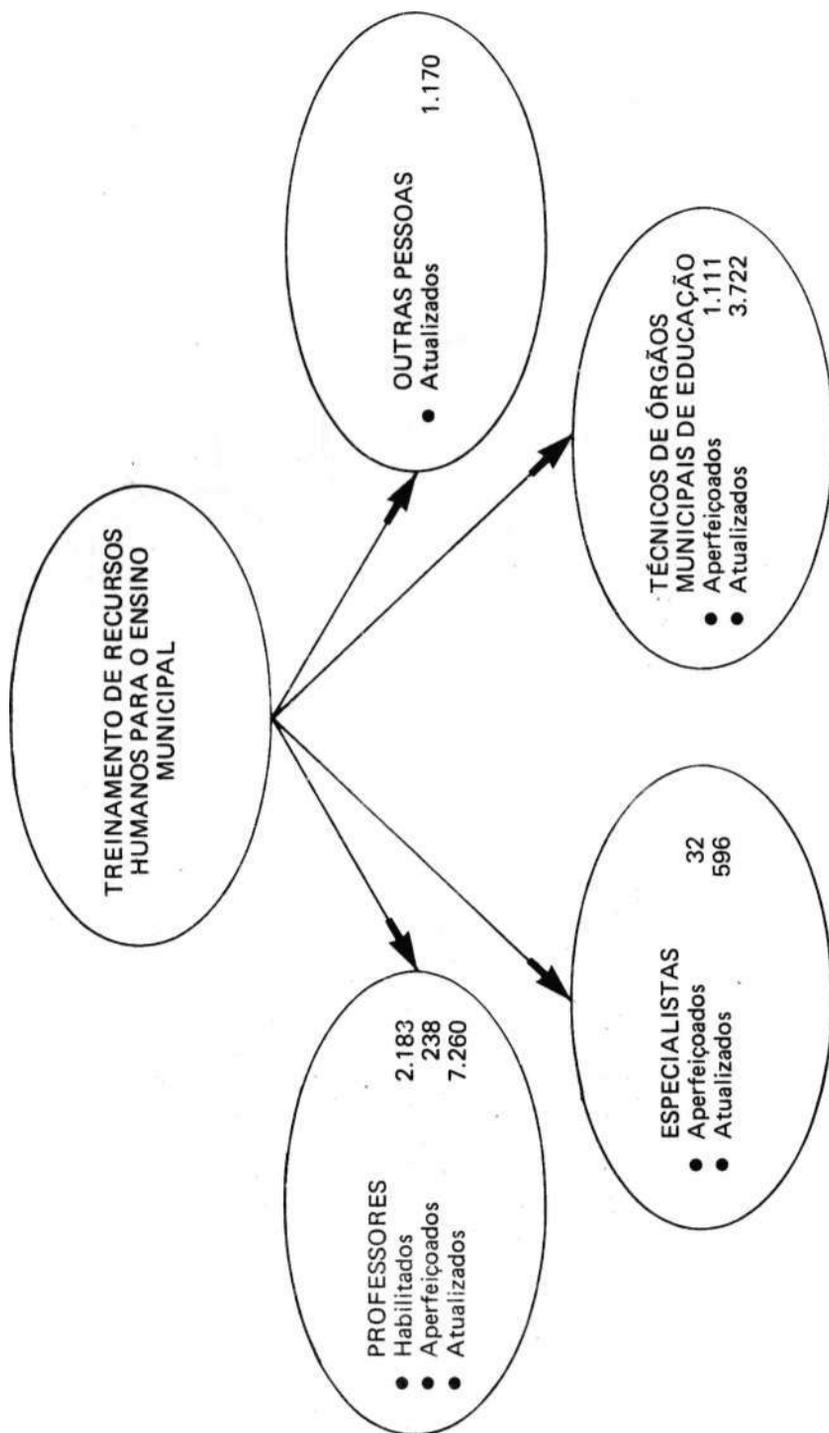


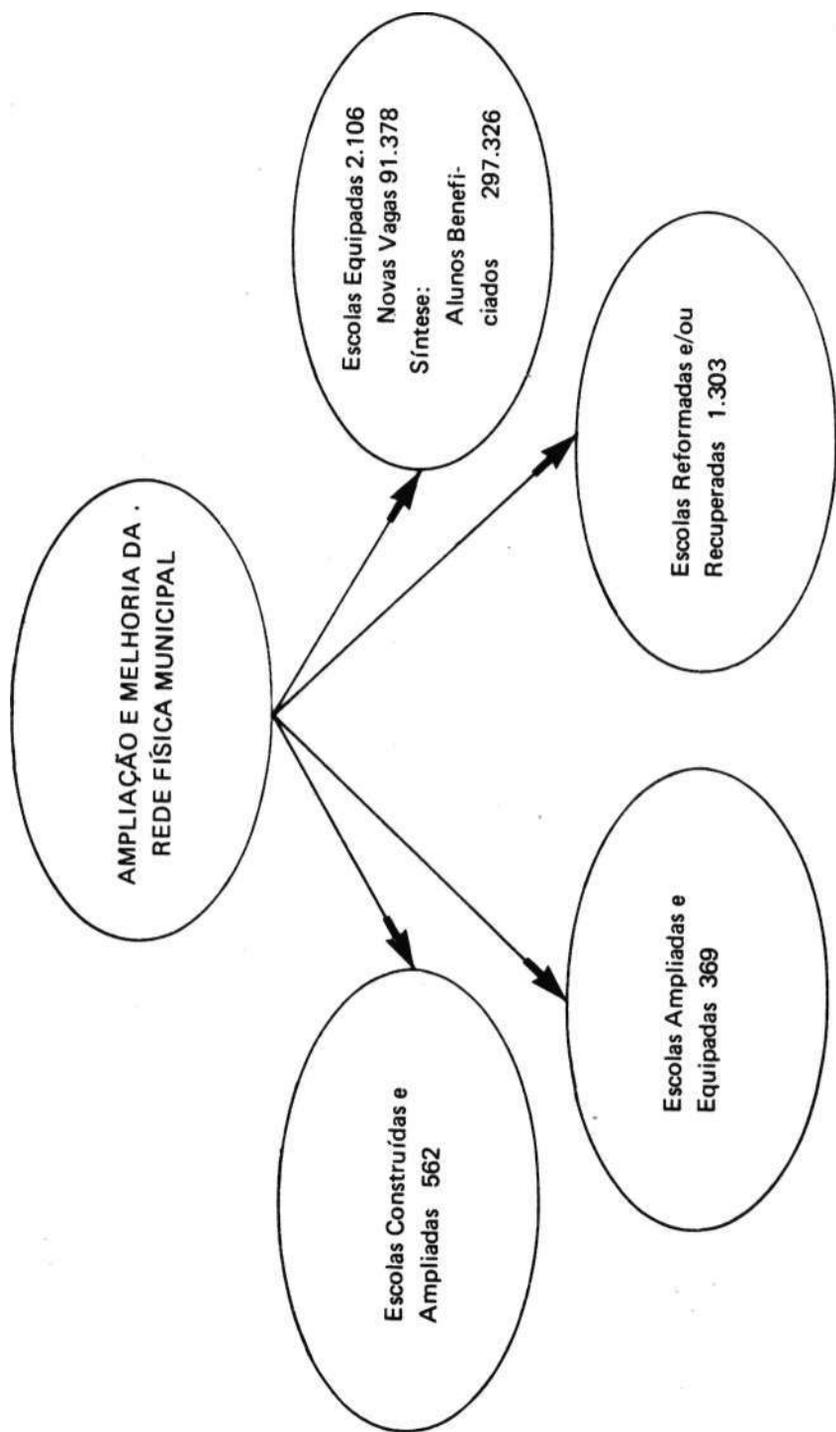
| | |
|------------------|-----------------------------|
| Abrangência | 1975/1978 |
| Promunicípio: | 1.046 municípios** |
| Benefícios | 44.704 unidades escolares** |
| (1° grau): | 2.553.165 alunos |
| Recursos DEF/MEC | Cr\$ 314.576.500,00 |

* Dados populacionais: estimativa para 1978. Fonte: Codeplan-DEF-MEC.

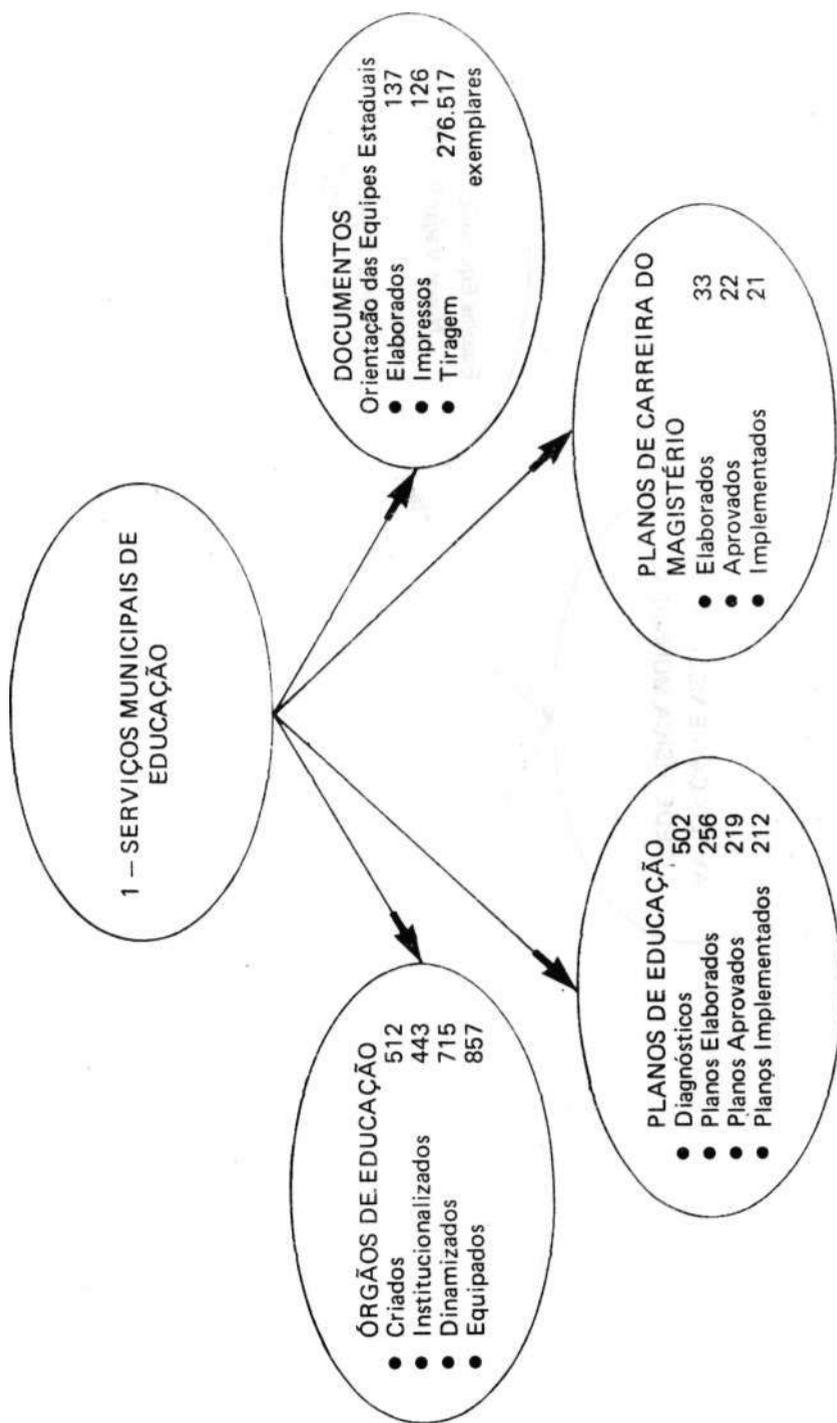
** No total de municípios brasileiros atendidos pelo programa estão incluídos os municípios do Estado de São Paulo e os municípios dos territórios federais..

***Os benefícios referem-se às unidades escolares e à matrícula de ensino de 1.º grau pertinentes à rede dos 1.046 municípios incluídos no Promunicípio até 1978.





RESULTADOS GLOBAIS



(4) A articulação entre as esferas federal, estadual e o entrosamento entre a Secretaria Estadual de Educação e outras secretarias e órgãos envolvidos no desenvolvimento municipal — Secretarias da Fazenda, do Interior e de Planejamento, Sudam, Sudene, Sudeco, Polonordeste, PE/RGB (Programa Especial/Região Geoeconômica de Brasília), ACAR (Embrater), CNAE, Mobral, Fename, etc. — são uma preocupação constante e têm levado a uma modificação da situação preexistente.

(5) Na esfera municipal, verifica-se a mobilização de todos — órgãos públicos, particulares, instituições, lideranças comunitárias, clubes de serviço. O projeto exerce uma função catalisadora. É o cumprimento *do art. 41 da Lei n.º 5.692/71*: "a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das Empresas, da Família e da Comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la".

(6) Desde o lançamento do projeto, muitos documentos, informativos, orientações, diretrizes, estudos e outras publicações foram preparadas, tanto a nível nacional como estadual, todas voltadas para o ensino municipal e direcionadas, principalmente, para o ensino no meio rural.

(7) O Promunicípio despertou uma nova consciência em torno do ensino rural. A partir da constatação de que *o ensino municipal é, predominantemente, um ensino para o meio rural*, pois as escolas e a matrícula municipais aí se localizam em sua maior parcela, atendendo às séries iniciais de 1.º grau, o projeto voltou especial atenção para os problemas do ensino rural; diretrizes curriculares, preparação de recursos humanos, habilitação e capacitação de professores não titulados em exercício, especificações educacionais e escolares, distribuição de material de ensino-aprendizagem, expansão e melhoria da rede física e dos equipamentos escolares, desenvolvimento da supervisão pedagógica do município.

Acresce que as vantagens do ensino local, com o professor local, defendidas por grandes educadores nacionais, são mais evidentes quando se trata de ensino para o meio rural. Aí a escola pode e deve funcionar como uma agência terminal, vértice de outros projetos — desenvolvimento comunitário, educação sanitária, introdução de novos processos agropastoris.

(8) O projeto tem permitido a realização de experiências inovadoras que visam à municipalização do ensino e à melhoria de sua qualidade, como:

- Escolas Consolidadas, no Paraná;
- Projeto "Experiência Pioneira de Resposta", na Bahia;
- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Rural, em Pernambuco.
- Empreenderam-se, também, pesquisas e estudos no Rio Grande do Sul, tais como:
 - identificação das competências do professor para as escolas do meio rural;
 - áreas de interesse da comunidade rural no que se refere à educação familiar;
 - aspirações do aluno do ensino de 1.º grau no meio rural;

- identificação de competências dos supervisores que atuam junto às escolas do meio rural.

(9) O Promunicípio incentivou o planejamento globalizado em função de diversas fontes de financiamento, racionalizando a aplicação dos recursos disponíveis através de sua compatibilização.

(10) O projeto tem contribuído, decisivamente, para a concretização da idéia de *sistema de ensino*, criando as condições efetivas para a legislação supletiva de ensino de que trata o art. 58 da Lei nº 5.692/71.

2.7 - Perspectivas para o Futuro

(1) O projeto deverá direcionar suas ações, acentuadamente, para os aspectos qualitativos do ensino municipal.

(2) A municipalização do ensino de 1º grau deverá ser acelerada naqueles municípios que ofereçam as melhores condições. Mesmo assim, esta ação deverá ter cunho gradual na velocidade imprimida ao processo, no tempo e no espaço.

(3) Os municípios deverão ser orientados no desenvolvimento das fontes de financiamento da educação e no melhor aproveitamento dos recursos obrigatoriamente destinados ao ensino de 1º grau.

(4) A flexibilidade terá de ser considerada no tratamento do estado para com seus municípios, uma vez que estes diferem entre si em aspectos territoriais, populacionais, administrativos, econômicos, culturais e educacionais.

(5) A assistência técnica prestada pelos estados poderá valer-se de equipes e órgãos municipais mais bem estruturados e atuantes, de forma que municípios maiores polarizem outros menores e que, muitas das vezes, ainda não foram incluídos no projeto e, desta maneira, poderão beneficiar-se de medidas aperfeiçoadoras do ensino municipal.

(6) As ações do Promunicípio, a nível de cada estado, deverão estar voltadas predominantemente para o ensino de 1º grau no meio rural e para as medidas necessárias ao seu aperfeiçoamento.

(7) A participação de novos municípios deverá resultar de um processo iniciado nas bases, com o fim de assegurar o caráter bifrontal da articulação e o levantamento de necessidades com fundamento na realidade local.

(8) A reafirmação do que contém o documento elaborado para o I Encontro Nacional sobre o Ensino Municipal continuará sendo oportuna:

"A municipalização do ensino não pode, nem deve, fazer-se por iniciativa do município. Depende de decisão a nível estadual e os critérios adotados terão de constar de lei específica a ser aprovada pela Assembléia Legislativa. É essa lei supletiva

(...) que fixará as responsabilidades do próprio Estado e de seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino.

"A legislação supletiva a que se refere o art. 58 da Lei nº 5.692/71, de caráter *indicativo*, orientará a ação do Município em matéria de ensino (...), estabelecendo normas e princípios de coordenação de ações entre o Poder Público Estadual e o Municipal.

"Essa legislação supletiva terá de considerar que a autonomia municipal está garantida pelo art. 15 da Constituição Federal e, por conseguinte, não poderá ter qualquer caráter proibitivo (. . .).

"Face ao exposto, a legislação supletiva deverá:

- definir a política para a educação prevendo a distribuição adequada de atribuições e
- criar mecanismos administrativos capazes de estimular os Municípios a se integrem, efetivamente, no planejamento e na política de Educação do Estado."

(9) A aproximação entre o Promunicípio e os programas/projetos de desenvolvimento integrado, como o Polonordeste e o PE/RGB, deverá ser fortalecida, a fim de se ev'tar duplicação de ações ou dispersão de recursos.

A atual administração da Secretaria de 1º e 2º Graus/SEPS pretende fortalecer a ação do município envolvido no projeto, com vistas à transferência de encargos educacionais, especialmente na área de ensino de 1º grau da zona rural.

Esta ação está contida nas grandes linhas propostas pelo senhor Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella, que, com vistas à solução de problemas de educação e cultura, que se multiplicam no quadro geral de emergências imediatas, propõe:

1. Universalizar a educação fundamental, através da ampliação do acesso ao ensino de 1º grau, regular ou supletivo, tanto para a população de 7-14 anos, como para os adolescentes e adultos subeducados.

Dentre os objetivos gerais da Política de Educação e Cultura que poderão ser enfatizados pelo Promunicípio, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre os seguintes:

1. Ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as disparidades regionais, visando atender às necessidades individuais e sociais, dentro do princípio da educação e no marco do desenvolvimento cultural e econômico.

2. Adequar a ação educativo-cultural às peculiaridades regionais e populacionais, atendendo principalmente aos grupos de baixa renda, constituídos sobretudo pela população das zonas rurais e da periferia urbana marginalizada.

3. Incentivar a participação comunitária para favorecer o desenvolvimento de uma educação aberta, que atenda às necessidades, aos interesses e problemas dos alunos e dos diversos grupos populacionais.

4. Estabelecer uma adequada relação educação-trabalho, como forma de contribuir para a realização pessoal e social na produção de bens e serviços, ampliando o conteúdo conceitual da educação, considerada tradicionalmente como mero instrumento de qualificação de recursos humanos.

5. Aperfeiçoar a estrutura administrativa dos diversos órgãos do setor para melhor atendimento aos objetivos educativo-culturais.

6. Orientar o sistema de financiamento da educação e cultura, de modo a elevar sua produtividade, acompanhar o ritmo de evolução das demandas, permitir maior equidade social na aplicação e distribuição dos recursos educativos e maior mobilização de meios dos próprios grupos sociais envolvidos nas ações educativo-culturais.

3 — Conclusão

A educação, de uma maneira geral, encontra-se diante de uma dupla problemática: a realidade distinta e similar de cada local e as necessidades imediatas a serem atendidas.

O planejamento educacional brasileiro tem atendido a esta problemática, categorizando as necessidades a partir da *média nacional*, escalonando-as por ordem de prioridades.

O ensino de 1º grau tem merecido tratamento especial devido a suas características de *obrigatoriedade* e *gratuidade*. Além disso, é neste nível de ensino que se encontra o maior contingente de população escolarizável do País. Para atendimento de sua problemática o ex-Departamento de Ensino Fundamental, e hoje a SEPS, vem atuando junto às unidades federadas, oferecendo auxílio financeiro e assistência técnica. Numa linha descendente de atuação, esta Secretaria atinge a todas as unidades federadas e a um grande número de seus municípios, integrando ações na solução dos problemas educacionais do ensino de 1º grau.

No campo da pesquisa, acreditamos que *esses* três níveis de administração devem agir estritamente ligados entre si, buscando atender, de forma mais consistente, a problemática educacional.



Assim teríamos o município como a menor célula político-administrativa, buscando na pesquisa uma forma de conhecimento científico de seus problemas educacionais próprios para melhor atuar sobre eles. Esta ação do município, se bem entendida e aplicada, poderá resultar numa significativa melhoria de qualidade do ensino.

No nível de unidade federada, teríamos as pesquisas para atendimento de sua realidade educacional, buscando, de um lado, proceder à avaliação das ações municipais, e, de outro, favorecer o atendimento da problemática de sua própria rede de ensino.

Evidentemente que à União cabe, mais uma vez, a responsabilidade de suplementar as ações das unidades federadas e dos municípios. Estas pesquisas suplementares teriam como características básicas a preparação e a avaliação qualitativa do planejamento educacional.

Nos três níveis administrativos, a pesquisa teria, a nosso ver, duas fases distintas e interligadas: a de atendimento às necessidades imediatas do sistema educacional, constatando cientificamente problemas identificados, e a de atendimento à problemática que poderá influir nas atividades futuras do sistema educacional.

Nesta perspectiva, o que a SEPS oferece como proposição inicial, no momento atual, e como reflexão para os pesquisadores educacionais são os seguintes assuntos:

- pesquisa avaliativa da otimização dos recursos disponíveis: humanos, financeiros e materiais, com vistas à cooperação técnica a ser oferecida;
- produtividade das classes multisseriadas;
- pesquisa avaliativa da atuação dos vários projetos desenvolvidos nos municípios: Promunicípio, Polonordeste, Geoeconômica, etc;
- evasão e repetência.

Elaboramos este trabalho mediante transcrição de trechos dos seguintes documentos:

PROJETO de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal, Promunicípio, DEF/MEC, 1975.

O MUNICÍPIO na Lei nº 5.692/71 - O Artigo 58. DEF/MEC. 1975.

MELLO, Diogo Lordelo de. *O município na organização nacional*. Rio de Janeiro, IBAM, 1971.

RELATÓRIO do Projeto Promunicípio - período 1975/1978, DEF/MEC, 1978.

PORTELLA, Eduardo. *Política da educação e cultura*. Rio de Janeiro, Escola Superior de Guerra, jut. 1979.

Ver, em Anexos, o gráfico "Expansão do Promunicípio" e a relação dos municípios envolvidos nesse programa.

MARIA IVONNE ATALÉCIO DE ARAÚJO* **PESQUISA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Em rápida análise da educação especial no Brasil, verifica-se que o Governo, a par da iniciativa particular, esteve sempre voltado para o problema dos excepcionais.

São seculares o Instituto Benjamin Constant, para os deficientes visuais, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, datando, do Império, sua fundação.

Já o Ministério da Educação e Cultura, em época mais recente, instituiu duas campanhas: a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) e a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), a fim de prestar assistência técnica e financeira a instituições públicas e particulares.

Quanto à educação especial, nas unidades da Federação o panorama era, e ainda é, bem diversificado. Enquanto algumas secretarias contam com serviços bem organizados, atendendo a diferentes categorias de excepcionais, outras estão iniciando essa assistência, e grande parte dessa clientela está na dependência de instituições particulares.

Apesar de todos os esforços despendidos, em âmbito federal, estadual e particular, muitas crianças excepcionais ainda permanecem desatendidas e/ou sem tratamento adequado.

O Brasil ressentia-se, pois, da falta de uma política de ação nessa área e de um órgão que pudesse "integrar e racionalizar os esforços governamentais e de iniciativa particular".

Daí por que acentuaram-se as iniciativas em prol da educação especial, constituindo-se, até, em uma das metas prioritárias do Governo.

Para tanto, foi criado, no MEC, o Departamento de Educação Complementar, estabelecendo-se também, em 1971 e 1972, Grupo de Trabalho, a fim de implantar uma sistemática de atendimento aos excepcionais.

* Técnica do Centro Nacional de Educação Especial — CENESP.

Em 1972, instituiu-se ainda, no INEP, um novo grupo-tarefa, com a responsabilidade de elaborar o Projeto Prioritário 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74. Nele estão contidos os princípios doutrinários que fundamentam a educação especial, bem como os objetivos, diretrizes e estratégias para a expansão de oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais.

Consoante tal política, sentiu-se a necessidade de um órgão que integrasse toda a ação governamental, desenvolvendo um programa adequado, de educação especial.

Em 3 de julho de 1973, "pelo Decreto 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, cuja finalidade é a de "promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento ao excepcional".

Sua atuação, consoante o próprio decreto, visa "proporcionar oportunidades de educação propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos que orientam a educação especial, no período pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, superior e supletivo, para deficientes da visão, da audição, deficientes mentais e físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade".

Ainda de acordo com o decreto, tomaram-se várias medidas de natureza técnico-administrativa, inclusive a absorção de serviços já existentes de educação especial, bem como a vinculação dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos ao órgão criado.

Instituído o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), passou ele à execução dos projetos prioritários que integravam e integram o Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79, a saber: Capacitação de Recursos Humanos, Reformulação de Currículos para Educação Especial e Assistência Técnica e Financeira às Instituições Particulares.

Esses projetos têm representado um movimento de transformação na educação especial, com grande influência na expansão de atendimento e elevação de padrões quantitativos e qualitativos na educação de excepcionais, com amplas perspectivas educacionais no País.

A política desenvolvida pelo Governo, a favor dos excepcionais, diz respeito, sobretudo, à luta pela democratização do ensino, procurando-se, na presente década, alcançar a meta da universalização do ensino fundamental. Neste sentido, porém, as conquistas não são ainda muito significativas, uma vez que é grande o grupo de excepcionais não atendidos pela rede de ensino.

Os projetos de Capacitação de Recursos Humanos e Reformulação de Currículos, sobretudo, procuram garantir oportunidades para o excepcional, não só de admissão no sistema da rede comum mas, sobretudo, que ele tenha tratamento diferenciado, o que também é defendido na Lei nº 5.692/71, bem como no Parecer 848/72, do CFE, tudo fundamentado nos preceitos constitucionais.

Não mais se admite que sejam fixos os níveis de competência do excepcional, do desenvolvimento da personalidade, de atributos associados, mas que há mudanças nesses perfis de competências. É real o potencial para mudanças, exceto em situações de disfunções biomedicamente definidas, permanecendo em aberto tal questão.

Procurando-se dar ainda reforço às ações já executadas e planejar novas ações que viessem sanar as falhas existentes, elaboraram-se e elaboram-se vários documentos, entre outros o Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP), cujas diretrizes básicas são as seguintes:

"Ação de Extensão do Acesso à Educação — ou seja, estender os benefícios da educação ao maior número de pessoas excepcionais, de acordo com o princípio de igualdade de oportunidade para todos. Esta extensão é encarada não apenas em termos de ingresso no sistema educacional, mas de acesso a um tratamento diferenciado adaptado às condições pessoais dos educandos excepcionais e de ascensão até o grau de ensino mais elevado, compatível com suas aptidões."

Para tanto, procura-se acelerar a *integração* do excepcional no sistema regular de ensino, ampliando-se as oportunidades de educação, *desde o pré-escolar ao ensino profissionalizante*, e, ao mesmo tempo, buscar-se-á, nestes próximos anos, interiorizar a Educação Especial.

"Ação Otimizadora — que objetiva garantir o ótimo aproveitamento dos recursos disponíveis para atendimento a uma demanda em crescimento acelerado, usando, como uma de suas estratégias, o desenvolvimento de ação integrada. No campo da educação especial, essa ação de otimização deverá ser pensada em termos de várias atuações do Governo, de diversos campos diferentes e de diversas esferas administrativas: federal, estadual, municipal e particular, bem como em termos da natureza do sistema educacional, num enfoque inter e intra-sistêmico."

"Ação Preventiva — que se exerce com pesquisas médicas, biológicas e psicológicas que revelaram a necessidade de medidas preventivas e corretivas a adotar em matéria de educação especial, a partir de uma avaliação acurada dos alunos em todos os aspectos do seu desenvolvimento. A estratégia recomendada é o diagnóstico e o atendimento precoce que, em se tratando de uma clientela excepcional ou de 'alto risco', devem ser feitos a partir dos primeiros anos de vida."

E, finalmente:

"Ação de Aperfeiçoamento - que busca soluções novas que possibilitem o aperfeiçoamento no sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível. No campo da educação especial, o processo de inovação deve incidir em todos os componentes do sistema de ensino-aprendizagem adaptado para excepcionais, inclusive quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos."

Esse aperfeiçoamento que se deseja ocorrerá naturalmente, se os fundamentos sólidos de estudos e pesquisas venham possibilitar a avaliação das atuais práticas existentes na educação especial e tragam respostas para inúmeros problemas e soluções para questões de grande complexidade.

Ademais, espera-se, para o próximo período, que se consolidem as realizações havidas e se abordem de forma objetiva e eficaz os novos problemas surgidos.

Prosseguindo em seu planejamento e implementação de programas de atendimento ao excepcional, o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Previdência Social elaboraram a Portaria Interministerial n.º 477, de 11 de agosto de 1977.

De acordo com os artigos 6.º e 7º da referida Portaria, entre outras obrigações, competirá ao MEC, através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação das diversas órbitas administrativas, "planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todo o território nacional, ampliando as oportunidades de atendimento educacional para excepcionais, em estabelecimentos dos sistemas de ensino, desde o período pré-escolar até o ensino superior, visando sua progressiva participação".

Esse atendimento tem por objetivo geral proporcionar ao educando excepcional a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Como não podia deixar de ser, o CENESP voltou-se, também, para estudos, projetos e pesquisas, havendo, no órgão, um consenso de que, apesar do número apreciável de pesquisas sobre educação especial, em nível internacional, há carência desses estudos, no País, em relação aos deficientes mentais, visuais, auditivos, alunos com deficiências múltiplas, superdotados, sobretudo no que tange a situações de classe e de ensino-aprendizagem.

As pesquisas já iniciadas pelo CENESP são reduzidas, representando um movimento modesto que se estende de 1974 a 1978.

Entretanto, uma iniciativa importante, já efetuada, refere-se a levantamentos realizados em 1974 e 1978, sendo que, deste último, não se tem ainda os resultados finais, faltando, pois, ao órgão, os subsídios necessários, tanto para futuros planejamentos quanto para corrigir desequilíbrios entre demanda e oferta de serviços.

Não obstante a ausência dessas informações, a ação continuada da equipe do CENESP, em âmbito nacional, já tem revelado aos especialistas as áreas mais carentes e onde mais se faz sentir a necessidade de estudos e pesquisas, bem como de projetos que iriam elevar o nível do atendimento aos excepcionais.

Assim, estudos e pesquisas poderiam multiplicar-se, pois há muitas áreas de educação especial que são verdadeiros desafios, tais como o desenvolvimento do excepcional em vários aspectos; influência do meio cultural e de fatores sociais no atendimento do excepcional; modelos de programas especiais de atendimento; novas tecnologias, sua eficiência e eficácia; aspectos vocacionais e preparo profissional.

Sabe-se, por exemplo, que o deficiente mental estará ajustado se tiver uma ocupação. O que não se concebe é transformá-lo em robô, sujeito a trabalho inadequado e monótono. Ou que fique, a cada dia, ao capricho de certas pessoas, ou instituições.

produzindo apenas coisas insignificantes, para bazares de caridade. Há de haver, em torno dele, estudos sérios ligados a aspectos vocacionais; estudos sobre competências acadêmicas necessárias à melhor preparação e ao melhor desempenho profissional, submetendo-se tais esforços a um critério objetivo de produtividade.

Outro assunto que vem desafiando os administradores e educadores diz respeito ao movimento da integração — *ma instreaming* —, abolindo-se, de vez, a segregação do excepcional. Não há, pois, uma filosofia e política especiais, apoiadas na concepção antiga de que a excepcionalidade é algo estático, inalterável. Progressos havidos nos diversos campos das ciências permitem a aceitação da natureza dinâmica da excepcionalidade, da possibilidade de desenvolvimento do excepcional, mediante tratamento, educação e treinamento adequados. Por tudo isso é que se defende a aceitação dessa clientela nas classes comuns, lado a lado com os demais alunos, numa autêntica normalização da vida de pessoas em situação de excepcionalidade.

Entretanto, como a *mainstreaming* traz consigo um grande número de problemas, muitos países têm procurado reduzi-los, criando modelos específicos para cada situação. A exemplo desses países, é necessário que as unidades da Federação procedam a estudos e pesquisas, elaborando seus próprios modelos, de acordo com suas possibilidades e sua realidade.

Se de um lado o CENESP tem a seu cargo as diretrizes e muito do ônus desse movimento, do outro, os sistemas estaduais precisam preparar-se e ter condições para proceder a essa integração, não marginalizando estes alunos do convívio dos demais estudantes.

Outro problema da educação especial diz respeito à identificação de excepcionais por equipes multidisciplinares, ação esta já praticada com muita eficiência em alguns sistemas. Entretanto, seria oportuno que, mediante diagnóstico mais grosseiro, os próprios professores pudessem detectar características mais acentuadas da deficiência ou da superdotação, bem como diferentes comportamentos relacionados com inteligência geral, personalidade, aptidões especiais, problemas de conduta, usando, para tal fim, instrumentos simples, devidamente preparados, sobretudo em áreas interiorizadas, carentes de pessoal especializado.

Os avanços da pesquisa psicológica, nestes últimos anos, trouxeram novas perspectivas ao conceito de inteligência e melhor conhecimento do processo de aprendizagem, podendo, pois, os próprios professores aplicar esses instrumentos de avaliação, de maneira bastante construtiva.

Por outro lado, o diagnóstico é desejável, quando leva a aplicações práticas. De que vale o diagnóstico só pelo diagnóstico, apenas para categorizar o excepcional?

O diagnóstico deve, antes de tudo, conduzir o professor ao desenvolvimento de programas significativos, ao invés de servir de escusas para fracassos educacionais e fugas à responsabilidade. Ao que se sabe, é quase certo que os deficientes mentais estão tendo desenvolvimento emocional e intelectual, sobretudo intelectual, bem aquém de suas reais possibilidades. Estudos e pesquisas poderiam ser realizadas para

se avaliar até que ponto, em circunstâncias favoráveis de aprendizagem, eles teriam melhor desempenho do que os atualmente apresentados, sobretudo na área cognitiva.

Quanto aos deficientes visuais, poder-se-iam fazer estudos e pesquisas quanto às melhores formas de sua integração nas salas de aula, avaliando-se, igualmente, o papel das novas tecnologias nos desempenhos desses alunos. Ainda, a título de sugestões, poder-se-iam apresentar:

- estudos relacionados com a linguagem, investigando-se o desenvolvimento e o treino da linguagem socializada em crianças deficientes mentais;
- comparação de programas de classe, de aula como um todo, com os de salas de recursos;
- abordagem sistêmica para identificar e avaliar alguns elementos do currículo;
- modelos curriculares mais aconselháveis para a integração de crianças deficientes e não deficientes.

No extremo oposto dos deficientes, situam-se os superdotados, que têm merecido atenção especial do CENESP.

A exemplo de países desenvolvidos, o Brasil, preocupado com suas metas de desenvolvimento e atento à necessidade de preservar a segurança nacional, procurará, nestes anos futuros, desenvolver ao máximo as capacidades técnicas e habilidades intelectuais dos jovens bem dotados.

Constituindo-se, pois, em área de grande interesse do MEC, o superdotado, em sua dimensão psicossocial e educativa, vem merecendo esforços por parte do CENESP, que procura ampliar estudos e pesquisas sobre o aluno excepcional, desde o nível pré-escolar aos mais altos graus de educação, a fim de possibilitar-lhe o mais completo desenvolvimento.

Ao estabelecer os princípios doutrinários da educação especial, assim se manifesta o Projeto Prioritário 35, com relação às diretrizes básicas para a atuação do CENESP: Serão consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criador ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;
- capacidade psicomotora.

Para efeito do atendimento educacional, a identificação da criança superdotada será feita o mais cedo possível, desde o nível pré-escolar. Como objeto da pesquisa nessa

área, cada criança será estudada em sua totalidade, usando-se, para tanto, vários procedimentos, criando-se os instrumentos necessários e divulgando-os por todo o País.

Há de haver projetos, orientando-se as pesquisas para atividades mais freqüentemente associadas ao desenvolvimento do currículo.

Outra área de pesquisa poderá relacionar-se com funções mentais, de acordo com a taxionomia de Bloom ou com o desenvolvimento de pensamento convergente e divergente, segundo o modelo de Guilford, tudo operacionalizado em projetos efetivos, com avaliações sistemáticas.

Outras sugestões de pesquisas:

- problemas de ajustamento do superdotado;
- avaliação de classes de enriquecimento nas diferentes-disciplinas curriculares;
- programas especiais em áreas desfavorecidas;
- estudos sobre habilidades criativas em meios culturalmente desfavorecidos;
- novas estratégias de ensino para crianças bem dotadas e talentosas;
- envolvimento dos pais na educação precoce de crianças bem dotadas;
- comparação do autoconceito de crianças normais, crianças bem dotadas e com problemas de aprendizagem;
- atitude dos professores e da comunidade na educação dos superdotados;
- testes para identificação e seleção de crianças bem dotadas, em todas as modalidades;
- atendimento de bem dotados, através da televisão;
- projetos para superdotados em população esparsa.

Além destas sugestões, estudos e pesquisas sobre determinadas habilidades demonstradas por excepcionais bem dotados, tais como linguagem, conceituação, socialização, produtividade, seriam contribuições valiosas para o professor comum, levando-o a familiarizar-se com esse tipo de aluno.

Alguns com aptidões e talentos especiais, além dos acadêmicos - arte, música, liderança, esportes, mecânica e outros — precisam ser identificados, proporcionando-lhes, a escola e outras instituições, um atendimento adequado.

Enriquecimento, Aceleração e Agrupamento são formas de currículo que devem ser estudadas, constituindo-se em um dos objetivos de importância dos sistemas educacionais.

Dado às múltiplas facetas da superdotação, torna-se óbvio que atendê-las é tarefa que extrapola os limites da escola. Torna-se, pois, necessário estimular outras instituições, outras entidades sociais e culturais, esportivas, sensibilizando-as para que deem seu apoio a esse movimento.

Em quaisquer situações, haveria sempre uma soma de esforços envolvendo a escola, a família e a comunidade.

Em síntese, são estas as conclusões a que chegou o CENESP, em termos de pesquisas futuras, tendo em vista os problemas existentes e pressentidos nas diversas áreas da excepcionalidade.

Há razões para se supor que muitas sugestões apresentadas tornem-se realidade, contribuindo a pesquisa para que se consigam melhores padrões de atendimento ao excepcional.

PESQUISA EDUCACIONAL E CURRÍCULOS, METODOLOGIA DE ENSINO E RECURSOS

VERA REGINA PIRES MORAES*

Uma observação que vem sendo feita por teóricos da educação sobre o *status* da pesquisa educacional é de que muito do que é feito é pobre em qualidade e carece de significado; entretanto, apesar disto, o que se constata é que tem havido desenvolvimento na educação a partir da pesquisa nesta área.

Tem-se a convicção de que a pesquisa educacional traz uma nova perspectiva ao mundo da educação. Alimentada com propriedade, certamente levará à compreensão maior dos princípios de aprendizagem e do ensino, dos métodos de instrução; dos problemas de currículo, valores e atitudes que influenciam o processo de aprendizagem e de ensino.

O alcance de maior amplitude e maturidade nos dados científicos da educação certamente determinaria que esta fosse mais eficiente e mais eficaz, à medida que estes dados estariam atuando diretamente sobre elementos fundamentais como o aluno, o professor, as condições de aprendizagem, os currículos e, sobretudo, sobre os órgãos de organização educacional, responsáveis pela política de educação no Brasil.

Um dos focos de maior interesse da investigação educacional pode ser identificado na pesquisa pedagógica que, de acordo com Gage (1967), implica atividade intelectual que aumenta a capacidade para compreender, prever e controlar eventos relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Não será este tipo de pesquisa prioritário, no momento educacional que se vive? O domínio do conhecimento, capaz de levar à compreensão e intervenção produtiva na área do ensino-aprendizagem, não poderá funcionar também como uma eficaz mola propulsora para o desenvolvimento de uma tecnologia própria com vistas à solução de problemas brasileiros?

Estas são as primeiras questões que se propõem à reflexão.

* Professora. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação — RS.

No Brasil, a pesquisa na área da educação vem sendo incrementada, especialmente a partir da década de sessenta, com o advento dos cursos de pós-graduação. Mas pode-se destacar que seu maior desenvolvimento está ocorrendo na presente década.

Neste trabalho, pretende-se apresentar algumas idéias e relações entre pesquisa educacional no meio brasileiro, currículo, metodologia e recursos de ensino.

Recente publicação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresenta uma análise da situação da pesquisa na área da educação, basicamente a partir de dados levantados em dezesseis centros de pós-graduação e duas instituições não-universitárias dedicadas à pesquisa neste campo. O documento destaca que o "estado atual de informações não permite avaliar adequadamente a qualidade da produção científica registrada e o grau em que satisfaria as necessidades presentes" (CNPq, 1978).

Contudo, o material examinado permitiu visualizar um crescimento na área, tendo em vista a ampliação e mesmo introdução de novos temas de investigação, bem como maior aprofundamento de análise, buscando relações causais ou funcionais entre variáveis de processo ou de produto e variáveis contextuais, considerando macro e microperspectivas de sistemas e processos educacionais. Foi constatada, também, diversificação de abordagens de temas explorados com frequência e introdução de procedimentos de análise mais complexos do ponto de vista metodológico.

O mesmo documento salienta a necessidade de a área da educação sair de seu relativo isolamento no contexto da pesquisa em Ciências Sociais, ampliando suas formas de abordagem, proporcionando tratamento interdisciplinar a seus temas, intensificando o inter-relacionamento com pesquisadores e centros de pós-graduação de diferentes áreas, e desenvolvendo suas interações com a própria psicologia.

O estudo apresentado pelo CNPq (1978, p. 119) identificou, entre os 64 projetos e 1º "linhas de pesquisa" examinados, uma predominância de trabalhos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, currículos e programas.

Outra recente informação a respeito da pesquisa educacional no Brasil é apresentada no *Catálogo do Banco de Teses do MEC (1978)*, cujos dados podem ser vistos na tabela que segue:

TABELA I
DEMONSTRATIVO DO ACERVO DE TESES EM EDUCAÇÃO

| Áreas e Subáreas do Conhecimento | Grau da Tese | | | | Total |
|----------------------------------|--------------|-----------|----------------|---------------|------------|
| | Mestrado | Doutorado | Livre-Docência | Pós-Doutorado | |
| EDUCAÇÃO | | | | | |
| Administração Educacional | 186 | 14 | 2 | - | 202 |
| Administração Escolar | 42 | 8 | 4 | — | 54 |
| Didática | 9 | 11 | 1 | — | 21 |
| Ensino-Aprendizagem | 138 | 32 | 9 | — | 179 |
| Fundamentos da Educação | 97 | 17 | 7 | - | 121 |
| História e Filosofia da Educação | 14 | 17 | 1 | — | 32 |
| TOTAL DA ÁREA | 486 | 99 | 24 | - | 609 |

Conforme se pode observar na tabela, as pesquisas no âmbito do interesse deste trabalho, currículo, metodologia e recursos de ensino, que poderiam ser enquadradas nas subáreas de didática e ensino-aprendizagem, abrangem um total de 200 títulos.

Considerando o quadro atual da pesquisa na área educacional, verifica-se, objetivamente, um crescimento quantitativo, especialmente tendo em vista as informações sobre a pesquisa na área, apresentadas nos estudos de Gouveia, em 1971 e 1976. Ainda que se possa discutir a qualidade é a relevância do material produzido, e geralmente pouco divulgado, é razoável que se concorde com as colocações apresentadas pelo documento do CNPq (1978), ao salientar que tem havido progressos no conhecimento de problemas educacionais e maior informação para a tomada de decisões no campo, bem como para o debate sobre a problemática educacional.

É este mesmo documento, supracitado, que destaca, entre os aspectos a serem estimulados por uma política de fomento da pesquisa educacional: (a) o desenvolvimento de currículos e de materiais instrucionais e (b) métodos e técnicas de ensino.

A realização de pesquisas de relevância científica e social, que efetivamente venham a contribuir para o aumento dos conhecimentos disponíveis e o atendimento das necessidades e carências mais evidentes no sistema educacional, impõe-se como um duplo desafio às instituições responsáveis pelo desenvolvimento da investigação científica na área da educação, bem como aos órgãos financiadores. Cabe, aos primeiros, sensibilidade para a proposição de estudos que estejam efetivamente inseridos num contexto de importância científica e social e, aos últimos, agudeza para perceber a relevância destes estudos, tornando viável sua realização.

Estão sendo propostas investigações cuja realização seja capaz de trazer novos conhecimentos e proporcionar intervenção efetiva na realidade? Têm os órgãos financiadores

tido a sensibilidade necessária para tornar viáveis aqueles projetos de maior relevância científica e social?

Constituem estas uma segunda categoria de questões que se coloca à reflexão.

A necessidade de atenção, a preocupação com as áreas de currículo, metodologia e recursos de ensino vêm sendo consistentemente apresentadas como de relevância para o desenvolvimento educacional, conforme se pode verificar (Gouveia, 1976; Franco e Goldberg, 1976, CNPq, 1978). Tal preocupação ganha ainda mais importância à medida que se tem em vista as áreas de prioridade estabelecidas pelo MEC: cultura, periferias, modernização e zona rural, todas de alta complexidade e a exigir soluções diversificadas e criativas, ajustadas à problemática sócio-econômico-cultural do momento brasileiro.

O crescente interesse e a necessidade de estudos nestas áreas solicitam uma nova retomada destes temas, em termos conceituais e de posicionamentos na atualidade, ainda que de forma breve.

"Currículo" parece ser um dos problemas mais sérios e, mesmo, mais controvertidos da área da educação.

As questões, as divergências de posicionamentos, a diversidade de abordagens estão presentes já na definição do que seja currículo e permeiam os estudos e a literatura no campo.

Em perspectiva alargada e múltipla, Beauchamp (1968) destaca três formas distintas em que o termo "currículo" poderia ser "legitimamente" utilizado. Segundo este autor, o currículo pode ser considerado como um documento escrito que contém muitos ingredientes, mas que é essencialmente o plano para educação dos alunos em uma determinada escola; é o plano básico que os professores utilizarão para desenvolver estratégias de ensino com um grupo específico de alunos. Em uma segunda acepção, currículo refere-se a um subsistema da escola. Nesta perspectiva, é visto como o sistema dentro do qual se faz a tomada de decisões sobre o que e o como deverá ser implementado em termos de ensino-aprendizagem. Um terceiro uso legítimo do termo "currículo" é aquele que o identifica como um campo de estudo.

Às três acepções de currículo, salientadas por Beauchamp (1968), parecem incluir, em certa perspectiva, os diferentes estudos contemporâneos sobre o tema, em função das múltiplas dimensões que estas idéias abrangem.

Qualquer que seja a orientação do estudo observa-se, contudo, que a temática do currículo está sempre relacionada com a dimensão escolar, contexto em que se cria ou recria e se implementa o plano curricular.

Ainda que se acredite que a escola tem-se modificado, é preciso admitir que "o currículo como instrumento de realizações tem deixado poucas marcas consistentes na conduta dos alunos" (Suarez, 1973).

Tal observação reveste-se de particular importância ao considerar-se como postulado

fundamental que é o aluno o sujeito de todo o projeto educacional, e que este deverá ser organizado em função de tal sujeito, levando-se em conta, necessariamente, variáveis sócio-econômico-político-culturais.

Pode-se dizer que a natureza e a potencialidade de um currículo estão, em muito, relacionadas com a consideração e a interpretação dessas variáveis.

Da mesma forma, nota-se que os múltiplos estudos sobre currículo têm levado em conta o postulado salientado, de forma mais ou menos acentuada, a despeito do enfoque ou metodologia utilizados, tendo em vista tanto a perspectiva teórica quanto a prática.

Uma recente abordagem do problema curricular, apresentada por Pinar (1978), subdivide os estudos e estudiosos da área do currículo em tradicionalistas, conceptual-empiricistas e reconceptualistas. Para o autor, a caracterização destes diferentes grupos permitiria considerar a totalidade do campo de estudo do currículo.

Assim, de acordo com Pinar (1978), os estudiosos do grupo "tradicionalista" tendem a ser menos interessados na pesquisa básica, no desenvolvimento da teoria e em estudos realizados nos campos afins, preocupando-se mais com o conjunto de realidades percebidas nas classes e nas escolas em geral, enfatizando a mudança comportamentalmente observável e o melhoramento do que existe. Há um interesse fundamental deste grupo pelo trabalho com o pessoal das escolas e a revisão dos currículos escolares.

O trabalho dos denominados "conceptual-empiricistas" envolve a consideração de que a educação não é uma disciplina em si mesma, mas uma área a ser estudada pelas diferentes disciplinas e caracteriza-se pela abordagem conceptual e empírica, no sentido em que os cientistas sociais a empregam. Os estudos dos conceptual-empiricistas incluem o desenvolvimento de hipóteses e sua testagem, utilizando as metodologias próprias das ciências sociais.

Pode-se dizer que o terceiro grupo de estudiosos do currículo, o dos "reconceptualistas", distingue-se do anterior tendo em vista: "a perspectiva da admissão do dualismo dominante-dominado e de um propósito politicamente emancipatório" (Pinar, 1978, p. 210). É salientado ainda que "contrariando a tradicional ciência social que prescreve coleta de dados, consubstanciação ou desconfirmação de hipóteses em um desinteressado serviço de construção de um corpo de conhecimento, o reconceptualista tende a ver a pesquisa como um ato tão inescapavelmente político quanto intelectual. Quase todos os reconceptualistas aceitam que a dimensão política é inerente a qualquer atividade intelectual" (Pinar, 1978, p. 210).

Para os representantes deste grupo é importante abandonar a mentalidade tecnicista, as prescrições e os *racionales* tradicionais; na verdade, o que é necessário é uma mudança estrutural na cultura.

Em última instância, o que é básico nesta perspectiva é uma reconceptualização do que é o currículo, suas funções e como pode ele funcionar de maneira emancipatória.

Pode-se observar que as distinções apresentadas quanto às perspectivas de estudos estão relacionadas com ênfase maior, na prática ou na teoria, na mudança ou na manutenção do já existente.

Tem-se também verificado que o currículo e o campo curricular vêm sendo objeto de discussões, dúvidas, percepções e proposições das mais diversas, orientadas muito diretamente pelos posicionamentos assumidos por seus proponentes.

As idéias de currículo, ideologia e cultura nos últimos anos têm sido exploradas criticamente por diferentes autores, que têm apontado seus múltiplos pontos de contato, contradições e deficiências.

Pode-se supor efetivamente que as decisões relacionadas com o currículo são sempre tomadas em função de idéias que o grupo ou grupos responsáveis têm a respeito do homem, dos valores, da sociedade, da cultura. Desta forma, a orientação, a interpretação e implementação de um currículo estarão diretamente ligadas aos pressupostos que assumiram aqueles que o planejaram e propuseram sua execução. Entre as pressuposições que possuem força, quando se tomam decisões curriculares, podem ser destacadas: a crença na bondade ou na maldade da natureza humana, a consideração da cultura como algo que está "dentro" ou que está "fora", a maior consciência do passado, do presente ou do futuro que os indivíduos assumam e a colocação dos valores materiais ou espirituais como centro de suas preocupações (Egan, 1978).

De particular importância, parece ser um último aspecto, que pode ser identificado como subjacente a todas as pressuposições apresentadas, qual seja o fato de que "as decisões tomadas pelos indivíduos sobre currículo são, em grande parte, determinadas pelo desejo de formar pessoas de acordo com a imagem idealizada de si mesmos" (Egan, 1978, p. 129).

É possível que o reconhecimento da presença de pressupostos, desta natureza, no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do currículo possa favorecer uma atuação mais produtiva, objetiva e crítica dos estudiosos e responsáveis nesta área.

Um outro tipo de abordagem sobre currículo e ideologia, que leva à reflexão crítica, é apresentado por Musgrove (1978), quando destaca que a maior influência no pensamento sobre currículo, durante algum tempo, foi a de John Dewey, mas que, nos anos 70, tem sido a de Karl Marx e Althusser. As idéias básicas que esta nova corrente faz circular sustentam, de acordo com o autor, que "o currículo mantém, reproduz ou replica a estrutura de poder da sociedade ou porque suas descontinuidades culturais impedem as crianças de classe baixa de aprender ou porque sua potência ideológica não o faz. Qualquer evento relacionado ao conhecimento em sala de aula, se aprendido ou rejeitado, legitima as desigualdades e reproduz a consciência que uma sociedade capitalista requer" (Musgrove, 1978, p. 99).

O mesmo autor, citando Bowles e Gintis, coloca que "a escola efetivamente assegura que as desigualdades sejam tranqüilamente transmitidas de geração a geração. O currículo é uma fachada ideológica que legitima a fraude" (Musgrove, 1978, p. 100).

Acredita-se que explorações na linha da interação currículo, cultura e ideologia adqui-

rem importância à medida que uma reflexão mais profunda a respeito do campo curricular é proposta e quando a preocupação é identificar, de forma mais clara e pertinente, o espaço do currículo na educação do homem contemporâneo.

Valorizado, apoiado, criticado ou condenado, o currículo continua sendo o "elemento fundamental da cultura da escola" (Goodlad, 1977), que se apresenta multifacetado e multidimensional. Assim, segundo Goodlad (1977), existem pelo menos cinco currículos distintos, com variadas percepções dentro de cada classificação: o *ideal*, ou o que foi proposto por um grupo de planejamento como alternativa curricular; o *formal*, ou o que é prescrito por alguma agência de controle; o *percebido*, ou o que os professores e outras pessoas relacionadas ao processo pensam que é; o *operacional*, ou seja, o que pode ser observado e o *experenciado*, isto é, o que o aluno identifica como currículo.

E parece poder-se afirmar que é preciso atentar para todos estes "currículos", se o que se tem em vista é o sucesso do empreendimento educacional.

As investigações e os estudos sobre currículo têm-se multiplicado nos últimos tempos, obedecendo a diferentes orientações. O "estudo de caso", por exemplo, tem sido uma abordagem freqüentemente utilizada, cujos resultados têm possibilitado maior reflexão, compreensão e mesmo interferência nesse campo.

No meio brasileiro, são relativamente poucos os trabalhos no campo do currículo. Mas ainda que o número de estudos não seja muito amplo, há evidências de que a problemática curricular é, também aqui, uma preocupação maior, conforme já se identificou na primeira parte deste trabalho.

Apenas para demonstrar, concretamente, algumas das evidências desta preocupação, cita-se um recente trabalho desenvolvido no Rio Grande do Sul, visando o ensino de 1º grau. O trabalho consistiu na elaboração de um guia para o planejamento curricular, a nível de escola (Oliveira, 1976), tendo como meta geral a diminuição da evasão e repetência nas escolas de 1º grau e o aumento do fluxo escolar. O referido documento apresenta um modelo para o planejamento curricular a nível de escolas, fundamentos teóricos que embasaram a elaboração do mesmo e explicitações a respeito do significado conceitual e abrangência dos termos que estão incluídos no modelo. Tal material vem sendo utilizado em caráter experimental na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Trabalhos desta natureza parecem poder oferecer subsídios valiosos para o crescimento da área curricular, auxiliando as instituições escolares a melhor cumprirem suas responsabilidades no planejamento e implementação do currículo, pois qualquer escola, segundo Martins (1976), está em condições de planejar guias curriculares sempre que conhecer alguns princípios básicos para sua elaboração. Acredita-se, ainda, que quanto mais envolvidos na elaboração do currículo estiverem os membros de uma escola, notadamente seus professores, mais condições terá esta escola de ver aí desenvolvido um currículo efetivo.

Que pressupostos estão a influenciar a organização curricular nas escolas brasileiras? Quais as ênfases que podem ser encontradas nos tipos de estudos sobre currículo que

vêm se desenvolvendo no Brasil? Têm elas relevância científica e social? Têm-se considerado as multifacetadas do currículo nas escolas brasileiras, atentando para a relação transacional existente entre elas? É este um outro grupo de questionamento que se propõe à reflexão crítica.

É necessário que sejam feitas ainda algumas colocações a respeito de metodologia e recursos de ensino, aspectos pertinentes à idéia de currículo e que ganham importância à medida que se constituem, efetivamente, em condições de aprendizagem, consideradas como elementos fundamentais ao desenvolvimento de um currículo.

Não há uma metodologia de ensino, uma forma ou modo de ensinar que possa ser considerado superior a todos os outros, e a pesquisa tem evidenciado isto. As diferentes abordagens do ensino tornam-se mais ou menos adequadas, mais ou menos eficazes, na proporção direta de seu maior ou menor ajustamento aos objetivos que procuram alcançar a estrutura da matéria em que se situa o conteúdo a ser trabalhado e o tipo de aluno a que se dirige.

O problema está no domínio do professor sobre o campo metodológico e em sua sensibilidade para formular alternativas e tomar decisões de ensino, atentando para todos os aspectos destacados.

Recente material produzido por Ott (1979, no prelo) sumaria, assim, os principais modos de ensinar e seu relacionamento com os objetivos:

- | | | |
|--|---|--|
| 1 — Ensino informativo | → | quando o objetivo é recepção de informações. |
| 2 — Ensino pela regra | → | quando o objetivo é a solução de problemas semelhantes. |
| 3 — Ensino exploratório pela análise e exploração de fatos e ocorrências | → | quando o objetivo é a solução de problemas novos, |
| 4 — Ensino imaginativo | → | quando o objetivo é encontrar soluções inusitadas aos problemas propostos. |

O mesmo trabalho indica as habilidades mentais que os diferentes modos de ensinar favorecem.

Um ensino efetivo utilizar-se-á de todas estas formas, em função dos critérios já destacados. Muitas vezes o professor as usará de forma combinada, tendo em vista a realidade imediata e peculiar de seu contexto de trabalho, pois será esta a melhor alternativa. O que acontece, com muita frequência, é que o professor se acomoda a um tipo de ensino e não dá atenção a outros, omitindo-se, assim, de propor valiosas formas de trabalho e, conseqüentemente, obter melhores resultados de seu ensino.

Muitos estudiosos têm afirmado que o pensamento envolve habilidades que podem ser

desenvolvidas, desde que haja orientação e estimulação conscientes e que estratégias e procedimentos de ensino adequados a este objetivo sejam descobertos e utilizados. O fundamental é, portanto, propor experiências de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento das estruturas cognitivas, oferecendo aos alunos a oportunidade de exercer sua autonomia e auto-atividade na produção de novas formas de conceptualização e pensamento. Neste sentido, também se podem encontrar materiais interessantes, como, por exemplo, estratégias e procedimentos de ensino visando ao desenvolvimento de conceitos, de generalizações, formulação de hipóteses e comparação e contraste (Taba *et alii*, 1971; Ott & Moraes, 1976).

Estão os professores das escolas brasileiras utilizando diversificadas abordagens de ensino? Conhecem eles diferentes abordagens? Com o tipo de trabalho que realiza a escola brasileira está se obtendo o desenvolvimento intelectual autônomo do aluno? Sabe-se, realmente, qual é o trabalho que a escola realiza? Existe a preocupação com a busca e aplicação de novas e eficazes estratégias de ensino?

Eis um quarto conjunto de questões que são propostas à reflexão dos responsáveis pela educação.

É um pressuposto do ensino que a eficiência da aprendizagem do aluno aumenta se a comunicação empregar mais de um sentido (visão, audição), se as mensagens forem compatíveis (Clarke, 1970). Tal pressuposto remete diretamente à consideração dos recursos de ensino, que será enfocada apenas em seus aspectos essenciais.

Recursos de ensino dizem respeito aos diferentes elementos que compõem o ambiente da aprendizagem e que constituem estímulo para o aluno. Gagné (1971) destaca que o professor pode ser considerado como estímulo-chave, geralmente, e que junto com ele, e por meio dele, muitos outros recursos para a aprendizagem chegam à sala de aula, desde os mais comuns, como os livros, até os mais sofisticados como a televisão, em alguns casos, rara ainda na escola brasileira.

Este mesmo autor, tendo identificado, por meio de relevante investigação, oito tipos de aprendizagem, destacou as condições internas e externas do aluno, necessárias ao desenvolvimento de cada uma delas. Esta é considerada uma das informações mais úteis de que se dispõe, quando se deseja analisar os requisitos didáticos de uma situação de ensino-aprendizagem (Briggs, *et alii*, 1973), podendo auxiliar, em muito, o professor na tomada de decisões quanto aos meios a serem utilizados para ensinar.

O emprego dos recursos de ensino tem sido discutido, valorizado ou subestimado, mas não raro as abordagens que são feitas sobre a utilização destes meios para o ensino tomam um enfoque parcializado e restrito, que não considera o tema de uma forma abrangente e flexível.

Ao se abordar a problemática dos recursos de ensino, há que se pensar em recursos humanos, materiais e temporais. Geralmente a maior preocupação se centraliza nos recursos materiais e freqüentemente sua ausência é responsabilizada por muitos insucessos escolares.

Entretanto, acredita-se que a preocupação mais tangente deveria ter como foco os

recursos humanos, pois, além de constituírem em si mesmos, estimulação-chave, são eles que, se efetivamente capacitados, são condições de manipular qualquer tipo de recursos materiais disponíveis, qualitativa ou quantitativamente, valiosos ou deficitários, e mesmo criar, ou montar seus próprios recursos materiais, utilizando o que o meio pode oferecer, pouco ou muito, de forma imaginativa e inovadora. Destaca-se, assim, mais uma vez, a importância da eficaz formação do recurso humano para o ensino.

Convém ressaltar, também, a pouca atenção dada aos recursos temporais. Dificilmente se dá ao aluno, a todos os alunos, o tempo de que necessitam para desenvolver efetivos padrões de aprendizagem. Assim, limitações quanto a recursos temporais e a seu manejo dizem respeito, sensivelmente, ao professor, tanto na perspectiva da utilização do tempo, em relação às tarefas de aprendizagem que propõe, quanto ao uso do tempo para si próprio; isto o torna, muitas vezes, pouco disponível a atividades de treinamento profissional em serviço ou à busca de atualização por meio de iniciativas próprias e não institucionalizadas.

Em verdade, a despeito da relação transacional que se possa estabelecer entre recursos humanos, materiais e temporais, pode-se afirmar que os dois últimos só têm sentido e adquirem relevância na mão de bons recursos humanos, capazes de selecioná-los em função de seus objetivos de ensino e de seu alunado, no contexto em que trabalham.

Que tipo de recursos de ensino são utilizados na escola brasileira de hoje? São eles adequados? Os recursos humanos com que contam as escolas estão preparados para atuar na realidade que estão vivendo? Que relações poderiam ser estabelecidas entre recursos de ensino e produtividade na escola do Brasil?

É este um último grupo de questionamentos proposto à reflexão.

Como considerações finais, ao mesmo tempo que se propõe uma retomada dos questionamentos apresentados, colocam-se alguns pontos de vista e sugestões em função dos temas abordados.

Com relação à pesquisa em educação, considerando que esta constitui um dos elementos essenciais ao desenvolvimento educacional e, tendo em vista o estado atual da área no Brasil, acredita-se que a pesquisa deverá não só ser ainda mais incrementada, como, principalmente, ter seus resultados mais difundidos, de forma a se tornarem conhecidos e passíveis de utilização por um grupo bem maior do que aquele que o produziu, possibilitando sua testagem em outras condições ou interferência na realidade.

Outro aspecto a destacar refere-se à necessidade de uma mais variada abordagem metodológica na pesquisa em educação, cobrindo um ciclo que inclua estudos descritivos, correlacionais e experimentais, cujos resultados poderão vir a oferecer os subsídios para necessárias e consistentes inovações e mudanças educacionais. Salienta-se, também, que a utilização de métodos derivados da antropologia em relação aos estudos descritivos, como, por exemplo, observação etnográfica e os semânticos etnográficos, poderá trazer valiosa contribuição à área da educação.

Ainda relativamente à pesquisa educacional, pode-se insistir na importância de testar hipóteses. Mas é preciso enfatizar também, em razão do pouco conhecimento de

muitos aspectos da realidade, a necessidade de fazer estudos não objetivando a testagem de hipóteses, mas tendo em vista a proposição de hipóteses a serem testadas.

Quanto a currículo, metodologia e recursos de ensino, desejar-se-ia ainda fazer algumas colocações finais.

Observa-se que existem diferentes perspectivas de consideração do currículo; mas há que se ter em vista, ao analisar a problemática curricular, pelo menos três aspectos: o currículo proposto, o currículo percebido e o currículo implementado. O exame crítico da interação destas três perspectivas, numa dimensão avaliativa, poderá orientar o desenvolvimento produtivo do processo curricular.

Mais outro aspecto a salientar é o de que professor e aluno, inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural, e dentro de determinada estrutura organizacional, são os elementos fundamentais no processo curricular. A atuação destes elementos localiza, organiza, configura, direciona e qualifica o currículo, à medida que há responsabilidade social e individual, espírito crítico e inventividade. A investigação da atuação de professor e alunos em diferentes tipos de contexto e "os resultados educacionais obtidos poderão auxiliar a organização de política educacional mais consentânea com a realidade brasileira.

Também se pode afirmar que currículo reflete em grande parte o pensamento de uma época e de uma sociedade, mas tanto quanto a reprodução da estrutura de poder dominante, o currículo freqüentemente reproduz uma estrutura arcaica e obsoleta do conhecimento. Pesquisas na área do currículo encaminhadas na direção dessa problemática poderão identificar defasagens na área social, organizacional e do conhecimento na escola brasileira, possibilitando outras e novas formas de interferência com vistas à mudança e inovação na escola.

Tem-se verificado, ainda, que as mudanças e inovações curriculares e metodológicas são inteiramente desproporcionais ao ritmo de mudanças na sociedade e na área do conhecimento. O reduzido número de pesquisas no campo, as condições institucionais, o despreparo dos recursos humanos são, em grande parte, responsáveis pela situação. Maior número de investigações na área do currículo e da metodologia do ensino, melhores condições institucionais e formação mais apropriada dos educadores, em pré-serviço e em serviço, poderiam levar a alterações neste quadro.

Uma última colocação que se desejaria ainda fazer refere-se aos recursos de ensino.

Os recursos de ensino, em seus três aspectos característicos — humanos, materiais e temporais —, constituem-se nas condições externas para a aprendizagem.

É preciso utilizá-los de forma a se obterem melhores resultados, atentando em especial para a formação de recursos humanos e tendo muito presente as idéias de individualização do ensino e interdisciplinaridade.

Estudos na linha da interdisciplinaridade e na da interação entre as características individuais do aluno, tipos de aprendizagem e recursos de ensino, levando em conta

variáveis situacionais, possivelmente viriam auxiliar na configuração de melhores formas de agir em sala de aula.

Espera-se, ao encerrar este trabalho, que as informações e as reflexões propostas tenham permitido uma visualização de dimensões fundamentais relativas à pesquisa educacional, currículos, metodologia e recursos de ensino e venham a estimular novas discussões sobre estes temas, caminho para novas e produtivas buscas na área de educação.

Bibliografia

- 1 - BEAUCHAMP, G.A. Curriculum theory. Wilmette, The Kagg Press, 1968.
- 2 - BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Catálogo do Banco de Teses. Brasília, 1978, v. 3.
- 3 — BRIGGS, L.S. et alii. Los medios de la instrucción. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
- 4 - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Avaliação e perspectivas. Brasília, v. 9, 1978.
- 5 — EGAN, K. Some presuppositions that determine curriculum decisions. *Journal of Curriculum Studies*, 10(2): 123-133, 1978.
- 6- FRANCO, M.L.P.B. e GOLDBERG, M.A.A. Prioridades em pesquisa educacional, pró e contras. *Cadernos de Pesquisa*, (16) : 74-80, mar. 1976.
- 7 — GAGE, N.L. Paradigms for research on teaching. In _____ Ed Handbook of research on teaching. Chicago, Rand McNally, 1967, p. 94-141.
- 8 — GAGNÉ, R.M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.
- 9 - GOODLAD, S.I. What goes on in our schools. *Educational Researcher*. 6(3):3-6, 1977.
- 10 — GOUVEIA, A.S. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. (1):1-48, jul. 1971.
- 11 — GOUVEIA, A.S. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá-Cadernos de Pesquisa. (1º):75-9, dez. 1976.
- 12— MARTINS, J. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, W, org. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill, 1976, p.43-68*
- 13 — MUSGROVE, F. Curriculum, culture and ideology. *Journal of Curriculum Studies*, 10(2): 99-11, 1978.
- 14— OLIVEIRA, S.R. Guia para planejamento curricular em nível de escola; proposição de um modelo. Porto Alegre, SEC, Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacionais, 1977.
- 15 - OTT, M.B. Modos de ensinar. Porto Alegre, Globo, 1979. No prelo.
- 16 - OTT, M.B. e MORAES, V.R.P. Estratégias de ensino. Porto Alegre, Departamento de Ensino e Currículo, UFRGS, 1976.

- 17 PINAR, W.F. The reconceptualization of curriculum studies. **Journal of Curriculum Studies**, 10(3): 205-214, 1978.
- 18 - SUAREZ, C.J. El curriculum; nuevas técnicas en su elaboración, ejecución y evaluación. **Educación Hoy**, (151:5-35, maio/jun. 1973.
- 1º - TABA, H. et alii. **A teacher's handbook to elementary social studies and inductive approach**. Reading, Addison-Wesley, 1971.

DIFUSÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISAS NA AREA DE ENSINO DE

ELZA NASCIMENTO ALVES* 1º GRAU

Dentro do esquema conceitual e operativo em que se desenvolve, atualmente, a pesquisa educacional, costuma-se distinguir entre a pesquisa orientada para decisões, isto é, a aplicada, e a pesquisa orientada para conclusões, ou seja, a fundamental, que objetiva resolver problemas mais teóricos do que práticos.

Esta dicotomia é, de certo modo, desprovida de sentido, considerando-se que uma pesquisa empírica sem fundamento teórico conduz, freqüentemente, a resultados limitados, difíceis de interpretar. Por outro lado, a pesquisa fundamental pode contribuir, igualmente ou em maior escala, para introduzir profundas modificações tanto na política quanto na prática educacional.

A diferença entre estas duas abordagens situa-se muito mais em termos de uma perspectiva temporal do que de diferenças metodológicas no seu plano de realização.

Assim, quando se focaliza o problema da utilização dos resultados de pesquisas, torna-se necessário adotar um ponto de vista abrangente, incluindo, no mesmo quadro de referência, a pesquisa fundamental e a aplicada.

Outro aspecto relevante a considerar é a conscientização crescente dos administradores educacionais quanto à contribuição que pode advir de um sistema integrado de pesquisa e informação para embasamento do processo decisório.

No Brasil, a institucionalização do planejamento educacional, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/61) e fixada, basicamente, pelo Decreto-Lei nº 200, de 25/2/67, constituiu fator preponderante para tornar cada vez mais explícita a preocupação governamental em definir uma política de pesquisa e experimentação educacionais e, concomitantemente, um sistema de informação, necessário para garantir alta qualidade na produção e na aplicação do conhecimento.

De fato, o planejamento precisa de informações fidedignas, tanto na fase de diagnóstico quanto na de acompanhamento e revisão de programas e projetos, dependendo.

* Assessora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro — RJ.,

assim, da pesquisa para aperfeiçoar-se, embora, evidentemente, as necessidades imediatas do planejamento não devam ser os únicos elementos determinantes das perspectivas e dimensões da pesquisa em educação.

Considerando que, "basicamente, o planejamento é um processo de homogeneizar coisa heterogênea, de unificar perspectivas, de fundir a ciência com a praxis, de converter qualidade em quantidade, de nivelar diferentes temporalidades"* só a contribuição da pesquisa em matéria de educação, adequadamente ordenada e difundida, poderá impedir a consecução de um sistema de planejamento baseado na expansão de metas quantitativas, com base no pressuposto de que a realidade sócio-econômica e educacional presente continuará a comportar-se, no futuro, de forma qualitativamente idêntica.

Toma-se necessário, ainda, levar em conta que a implantação, juntamente com outras medidas prioritárias, de uma política de pesquisa no País, através dos Planos Setoriais de Educação e Cultura para 1972/74 e 1975/79, teve por fim viabilizar os objetivos almejados nesses planos, encontrando-se esses objetivos implícitos nas últimas reformas de ensino. Vê-se, pois, que a difusão e utilização dos resultados de pesquisas deverão extrapolar os limites da instância do planejamento central para envolver, dentro de um esquema de articulações efetivas e com base no dinamismo da realidade concreta, as administrações estaduais, municipais, escolares e os professores.

Levar a pesquisa até o nível da equipe escolar torna-se, mais do que nunca, uma necessidade premente, desde que com a Lei 5.692/71 foi definitivamente abandonada a forma cartorial de legislar em assuntos educacionais.

A fixidez da norma legal que, com sua aparente universalidade, escamoteava a grande variedade das situações concretas, foi substituída pela idéia de uma escola unificada pelo que há de comum e diversificada pelo que é ou deve ser diferente, nunca, porém, uniformizada. Pela nova lei, deve renovar-se incessantemente a praxis educacional, sem a necessidade de providências legislativas.

Uma escola assim concebida carece de ser eficazmente fertilizada pela pesquisa. Entre as condições que podem garantir essa eficácia, ressalta-se o fornecimento de informações oportunas, cuidadosamente selecionadas e apresentadas de forma acessível à compreensão de diretores, técnicos e professores, que necessitam utilizar o conhecimento gerado pela pesquisa nos respectivos campos de atuação.

Novos campos e metodologias foram abertos à pesquisa em educação; novas técnicas devem ser também adotadas para a documentação e informação a elas correlatas, a fim de promover a articulação entre uma atividade e outra, com a finalidade maior da divulgação.

Os serviços clássicos de informação têm demonstrado sua incapacidade para ajustar-se rapidamente às novas exigências da informação no campo do conhecimento. Para suprir essa limitação, vem-se procurando desenvolver uma verdadeira tecnologia da

* MENDES, Durmeval Trigueiro. **Toward a theory of educational planning: the Brazilian case.** Latin American Studies Center, Michigan St. Univ., 1972, p. 23.

comunicação, que permita o manejo de grandes quantidades de informação em alta velocidade.

Na área do Ministério da Educação e Cultura, coube ao INEP, como órgão responsável pela coordenação de pesquisas e estudos educacionais e já dispondo de um serviço de documentação bem desenvolvido, assumir o Subsistema de Documentação para o Setor Educação, engajado no Sistema de Informação para Educação e Cultura da Secretaria-Geral do MEC.

Embora já se tenha realizado uma parcela considerável de esforços no sentido de reestruturar, dinamizar e aperfeiçoar as atividades de coleta, análise, armazenamento e recuperação da informação, a extinção dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP, sem que tenham sido ainda programados mecanismos que pudessem substituí-los na composição de uma rede institucional destinada à coleta, ao tratamento e à difusão de informações educacionais, em nível regional, vem limitando a concretização do "subsistema nacional para informações documentárias e bibliográficas" do MEC.

O exame de como se realizar a difusão de informações sobre pesquisas, em outros países, evidencia, na maioria dos casos, a inexistência de um processo sistematicamente organizado nesse campo.

Assim, no questionário que serviu de base ao inquérito promovido pelo Conselho da Europa, em 1973, sobre política de pesquisa educacional, foram inseridas quatro perguntas sobre este aspecto:

- Como a pesquisa educacional é difundida entre pesquisadores?
- Como os administradores e professores são mantidos informados a respeito dos resultados da pesquisa educacional que lhes concerne?
- Como a comunicação inversa de pesquisadores, administradores e professores com as instituições de pesquisa é assegurada?
- Em que medida a informação sobre a pesquisa educacional é difundida entre o grande público?

As respostas obtidas indicam a existência de revistas especializadas que divulgam as pesquisas entre especialistas, bem como as atividades desenvolvidas em escolas experimentais. A República Federal Alemã, ao lado desse tipo de periódicos, edita outros destinados a professores, administradores e pais, apresentando os resultados de pesquisas de forma adaptada a cada categoria de leitores.

Alguns países vêm realizando ou iniciaram inquéritos sobre projetos de pesquisa concluídos e em curso (Áustria, Bélgica, Inglaterra, Suíça, República Federal Alemã); conferências, seminários, cursos de reciclagem são também promovidos para divulgação de pesquisas entre administradores, professores, membros de associações profissionais e de sindicatos (Irlanda, Finlândia, Itália, Chipre, República Federal Alemã, Suécia, Inglaterra).

Na Suécia, os responsáveis pelo planejamento educacional são informados, por meio de relatórios e contatos pessoais com os pesquisadores, sobre o desenvolvimento em matéria de educação. As proposições resultantes dos trabalhos de pesquisa são discutidas em comum.

Na Áustria e na Holanda, o rádio e a televisão são utilizados para difundir entre o grande público os resultados das pesquisas mais importantes e o trabalho das escolas experimentais. Os pesquisadores participam do planejamento dessas experiências e colaboram nas emissões radiofônicas e televisionadas.

O Sistema ERIC, implantado nos Estados Unidos pelo Office of Education, constitui um modelo de difusão de informações sobre pesquisa educacional. É um sistema descentralizado, em que 21 universidades desenvolvem um trabalho cooperativo, coletando e tratando informações sobre pesquisas educacionais americanas em áreas específicas de especialização, utilizando descritores do Thesaurus ERIC, publicado em 1967. As informações são processadas em um computador situado na Califórnia e transmitidas aos terminais do Office of Education.

Um boletim de *abstracts* (não há análise qualitativa) é publicado trimestralmente por firma particular e vendido aos interessados de todo o mundo, podendo-se adquirir os trabalhos em cópia xerox, microfilme, microficha, através da mesma firma impressora.

A cada ano, centenas de relatórios de pesquisas são elaborados. Novos resultados estão sendo constantemente apresentados. A vasta literatura sobre problemas educacionais deveria proporcionar um fundamento sólido para a formulação da política educacional, o que, na realidade, não ocorre.

Diversas razões podem ser apontadas como determinantes da defasagem entre pesquisa e política educacional em grande número de países. Destaca-se, em primeiro lugar, a debilidade de um modelo de análise e de uma estratégia que tomem como ponto de partida os pressupostos sociais, econômicos e políticos do sistema educacional, tanto quanto os valores intrínsecos da própria educação. Trata-se de um esforço no sentido de instituir novos métodos não só de *pensar* a educação, como de *realizar* a sua política, constituindo uma das características dessa metodologia a própria fusão dos dois modos, mediante a qual os postulados teóricos emergem da experiência, e esta adquire mais consciência de si mesma e mais se enriquece à medida que incorpora a reflexão sistemática.

Em segundo lugar, ressalta-se a diversidade de correntes na pesquisa educacional. Em termos de disciplinas tradicionais, a pesquisa sobre educação aparece na área da Economia, Ciência Política, Psicologia, Sociologia, Antropologia, tanto quanto no seu domínio específico. Os pesquisadores têm relevado uma tendência a permanecer dentro de limites intradisciplinares relativamente estreitos. Contam-se poucas tentativas no sentido de conectar esses diversos caminhos.

Piaget preconiza um nível superior — o da transdisciplinaridade — em que as disciplinas são totalmente integradas de modo a não existirem entre elas fronteiras isoladas e rígidas, fronteiras que impeçam a flexibilidade e a reversibilidade entre elas. Tanto os

administradores quanto os pesquisadores têm encontrado muita dificuldade em extrair implicações dessas várias disciplinas.

Em terceiro lugar, a magnitude da literatura sobre pesquisa educacional torna quase virtualmente impossível uma atualização em torno do que vem sendo produzido nessa área, a não ser que se venha dispor de serviços altamente sofisticados para fins de informação, com enorme poder de penetração entre todas as categorias de usuários.

Conáidere-se, a seguir, que a pesquisa educacional orienta-se raras vezes explicitamente, no sentido de subsidiar a tomada de decisões. Um considerável volume de pesquisa tem sido realizado, por exemplo, para aumentar o conhecimento de como e sob que condições se desenvolve a aprendizagem. Seus resultados, entretanto e excepcionalmente, têm sido expressos em linguagem acessível ao político e ao administrador.

Em quarto lugar, verifica-se que a pesquisa, por vezes, apresenta conclusões contraditórias ou inconsistentes. Os detentores do poder decisório podem, assim, encontrar-se na contingência de basear suas programações em resultados controvertidos de pesquisas.

Nas últimas décadas, os sistemas educacionais foram marcados por profundas transformações de que resultaram pesados ônus. Desse modo, se até a última guerra mundial a pesquisa em educação podia constituir uma ocupação livre de compromissos para os pesquisadores, urgências sociais e políticas de nossa época determinam, agora, que a pesquisa seja considerada como uma fonte possível de luz em um universo em evolução. Há um sem-número de problemas imediatos, cuja solução não comporta delongas, o que pode, muitas vezes, levar administradores a tomarem decisões sem um conhecimento preciso das conseqüências que delas possam advir.

Verifica-se, por isso, uma tendência geral no sentido de se formular, em bases seguras, a política de pesquisa educacional, envolvendo a fixação de prioridades, o preparo de recursos humanos especializados e o investimento de maiores recursos tanto na pesquisa fundamental quanto na aplicada.

A difusão dos resultados de estudos e pesquisas tem sido assegurada através de mecanismos concebidos com o objetivo de chamar a atenção de um círculo restrito de pessoas para relatórios técnicos precisos.

Essa difusão constitui, entretanto, apenas um dos fatores integrantes do processo mais amplo de utilização dos resultados. Representa um aspecto essencial, mas não o único, sendo preciso considerar o quadro completo das influências recíprocas entre pesquisadores, administradores, políticos e outros usuários da pesquisa.

Neste particular, há muitas questões em aberto, que deveriam ser tratadas pelas instituições de pesquisa, visando à operacionalização de um programa nessa área:

— Quais os tipos de pesquisa cujos resultados são mais fáceis de difundir?

— Que métodos são mais eficazes para a difusão da pesquisa básica e da aplicada?

— Como deverão ser apresentados os resultados de pesquisas segundo as categorias de usuários?

— Que fatores, considerados de forma isolada ou conjugada, têm facilitado ou impedido que determinados trabalhos de pesquisa sejam considerados pelos poderes públicos na elaboração de suas decisões? A qualidade da pesquisa? O momento em que o trabalho foi recebido? A agência financiadora? A forma de apresentação escolhida? O tipo de formação do destinatário?

Não há dúvida de que a pesquisa em educação já adquiriu direito de cidadania. Seu lugar, entretanto, na definição das políticas educacionais está longe de ser incontestado. Desconfia-se, ainda, da validade de utilização da pesquisa empírica, num domínio que, para a maioria das pessoas, parece ser exclusivamente o dos valores e da livre escolha de pais e professores. A necessária conjugação das opções políticas e dos conhecimentos empíricos ainda não é admitida por todos.

A penetração dos resultados de pesquisas, em todos os níveis de ensino, ainda é muito restrita. Como condições básicas para obter-se algum progresso nesse sentido pode-se indicar: inclusão, nos cursos de formação de professores, de uma iniciação teórica e prática nesta área; implantação de mecanismos para informação sistemática aos profissionais da educação; envolvimento desses profissionais na pesquisa operacional ou pesquisa-ação, tendo em vista o acompanhamento e avaliação das inovações introduzidas no sistema educacional.

A sistematização dos resultados de pesquisas, apresentada de forma adequada aos vários tipos de usuários, constitui também requisito necessário para obter-se um nível desejável de rentabilidade no campo da pesquisa.

No contexto do ensino de 1º grau depara-se, atualmente, com grande desafio a administradores, pesquisadores e educadores em geral. Trata-se de problemas decorrentes da abertura da escola a faixas cada vez mais amplas da população, cuja grande variedade passa a refletir o espectro da heterogeneidade social e étnica do País.

A escola não sabe como lidar com esta variedade humana e social, terminando por criar uma imensa deserção. Este fato sugere que a democratização da educação deverá incluir uma nova orientação nos seus procedimentos, a fim de adaptar-se à crença cultural e economicamente desfavorecida.

O sentido e o conteúdo dessa adaptação estão a exigir, urgentemente, um conjunto orgânico de pesquisas e experimentações, bem como uma revisão crítica das investigações realizadas nesta linha temática, visando contribuir para a consecução do ideal democrático de proporcionar escola para todos e para cada um no mesmo nível de qualidade. É o caminho para desenvolver-se, com eficiência e eficácia, a política da equidade.

1 — Introdução

O presente trabalho aborda um dos temas que mais se vêm analisando no evoluir do processo educacional brasileiro.

Pode ser qualificado como um tema, por assim dizer, desgastado, mas, simultaneamente, inarredável, pois a evasão e a repetência, ano após ano, década após década, representam indicadores de alta expressividade do fracasso escolar nos sistemas de ensino do País.

No seminário promovido pela Secretaria-Geral do MEC, em julho do corrente ano, com vistas à obtenção de subsídios para a definição das diretrizes básicas do Plano Setorial de Educação e Cultura 1980-85, apareceu, como uma constante, oriunda de praticamente todas as administrações do ensino e colocada como uma das prioridades a serem consideradas na área do ensino de 1º grau, a problemática da repetência e da evasão.

Em decorrência desse fato é que o assunto compõe um dos ângulos do temario em pauta no atual encontro.

Pretende-se:

caracterizar genericamente os fenômenos da evasão e da repetência;

fornecer um *flash* do fracasso escolar, a nível de 1º grau no País, sob o enfoque daqueles indicadores;

contrapor pesquisa e evasão-repetência em linhas regressiva e prospectiva, tomando-se como ponto de referência o tempo presente, no qual se posicionam os dois fenômenos como problemas agudos.

2 Evasão — Repetência: Características

As referências conceituais relativas ao tema são de conhecimento geral e aqui se apre-

* Assessora da Direção-Geral do INEP. Coordenadora do Encontro

sentam apenas para ordenar melhor o tratamento do assunto. A problemática já tem caracterização e análises, só faltando soluções efetivas em escala abrangente.

A *evasão* constitui o abandono da escola, podendo ocorrer em momentos vários:

no transcurso do ano letivo, representando a *evasão imediata*;

entre um e outro ano letivo, havendo alunos aprovados e reprovados que não retornam à escola, traduzindo-se na *evasão mediata*;

entre um e outro grau do ensino.

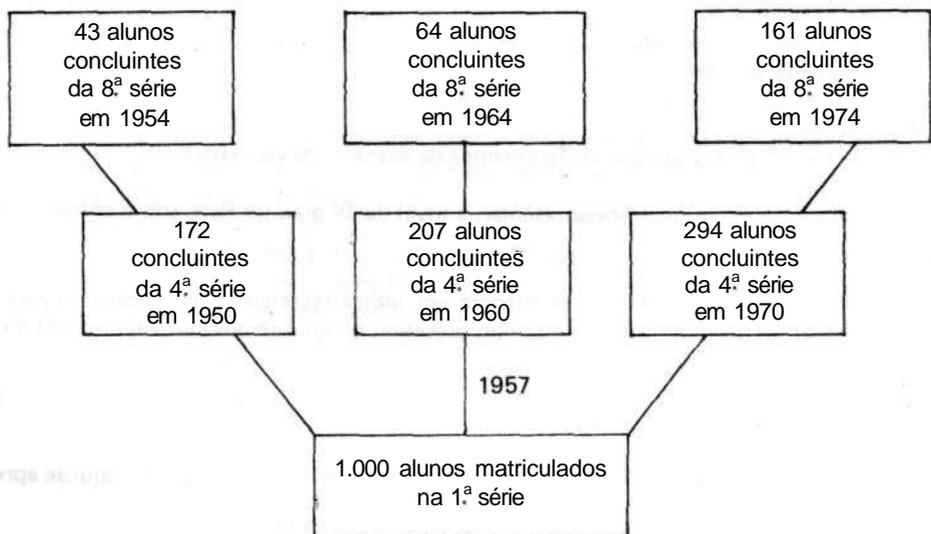
A *repetência* consiste na permanência de alunos na mesma classe, durante um ano, ou um semestre, ou qualquer outro período de tempo, estudando o mesmo programa por não haverem alcançado o nível exigido, para ascenderem à classe superior.

Ambos os fenômenos constituem indicadores visíveis do fracasso escolar, representando esta manifestação de inaptações dos alunos ao sistema de ensino.

3 — Situação no Brasil quanto ao fracasso escolar

Observa-se grave *retenção/evasão* de alunos, que pode ser identificada, por exemplo, através da análise do fluxo escolar no sistema de ensino nos períodos 1947/54, 1957/64, 1967/74.

Tomando-se como pontos de referência o término das quatro séries iniciais do período de escolarização (antigo curso primário) e as oito séries do atual ensino de 1º grau (primário e ginásio), que desenvolvimento progressivo, quanto à retenção dos alunos, é dado constatar em períodos diferentes, intervalados em décadas?



Como se pode visualizar, no espaço de trinta anos, de cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série:

na 1º década, apenas 17 acabaram o antigo primário e oito o antigo ginásio;

na 3ª década, somente 2º acabaram o antigo primário e 16 o antigo ginásio;

A presente análise vem-se colocando em termos dos educandos que tiveram acesso à educação formal, mas há interesse em pensar no contingente marginalizado que se acha fora do sistema de ensino: de 1972 a 1978 há, em média, 28%* dos educandos de 7 a 14 anos de idade fora da escola e, em contrapartida, existem cerca de 10%* de alunos cursando o ensino de 1º grau fora da faixa de escolarização obrigatória.

Quanto à repetência, apreciándose o período 1969-1972, verifica-se o que se segue.

| Séries | Anos | | | |
|--------|------|------|------|------|
| | 1969 | 1970 | 1971 | 1972 |
| 1º | 36% | 33% | 28% | 24% |
| 2º | 22% | 23% | 20% | 16% |
| 3º | 17% | 15% | 13% | 11% |
| 2ª | 13% | 13% | 12% | 11% |
| 5ª | 26% | 20% | 23% | 15% |
| 6ª | 24% | 24% | 18% | 14% |
| 7ª | 18% | 10% | 15% | 12% |
| 8ª | 12% | 13% | 10% | 8% |

FONTE: SEEC/MEC.

* Nota: percentagens calculadas sobre o total de alunos matriculados, no final de cada ano letivo.

Parece ocorrer tendência à diminuição das taxas de reprovação, mas é preciso ter presente a noção de que à medida que os alunos avançam pelas várias séries escolares vai havendo simultânea e constante evasão do sistema, envolvendo não só os reprovados como os aprovados.

O caso da 1ª série merece observação mais cuidadosa.

TAXAS RELATIVAS À 1ª SÉRIE DO ENSINO DE 1º GRAU - 1973/77

| ESPECIFICAÇÃO | Anos | | | | |
|--|------|------|------|------|------|
| | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 |
| Repetência (no início do ano letivo) | 22% | 24% | 25% | 25% | 26% |
| Evasão Imediata (no decorrer do ano letivo) | 8% | 8% | 9% | 9% | 10% |
| Aprovação (ao final do ano) | 73% | 75% | 76% | 78% | 80% |
| Evasão Mediata (entre um e outro ano letivo) | 25% | 26% | 24% | 23% | 22% |

Fonte: SEEC/MEC

Comprova-se o estrangulamento do sistema na 1ª série, onde, em média, há 1/4 de alunos repetentes no início de cada período letivo; a evasão mediata mantém-se em média na ordem de 25%; os índices de aprovação vêm-se elevando, mas, a par disto, as taxas de evasão imediata acham-se em ascensão; existem 10% de alunos, em média, fora da faixa etária própria (segundo dados do SEEC/MEC).

4 - Pesquisa e Evasão - Repetência

4.1 Conclusões de Pesquisas

É rico o referencial de estudos já desenvolvidos sobre tal temática.

No INEP, por mais de uma década, até 1976, desenvolveu-se toda uma linha de estudos e pesquisas sobre o problema da 1ª série primária, currículos, métodos de alfabetização, recursos do ensino, preparação e formação de professores, diagnósticos dos alunos, das condições em que se processa o ensino e de sua produtividade.

Na Escola Guatemala, que foi Escola Experimental da Secretaria de Educação da Guanábara, em convenio com o INEP, durante anos realizou-se experimentação sobre a 1ª série quanto a métodos de alfabetização.

Ainda no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, uma equipe técnica — INEP—USAID—CONTAP — Universidade de Nova Iorque — empreendeu um projeto de educação elementar e publicou, entre outros, estudos específicos sobre evasão e repetência.

Muitas outras instituições das várias órbitas administrativas — universidades, secretarias de Educação, divisões de Educação das superintendências de desenvolvimento regional, centros específicos de produção de pesquisas, cursos de pós-graduação, etc. — realizaram e têm em curso trabalhos atinentes não só à evasão e repetência mas, também, a outros aspectos problemáticos do ensino fundamental.

Como disfunções intrínsecas do sistema educacional, especialmente quanto ao ensino de 1º grau (aí se situando a evasão e a repetência) já foram identificadas, entre outras, através de estudos e pesquisas, as seguintes:

sistemas de promoção, agentes de rigorosa seletividade;

métodos de alfabetização não adequados ao tipo de turma de alunos e de professor;

cursos de formação de professores sem oferecerem a necessária seleção, preparação e prática do ensino aos professorandos;

remuneração insatisfatória dos professores, causando perda de *status* profissional, evasão, baixa do nível de qualidade dos docentes;

programas sobrecarregados e mais voltados para a memorização que para a reflexão e aquisição de hábitos e habilidades de estudo;

ausência de incentivo à leitura;

livros didáticos geralmente consumíveis e usados como "muletas" para uma pseudo-aprendizagem de noções memorizadas;

mass media não considerados pela escola e influenciando decisivamente nos alunos;

divórcio entre escola e meio sócio-cultural, levando os alunos a não perceberem a relação entre o que se passa no ambiente escolar e na vida extramuros escolares;

educação pré-primeiro grau insuficiente em qualidade e quantidade;

educação especial com problemas de identificação dos excepcionais; de incorporação, dos que tenham condições para tal, ao sistema regular; de retirada desse sistema dos que nele ocupem vagas sem dever aí se encontrar; de atendimento específico aos bem-dotados e superdotados.

4.2 — Sugestões decorrentes de Pesquisas

Múltiplas, engenhosas e multiformes soluções vêm sendo propostas.

Há recomendações de uso de determinados métodos de alfabetização para a 1ª série, de modalidades várias de preparação dos professores, de diminuição das exigências com vistas à promoção dos alunos, de supressão de exames entre a 1º e a 2ª séries, de acesso automático às séries sucessivas ou de promoção progressiva, segundo o domínio de unidades curriculares.

Existem sugestões relativas a currículos, metodologias e recursos do ensino, bem como a sistemas de supervisão, orientação pedagógica e orientação educacional.

Propõe-se a integração da escola com a comunidade.

Por vezes, em decorrência de conclusões que se contrapõem, por serem diversas as realidades pesquisadas, medidas diferentes são preconizadas.

Os estudos e pesquisas se sucedem, os resultados e sugestões se avolumam e a evasão e a repetência persistem imutáveis.

Por quê?

4.3 - Evasão — Repetência e a Impotência da Pesquisa

A evasão e a repetência no ensino de 1º grau, indicadores significativos do fracasso escolar, representam disfunções intrínsecas do sistema de ensino, bem como de seu relacionamento com áreas afins e, numa perspectiva mais ampla e lúcida, disfunções do processo social global.

O binômio evasão-repetência constitui um desaguadouro da extensa gama de problemas que afligem o processo educacional e, para enfrentá-lo, não cabem soluções isoladas, numa concepção ingênua de poder erradicar, de modo estanque, essas anomalias.

Daí a ineficácia das pesquisas e das ações que se isolam do contexto sócio-econômico.

É preciso, além de investigações e atuação na esfera propriamente pedagógica, estabelecer interfaces com as áreas de saúde, nutrição, assistência social, trabalho, educação assistemática e com a comunidade.

Indispensável se mostra, antes de mais nada, um planejamento educacional inserido numa ação planejada global, considerando principalmente a Política da Educação, Ciência e Tecnologia; os quadros sócio-culturais e demográficos brasileiros; a situação econômica do País, aí se identificando a parte do orçamento que se reserva à educação; os custos da educação; os critérios de alocação de recursos e de transferência de fundos para a ação educacional; o mercado de trabalho para, na medida do possível, favorecer o posicionamento do sistema de ensino quanto à formação de recursos humanos.

A característica básica desse tipo de planejamento é a capilaridade, a saber: um contí-

no intercomunicar-se entre os que planejam e os que são agentes e sujeitos da implementação do planejado, num mútuo processo dinâmico de *feedback*, quando do definir, agir, avaliar, redirecionar, avançar.

4.4 — Evasão — Repetência — Expectativas em relação à Pesquisa

Se a evasão e a repetência estão colocadas como resultantes de um complexo de fatores de ordem social, econômica, política e pedagógica...

Se estudos e pesquisas vêm sendo realizados em grande número, mas o problema, de modo geral, continua imbatível...

Neste momento, interrompe-se, de chofre, essa linha de reflexão e vem-nos à lembrança o poeta Fernando Brant com suas "Saídas e Bandeiras nº 1":

"O que vocês diriam dessa coisa que não dá mais pé
O que vocês fariam pra sair dessa mare?
O que era sonho vira terra
Quem vai ser o primeiro a me responder?"

Mas, antes do desânimo, emerge a mensagem de Robert Kennedy:

"Alguns homens vêem o mundo como é e perguntam "por quê?"
Eu sonho coisas que nunca existiram e digo "por que não? "

Constatamos, então, que para a montagem do Plano Setorial de Educação e Cultural 1980-1985 estão sendo desenvolvidos amplos esforços de consulta a nível nacional, em trabalho participativo.

A ação educacional deve voltar-se de preferência para as populações de baixa renda, sendo considerada prerrogativa essencial de qualquer cidadão o adquirir uma educação básica, capaz de acesso geral e compatível com a pobreza da maioria da população. Prevê-se ligação com a problemática da saúde, nutrição saneamento, emprego renda.

Na esfera pedagógica, as três linhas programáticas de ação, consideradas prioritárias, são: a educação rural, a educação para as periferias urbanas e o desenvolvimento cultural.

Já se delineiam, pois, as bases racionais para combate à evasão e à repetência.

Compete à área da pesquisa educacional prosseguir em sua tarefa de investigação e conseqüente intervenção na realidade.

Há interesse em que se desenvolvam as atividades a seguir mencionadas, sempre considerando as linhas prioritárias de ação propostas no Plano Setorial.

a) Consolidação dos resultados dos estudos, pesquisas e experimentos já desenvolvidos, sob o enfoque de núcleos temático-funcionais, área de aplicação dos resultados e sua capacidade de generalização.

Análise crítica das conclusões e sugestões propostas.

Adoção das medidas já preconizadas à medida que se evidencie sua possível eficácia.

b) Investigações prioritárias, em macro e micronível quanto à área de abrangência, temas, peculiaridades regionais, etc, sobre, entre outros assuntos que possam ser trabalhados:

- . modalidades de atendimento educativo no meio rural que se adaptem às necessidades e aspirações das populações das diferentes regiões e zonas;

- . efeitos da ação educativa exercida no meio rural, a nível de comunidade (sujeita, por vezes, a vários programas, de origens diversas, ali desenvolvidos);

 - comunicação lingüística das crianças da zona rural em face da linguagem do professor;

- . léxico das crianças da zona rural e o das cartilhas e livros didáticos;

- . identificação do acervo cultural, especialmente quanto ao lúdico e ao artístico, das crianças da zona rural (para enriquecimento do processo educativo);

 - modalidades de atendimento pré-escolar adaptáveis às condições das crianças das periferias urbanas;

- . experimentos sobre a utilização dos *mass media* como maneiras de suprir deficiências ou necessidades do sistema de ensino;

- . identificação (por região ou zona) da alarmante evasão mediata que está ocorrendo entre a 1ª e a 2ª séries (envolvendo indistintamente aprovados e reprovados);

- . avaliação dos resultados da promoção automática nos estados em que ela foi adotada;

- . avaliação do que está ocorrendo com as classes de recuperação, paralelas às turmas que fluem normalmente no sistema;

- . modalidades de identificação e atendimento aos excepcionais para integrar no sistema regular os que tenham condições para tal e retirar os que não podem ser nele atendidos;

 - modalidades de atendimento aos menores com problemas de conduta, especialmente os das zonas periféricas;

 - inovações no processo educativo.

À medida que os fatores externos determinantes do não-acesso, ou não-permanência, ou pouco rendimento dos educandos no sistema de ensino forem tendo suas repercussões negativas minoradas, haverá alargamento da esfera de ação dos pedagogos, e a pesquisa educacional poderá efetivamente subsidiar soluções para os pontos de estrangulamento do processo educacional, entre os quais a evasão e a repetência ocupam lugar de destaque.

BIBLIOGRAFIA

- COMPIANI, Ruth et al. *Classes de recuperação, relato de projeto*. Curitiba, CEPE, 1974. 61 p.
- DARDENGO, Therezinha. *Evasão curricular no ensino primário comum e supletivo no Estado de Minas Gerais 1962/1965*. Belo Horizonte, CRPE/INEP, 1971. 44 p.
- EQUIPE de Assistência Técnica ao Ensino Primário — MEC—INEP/USAID/CONTAP/SUNY. *Evasão e repetência na escola primária brasileira*. Rio de Janeiro, INEP/EATEP, 1967. 35 p.
- _____. *Fenômenos da evasão e repetência na escola primária brasileira*. Rio de Janeiro INEP/EATEP, 1968. 28 p.
- _____. *Fluxo de alunos na educação primária brasileira*. Rio de Janeiro, INEP/EATEP, 1967. 32 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Fundamental. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília, DEF/MEC, 1975. 79 p.
- _____. SECRETARIA-GERAL — SEEC. *Série retrospectiva do ensino primário comum*. 3 v. 1956/60, 1961/65, 1966/70. Brasília, SEEC/1977.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental*. Rio de Janeiro, INEP, 1974. 128 p.
- _____. Por que tanta repetência na primeira série? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP (122): 242-253, abr./jun. 1971.
- _____. Formação do magistério para a educação fundamental. Currículo básico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. INEP (129): 26-40, jan./mar. 1973.
- _____. Caminhos para a alfabetização. Rio de Janeiro, INEP, 1975. 65 p.
- PIRES, Nise. Evasão e repetência no ensino de 1º grau: doenças ou sintomas? *IN PROJETO EDUCACÃO*. Brasília, Senado Federal. Fundação Universidade de Brasília. Tomo III, p. 215-238. 1979.
- POIGNANT, Raymond. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (5): 75-104, abr. 1973.

EURIDES BRITO DA SILVA*

PESQUISA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O ENSINO DE 1º GRAU

O administrador educacional, à semelhança de quantos se encontram face à tarefa de estabelecer e implantar uma política de ação organizacional, há que considerar a variável recursos humanos.

Postos os objetivos da organização, estabelecidas as metas e escolhidas as estratégias, a primeira pergunta que aflora é sobre quem vai executar as atividades-fins, aquelas que justificam o fim para o qual a empresa foi concebida.

No sistema de ensino, são os professores e especialistas que têm a função e o poder de realizar os objetivos educacionais. Assim, avulta como preocupação primordial a formação desses recursos, sintonizada com os fins e os objetivos estabelecidos na política de educação do País.

A Lei nº 5.692/71 emprestou adequada importância a essa matéria, ao dedicar-lhe um capítulo (V), com doze artigos. Ali estão fixados critérios de formação de pessoal docente e técnico, para o ensino de 1º e 2º graus:

- 1) consideração da realidade cultural;
- 2) atendimento aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Um exame desses critérios nos sugere, de pronto, que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º grau não pode processar-se sem a posse de importantes dados de caráter científico que aumentem o grau de segurança da adequação dessa formação ao momento histórico que eles vão viver e ao mundo cultural em que eles vão conviver, e no qual estão incumbidos de inserir as novas gerações que lhes cabe educar.

A desincumbência desse desiderato pressupõe, ainda, os professores e especialistas suficientemente instrumentalizados, com informação, habilidades, atitudes, crenças e sentimentos que formam o perfil do homem do seu tempo.

* Secretária de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Sendo mutável essa realidade temporal, não se pode imobilizar os professores e especialistas, de ensino numa moldura rígida. É possível que o professor de ontem não seja adequado ao aluno e à escola de hoje.

As agências de formação de recursos humanos para as tarefas educativas têm de estar atentas às mudanças que vêm ocorrendo no papel social do educador. O mesmo é verdade para o administrador, a quem incumbe o estabelecimento de uma política de recursos humanos.

Senão, vejamos. Em estudo preparado para o Bureau Internacional de Educação, uma das instituições especializadas da UNESCO, Norman M. Goble e James F. Porter (Goble e Porter, 1977) colocam o problema do papel social do professor e sua influência na preparação para a profissão e no treinamento em serviço, tema da XXXV Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, em 1975. Goble considera vital a função do professor como agente de mudança e trabalhador da comunidade, com a incessante responsabilidade de alargar suas próprias capacidades. Porter acredita, também, nessa função catalítica dos professores, que são um fator crítico no desenvolvimento. Eles estão em posição privilegiada para "quebrar o círculo da pobreza, ignorância e preconceito, de modo a ser isto aceito pelas populações envolvidas. Mas isto exige que certas prioridades sejam estabelecidas para treinamento e orientação do professor". (Goble e Porter, 1977.)

As tendências de mudança no papel do professor, levantadas num documento de trabalho submetido ao Bureau Internacional de Educação pelos Estados-Membros da UNESCO, estão assim alinhadas:

- 1) funções mais diversificadas no processo instrucional e aceitação de mais responsabilidade para a organização do conteúdo de aprendizagem e ensino;
- 2) mudança de ênfase de transmissão de conhecimento para organização da aprendizagem do aluno, com máximo uso de novas fontes de aprendizagem na comunidade;
- 3) individualização da aprendizagem e uma estrutura diferente nas relações professor — aluno;
- 4) uso mais largo de tecnologia educacional moderna e a aquisição de necessários conhecimentos e habilidades;
- 5) maior e mais ampla cooperação com outros professores na escola e uma estrutura diferente na relação entre professores;
- 6) necessidade de trabalhar mais estreitamente com pais e outras pessoas na comunidade e maior envolvimento na vida da comunidade;
- 7) aceitação de participação em serviços escolares e atividades extracurriculares;
- 8) aceitação de menos autoridade tradicional em relação às crianças, particularmente às crianças mais velhas e seus pais. (Goble e Porter, 1977. p. 13-14).

Com significativo consenso em torno desses pontos, as recomendações da citada con-

ferência abrem várias avenidas para o estabelecimento de uma política de recursos humanos. Conjugados com a doutrina expressa na nossa legislação de ensino, os princípios subjacentes a essas recomendações sugerem questões que o pesquisador educacional deve levantar para oferecer respostas que permitam ao administrador traçar política e estratégias coerentes com os objetivos nacionais e regionais de educação, ajustados à realidade revelada e à consciência pedagógica mundial.

Algumas destas questões vão aqui deixar transparecer a importância e a urgência de se pôr fim ao empirismo e ao imediatismo, às medidas de caráter opinativo, à transposição sem crítica de modelos estranhos ao nosso contexto cultural, ao abandono de programas sem avaliação, à improvisação e ao ensaio-e-erro.

Desta posição é que o administrador deve visualizar o sistema de ensino que dirige.

É tempo de os sistemas de ensino se perguntarem:

- 1) Em que medida é adequada a preparação trazida pelos professores estreados no sistema e portadores da habilitação mínima exigida por lei?
- 2) Que mínimo de treinamento é exigível para professores admitidos no sistema sem essa habilitação mínima legal?
- 3) Em que bases estabelecer um eficiente treinamento em serviço?
- 4) Como preparar o professor para o processo de inovação, em cujo desencadeamento está ele sendo chamado a funcionar?
- 5) Como realizar no professor a compreensão completa de uma reforma de ensino e um total envolvimento nela, como condições inarredáveis de sua efetiva implementação?
- 6) Qual o grau de realismo no novo estilo de escola concebido na lei?
- 7) Que mecanismos de adaptação têm probabilidade de ser bem sucedidos?
- 8) Em que bases estabelecer um programa de constante atualização de professores, para que ocorram uma periodicidade tempestiva do retorno, uma seleção adequada dos conteúdos, à vista de prioridades detectadas, e uma acertada escolha dos recursos de atualização disponíveis?
- 9) Com que linhas traçar o perfil do professor de escola rural, de escola de centros urbanos, de escola de periferias urbanas, das classes pré-escolares, das séries iniciais do 1º grau, das terminais, do professor de educação geral, do de formação especial, do de ensino supletivo?
- 10) Como definir as funções do professor, emergentes do seu papel social ampliado?
- 11) Que conteúdos de aprendizagem e ensino devem eles aprender a organizar?

- 12) Que estratégias didáticas são mais eficientes para organizar a aprendizagem do aluno?
- 13) Como identificar novas fontes de aprendizagem na comunidade e fazer delas o máximo uso?
- 14) Que habilidades são necessárias ao professor para estabelecer uma estrutura nas relações professor-aluno quanto à individualização da aprendizagem?
- 15) Que conhecimentos e habilidades deve o professor adquirir para utilizar a tecnologia educacional moderna com crítica, eficiência e eficácia?
- 16) Com que grau de interação trabalham e devem trabalhar os professores de uma mesma escola?
- 17) Qual o nível desejável de participação do professor nos serviços escolares e atividades extracurriculares?
- 18) Como formar o professor para um manejo de classe democrático?
- 19) Como delinear o perfil do concluinte de 1º Grau:
 - nos centros urbanos?
 - nas periferias urbanas?
 - nas zonas rurais?
- 20) Como avaliar a eficiência e a eficácia da prática de ensino em suas várias estratégias — de escolas de aplicação, estágios supervisionados na rede de escolas do sistema e outras?
- 21) Como delinear o perfil dos especialistas de ensino de 1º grau, segundo uma tipologia funcional preestabelecida?
- 22) Que repercussões existem do nível sócio-econômico do candidato ao magistério na eficiência e eficácia dos sistemas educacionais?
- 23) Quem deve conduzir as pesquisas educacionais no sistema de ensino?

Estas e muitas outras questões de pesquisa pressupõem uma teoria de educação que leva naturalmente a hipóteses e pressupostos. Responder a elas envolve diagnóstico de situações e perfeito entrosamento entre os sistemas de ensino e as agências formadoras de pessoal docente e técnico para o ensino de 1º grau. Os órgãos encarregados de pesquisa, dentro e fora dos sistemas, devem participar das preocupações dos sistemas de ensino e colocar à disposição destes seus recursos técnicos e financeiros. É o que vem fazendo o INEP, neste momento empenhado em viabilizar estudos e divulgar resultados de modo a propiciar, aos administradores, tomadas de decisão cientificamente aliçadas e às Faculdades de Educação e às escolas de 2º grau que habilitam professores, informações que alimentem necessárias reformulações curriculares.

Assim as Faculdades de Educação que oferecem cursos de pós-graduação. As teses e dissertações, se voltadas para situações reais e atuais dos sistemas de ensino, hão de representar efetiva contribuição ao desenvolvimento de programas de formação de recursos humanos para os sistemas.

Noticias já nos chegam de estudos realizados sob os auspícios de universidades e centrados no tema de recursos humanos para a educação.

Quatro desses serão em seguida aqui relatados pela pesquisadora do INEP, Maria Laís Mousinho Güidi.

Referencia Bibliográfica

GOBLE, N. M. e Porter, J. F. *The changing role of the teacher*; international perspectives. Nova Iorque, UNESCO, UNIPUB, 1977.

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE RECURSOS HUMANOS

MARIA LAIS MOUSINHO GÜIDI* PARA O ENSINO DE 1º GRAU

O que é pesquisar?

— Pesquisar é uma atitude de indagação e de crítica diante do que existe. Essa atitude desenvolve o rendimento da inteligência e dos sentidos, a partir de uma dúvida, de alguma incerteza inicial, respondendo à curiosidade em relação ao desconhecido ou à criatividade em relação ao que se imagina, para estabelecer analogias, distinguir contradições e apreender o real. Pesquisar, em suma, é fazer a separação entre o ideológico e o científico, entre o subjetivo e o objetivo, é o que se prova através de dados.

Os dados coletados são informações de que se dispõe ou se precisa obter em relação a determinado universo e que nos chegam, muitas vezes, em forma de códigos. Decodificar constitui um dos segmentos da pesquisa, e esta precisa da habilidade do pesquisador, para que, no exercício da crítica e da indagação, saiba interpretar e usar esses dados de maneira adequada, bem como expressá-los numa linguagem acessível. O pesquisador serve aos homens de ação que têm necessidade da pesquisa para conhecer a realidade e assim nela poder intervir ou para ela poder planejar. O grande problema consiste em saber se a necessidade conhecida não será apenas a necessidade manifesta, mas o importante será detectar as necessidades latentes, ou as tendências em potencial que corresponderão às necessidades do indivíduo para a sociedade.

Este é o ponto de partida indispensável, no sentido de se tentar a unificação do saber intuitivo com o científico.

Não se trata somente de executar pesquisa e comunicar aos interessados os seus resultados, com o objetivo de suscitar uma ação em troca (*feedback*). Devem ser feitas pesquisas que levem a normas de ação, considerando as características de uma situação, as necessidades da coletividade e do indivíduo, numa reflexão científica de dentro para fora, isto é, do ponto de vista da população estudada.

Assim) paralelamente aos programas e linhas prioritárias de pesquisa, recursos poderiam ser liberados para um programa de pesquisas de iniciativas individuais, sem obrigatoriedade de credenciamento titular, porém de interesse para a comunidade científica.

* Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Malgrado as crises internas e externas da seqüência histórica da pesquisa educacional, inscreve-se a conquista, relativamente recente e autônoma, do poder cultural que, sem substituir o poder político ou o poder social, garante um potencial democrático e renovador de ação, apoiado pelas forças econômicas.

Luta-se, neste momento, por uma política nacional de desenvolvimento, na qual se espera que seja concedido à pesquisa educacional o lugar que merece ocupar, porque planejamento e pesquisa caminham juntos, não como um luxo, mas como a dimensão de um planejamento estudado, distinto em dois níveis: um setor de inovação controlada (pesquisa aplicada) e outro de renovação científica e cultural (pesquisa fundamental).

Uma análise feita com esse quadro de referência possibilitará ligar os problemas de pesquisa aos problemas da cultura.

A pesquisa faz parte do processo permanente de evolução cultural e científica que deve garantir ao pesquisador a liberdade de conhecer, criticar, criar e comunicar. Só com essa liberdade de ação poderá surgir uma nova escola de formação de recursos humanos para o ensino de 1º grau.

A preocupação com a formação de recursos humanos para o magistério data de 1835, quando se criava a primeira Escola Normal pública, em resposta às necessidades e exigências de capacitação dos mestres do ensino primário. Os modelos e métodos utilizados eram, geralmente, importados, e aos profissionais dedicados cabia a arte de aprimorar as técnicas do ensino. Modificações sucessivas foram introduzidas na estrutura e organização das Escolas Normais, porém as inovações nos métodos e nas técnicas não melhoraram a qualidade do ensino.

Inspirado no modelo francês, criava-se, em 1879, o Museu Pedagógico, que se propunha a encorajar a pesquisa educacional e a aperfeiçoar os métodos de ensino e a cultura dos professores e mestres.

Nos primeiros anos da República é determinada, por decreto de 1890, a criação do Pedagogium de curta duração (extinto em 1919) como Centro de Pesquisas para Aperfeiçoamento do Magistério.

Finalmente, em 1930, decreto-lei dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, entre outras competências, teve a de promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos.

Em administrações posteriores, o INEP concentra seus esforços na expansão da rede escolar primária e normal, nos cursos de aperfeiçoamento para professores do magistério primário e na Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme).

Em 1954, contando com a colaboração da UNESCO, foi concretizado o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), seguindo-se a fundação dos centros regionais, campos de estudos e pesquisas, bem como de planejamento educacional.

A exposição é ilustrada com o exemplo do INEP, como o maior centro produtor de pesquisas educacionais, que sempre se preocupou com a área do tema em foco.

Pesquisas de âmbito nacional foram realizadas, podendo-se destacar, entre outros, dois projetos:

O primeiro consistia no programa de pesquisas em cidades-laboratório, tomando municípios-tipo que defrontassem problemas educacionais comuns a cada uma das regiões mais diferenciadas do Brasil para experimentação educacional. Paralelamente, desenvolviam-se pesquisas sobre o processo de alfabetização para fundamentar a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, do MEC. O segundo projeto, igualmente em âmbito nacional, intitulava-se O Processo de Industrialização e Urbanização no Brasil que contou, como o primeiro, com a participação dos centros regionais e também com pesquisadores contratados pelo projeto. Uma pesquisa de alto nível foi publicada pelo INEP/CBPE - O Professor Primário Metropolitano, que focalizou a formação escolar e a carreira profissional, assim como o comportamento dos professores em face de sua situação de trabalho no sistema. Os estudos de comunidade, em moda na época, realizados e publicados no Brasil de 1948 a 1960, foram analisados como parte do estudo *O Brasil Provinciano*, incorporado no projeto maior citado - Industrialização e Urbanização no Brasil. A educação informal, a rede escolar e a filosofia educacional faziam parte do elenco do esquema de análise. Uma pesquisa de comunidade, considerada como modelo destes estudos — *Uma Comunidade Teuto-Brasileira* — analisa a rede escolar como parte do sistema social.

Entre os trabalhos publicados da série Sociedade e Educação cita-se *Professores de amanhã — um Estudo da Escolha Ocupacional*.

Naquele período, as articulações do INEP com os departamentos do MEC, Secretarias de Educação e universidades eram feitas assystematicamente, segundo as necessidades dos programas.

Houve a extinção dos centros regionais, mas o INEP, dispondo de uma nova estrutura e regimento, continua, por força de lei, a coordenar a pesquisa educacional no País, a estimular e a realizar pesquisas básicas e aplicadas, bem como a operar e manter um sistema de documentação e informações educacionais.

O Projeto Prioritário 21 — *Estimulo a Estudos e Pesquisas do Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79* — vem permitindo ao INEP adotar medidas de racionalização e inovação, de repercussão interna e externa, procurando assegurar maior adequação aos objetivos da política do MEC.

Neste processo de integração, encontra o apoio da Secretaria-Geral, à qual está vinculado, e articula-se com as demais secretarias do MEC, antigos departamentos, o CNRH/IPEA/SEPLAN, as Secretarias Estaduais de Educação, as universidades e as agências produtoras de pesquisa. Nesta articulação, insere-se a estratégia de seleção dos projetos, a fim de estabelecer temas prioritários de pesquisas educacionais que respondam aos interesses da educação brasileira, no contexto institucional que a condiciona.

Dentro deste procedimento, a Comissão de Ensino da Área da Educação (CEAE/DAU/MEC) solicitou ao INEP o financiamento de quatro projetos de pesquisa que receberam, também, assistência técnica deste Instituto. Estes projetos foram confiados à responsabilidade das Universidades Federais do Ceará, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e complementaram outras atividades de avaliação somativa dos cursos destinados à formação de professores e de especialistas não-docentes para os sistemas de ensino de 1º e 2º graus.

Os relatórios finais das quatro pesquisas, recentemente editados pelo INEP, na série "Formação de Recursos Humanos para a Educação", versaram sobre os seguintes temas:

Integração das Agências Formadoras do Pessoal Docente e Não-Docente de 1º e 2º Graus com o Sistema que os Absorve.

Interação entre as Unidades que Oferecem Disciplinas de Conteúdo e as Responsáveis pela Complementação Didático-pedagógica.

Investigação sobre a Metodologia e a Prática do Ensino Desenvolvidas para a Formação de Docentes do Ensino de 1º e 2º Graus.

Grau de Adaptação dos Cursos de Licenciatura às Exigências da Lei nº 5.692/71.

A divulgação dos resultados destes trabalhos possibilita uma crítica construtiva e permanente sobre as necessidades das agências formadoras de pessoal docente para explorar os seus projetos de auto-intervenção. A problemática das pesquisas exigiu uma metodologia apropriada às diferentes situações e além de dados objetivos, os pesquisadores, usaram de sua observação e imaginação, procedimentos hoje reabilitados, para formular suas conclusões e recomendações.

O envolvimento da universidade no sistema de avaliação e planejamento da educação nacional firma a perspectiva de integração desta com o sistema de ensino.

O fornecimento de dados dirige-se para a tomada de decisão; no caso, as autoridades competentes serão o CFE, a SESU e a SEPS, entre outras.

De um modo geral, os dados oferecidos por estas quatro pesquisas podem ser aproveitados, também, para os estudos de reformulação e melhoria das condições atuais de trabalho das agências formadoras de pessoal docente, a fim de que o professor não seja apenas um mantenedor do sistema educacional vigente, mas que seja capaz de construir uma política cultural favorável à criatividade, à justa democratização dos valores e à tomada de consciência para cooperar com todas as forças do progresso social.

Não se trata aqui de expor um planejamento para uma nova escola de formação de docentes para o 1º grau com prolongamento de escolaridade. Isto seria uma maneira simplista de solucionar o problema.

Se a educação continua sendo contestada e se o rendimento escolar não melhorou horizontalmente em proporção à elevação vertical dos níveis de formação, é preciso encontrar os meios de propor às crianças, aos jovens e aos adultos uma escola aberta a outros equipamentos que promovam, também, o desenvolvimento cultural: centros de recreação e lazer, casa de jovens, teatro, biblioteca e outros locais, para não separar a escola da vida. A escola seria a iniciação para usufruir e contribuir para a cultura, em seu sentido etnológico, e para que esta cultura não passe a ser privilégio de uma minoria, enquanto a massa, apesar da ação da escola, continua numa situação de subdesenvolvimento cultural. Nessa mesma perspectiva, situam-se as agências de formação dos mestres que ainda não atingiram o nível de uma educação permanente e continuada.

Neste ponto sensível, se não se proceder oficialmente a esta renovação, é o mesmo que deixar ao abandono o trabalho dos pesquisadores, como foram esquecidas as idéias de renovação pedagógica de grandes educadores. Trata-se, agora, de aproveitar o reconhecimento de uma situação deficiente, sobretudo do professor polivalente, para se correr o risco de assistir ao desenvolvimento de uma política educacional que insuflará para o alto os recursos humanos que se deseja formar. Para eles ainda não se preparou, por exemplo, uma política de utilização dos multimeios.

Pesquisas em andamento, com a participação do INEP, que envolvem a formação de recursos humanos para o ensino de 1º grau:

Formação de professores em oito estados brasileiros.

Formação de professor em escolas normais — estudo avaliativo.

Problemas de professores de 1º grau: uma investigação exploratória.

Audiovisual na educação.

A eficácia interna do sistema municipal do ensino de Campinas.

Avaliação da experiência dos cursos de licenciatura curta no 30º Distrito Geoe educacional/Estado de São Paulo.

A Comunicação lingüística em meio rural paranaense - evasão e retenção no 1º grau.

O léxico das crianças em idade de alfabetização da área do Grande Rio e suas implicações no processo do ensino-aprendizagem.

Avaliação de metodologia de treinamento de professores.

Construção e validação experimental de unidades integradas de ensino, baseadas nas estruturas operatorias da inteligência.

Pesquisa, diagnóstico e atendimento em educação matemática em escolas de 2º grau, com curso de formação de professores no Município do Rio de Janeiro.

- . Estudo nacional do ensino-aprendizagem de Matemática.
- . Repetência na 1ª série do 1º grau; uma nova perspectiva de análise.
- . Testagem de currículo e de recursos para aperfeiçoamento do professor, com emprego de classes paralelas.

A influência da educação formal no êxodo rural.

Simulação: estratégia complementar para o estágio supervisionado em orientação educacional e administração escolar.

- . Pesquisa em educação básica e entrada em empregos industriais.
- . Estudo para o estabelecimento de diretrizes metodológicas que orientem a aplicação de programas de Estudos Sociais — material instrucional.

O maior mérito de quase todos os projetos citados é o de procurar conhecer as condições e os conteúdos do ensino, numa atuação simultânea junto aos alunos de turmas de 1º grau, seus professores regentes, alunos-mestres das escolas de formação de professores e os professores de tais cursos. Esta atuação, em quase todas as pesquisas, tem um caráter global, resultante de observações de cortes verticais, que constituirão as amostras. A tônica, quase sempre, é visar o atendimento ao aluno, através do conhecimento de sua problemática vivencial, situações do cotidiano, nas três áreas do médio comum: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais.

É a pedagogia da cultura viva. E o que a pesquisa tem produzido para o aproveitamento das novas estratégias, como, por exemplo, no processo de alfabetização e na iniciação profissional ao nível da 4ª série do 1º grau?

Por que a escola tem permanecido intramuros e não se inicia uma experiência de escolas em áreas livres?

O ensino de 1º grau não é um direito de todos? Como se poderia desenvolver a participação de todos na vida cultural e até na produção — obras de técnica, ciência e arte — para que a cultura deixe de ser privilégio de uma minoria?

A educação deve favorecer, do melhor modo possível, a participação de todas as classes, categorias profissionais, famílias e grupos sociais para despertar, em cada indivíduo, o interesse pelo desenvolvimento da personalidade, no quadro da participação sócio-cultural, o mais importante problema de hoje.

A escola está sendo útil a todos que a cursam?

BIBLIOGRAFIA

PROGNEAUX, Th. Les échecs scolaires d'origine affective et d'origine socio-culturelle. *Bulletin de Psychologie et d'Orientation*. Paris, 25^{ème} année, (1) : 1 -21, janvier 1976.

PROJETO EDUCAÇÃO. Senado Federal, Universidade de Brasília. Brasília. Tomos I e II. 1978.

QUIRINO, Tarcízio. A evasão escolar dos cursos primário e médio no Nordeste do Brasil. *CADERNOS Região e Educação*. Recife, CRPE/INEP, 16: 3-27, dez. 1968.

REPETÊNCIA Escolar. Parecer nº 2.106/77. *Documenta*, Brasília, CFE, 201:1º-41, ago. 1977.

SALVADOR, Pesquisa Evasão e Repetência. *Revista Escola*. Salvador, 9 nov. 1972.

SEPLAN - FIBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*, 1977. Rio de Janeiro, Centro Editorial do IBGE, 1977, 847 p.

WIGGERS, Júlio. Considerações sobre a evasão e a repetência nas escolas de 1º grau em Santa Catarina. *Boletim do CPE - UDESC*. Florianópolis, 49:14-23, mar. 1976.

PESQUISA, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE

MIRIAM PAURAZ. GRISPUN* 1º GRAU

Consideramos de maior importância o momento que se apresenta neste I Encontro de Pesquisadores, para refletir e analisar a posição da Orientação Educacional no ensino de 1º grau.

Nesse sentido é oportuno comentar neste encontro, através de uma breve análise, a situação atual da Orientação Educacional, procurando refletir sobre os subsídios necessários para a implantação de um processo adequado à realidade brasileira.

É muito controversa a situação da Orientação Educacional no Brasil, pois se de um lado ela é uma exigência legal (e nesse caso ela é aparentemente nova), de outro, observa-se que a Orientação não está "funcionando na realidade". Observa-se, também, que são muito questionáveis os seus reais objetivos, princípios e funções. Esse panorama estende-se, também, na prática, quando observamos o seu propósito bem abrangente: *ajudar o indivíduo a alcançar o seu pleno desenvolvimento*. Todo esse quadro gera dificuldades e, às vezes, distorções no processo da Orientação, acrescido do próprio posicionamento de quem assume essa responsabilidade: o orientador.

Sendo uma atividade vinculada à escola, a Orientação sofre, naturalmente, as consequências de suas mudanças e contradições, chegando a ponto de não apresentar uma caracterização bem definida.

Essa caracterização pode ser confirmada através de perguntas feitas, com frequência, pelos professores supervisores e até mesmo pelo diretor da escola: Qual é o seu trabalho? O que faz você com os alunos? Orientador é a mesma coisa que psicólogo? Você aplica testes? Essas e outras indagações ocorrem por parte de outros profissionais da área de educação. Acresce a toda essa situação a própria perplexidade do orientador quando se analisa: Será que isto era o melhor que eu podia fazer? Agi certo? Como ajudar fulano se o problema dele transcende os muros da escola (questões sócio-econômicas, por exemplo). Os resultados da Orientação nunca são imediatos e se perdem no tempo à medida que o orientador ajuda (ou ajudou) o aluno a resolver seu próprio problema, a tomar as suas decisões.

* Professora. IESAE — Fundação Getúlio Vargas — RJ.

Esse quadro de ambigüidade, dificuldades, indefinições, distorções, falta de consistência de um modelo teórico, ausência do serviço leva-nos a uma constante análise e reflexão sobre o problema atual da Orientação no Brasil.

Voltando ao tema proposto para a palestra, gostaria de delimitá-lo, tomando como referência os dois pontos básicos propostos no seu enunciado:

- a pesquisa;
- a Orientação Educacional: considerações gerais e repercussões no ensino de 1º grau.

Convém esclarecer que o fio condutor desta reflexão será a própria Orientação Educacional, uma vez que nela reside — e assim acreditamos — o apoio indispensável do desenvolvimento do processo educativo.

Têm merecido ampla discussão, nos últimos anos, os núcleos temáticos que polarizam a produção científica para fins de caracterização das pesquisas. Essa discussão realiza-se tanto a nível dos pesquisadores quanto a nível dos órgãos de financiamento.

Alguns autores enfatizam que a produção científica deve ser a principal tarefa na formação dos recursos humanos de alto nível; outros a encaram como um modo de ação, o que a levaria a um comprometimento com a realidade num estágio mais imediato, enfatizando suas formas de apropriação e utilização prática.

"O mais lógico parece ser a aceitação global dessas facetas, e encarar a ciência como um empreendimento total que envolve homens pensando com uma atitude científica, utilizando procedimentos científicos, produzindo conhecimentos científicos, quer por meio da pesquisa teórica ou básica, quer da pesquisa engajada no enfrentamento dos problemas da sociedade no âmbito de diagnósticos, de programação ou na tomada de decisão nos campos econômico, social e educacional."¹

Discute-se ainda o comprometimento da produção científica, quando ele não está atrelado a todo um momento sócio-político-econômico, podendo apresentar, nos resultados encontrados na pesquisa, distorções e vieses que dificultariam a generalização dos dados.

A atitude científica dos pesquisadores deve levá-los a um questionamento desta realidade social, quer no sentido de questioná-la, quer no sentido de fornecer-lhes indicadores para formulação de diretrizes e políticas na área educacional.

Cabe, pois, aos pesquisadores da Orientação Educacional dimensioná-la num contexto maior, procurando verificar todos os pontos críticos da realidade que incidem no seu processamento e resultados.

Esta tarefa constitui-se num desafio constante, pois os problemas da sociedade trazem uma grande amplitude para elaborar com precisão o diagnóstico da realidade em que ocorrerá a Orientação Educacional.

GUSSO, O. A. Sistema Nacional de Pesquisas Educacionais. In: CALAZANS, M. J. C. & FRIGOTTO, G. A pesquisa como atividade acadêmica. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 2(1):65-72, jan./mar. 1978. p. 66.

O pesquisador não pode dissociar-se desses fatos, pois senão a sua atividade científica estaria comprometida com um saber isolado. Os valores desta sociedade, seus costumes, sua ideologia são insumos importantes para um saber aberto, que interage com as estruturas básicas desta sociedade.

Existem inúmeras variáveis que interferem no processo de Orientação e que precisam ser detectadas, pois se elas, por um lado, não determinam o processo, são, por outro, imprescindíveis para a ótica que se tem desta atividade. O nível sócio-econômico, as necessidades do indivíduo, o papel da comunidade, os "estigmas" do aluno, a família do aluno são, entre tantas, as variáveis que devemos procurar controlar numa pesquisa sobre Orientação. Por exemplo, Luiz Antônio Cunha diz que o "desempenho escolar dos indivíduos não é variável que pode ser enfocada independentemente do *background* familiar, mas é por ele determinado. O seu impacto não se dissipa ao longo do processo educativo, mas se expressa nele através do aproveitamento, promoção, reprovações, evasão e repetências."²

Algumas reflexões se colocam neste momento para os pesquisadores da Orientação Educacional: Como dimensionar a pesquisa no contexto da Orientação e das necessidades concretas da sociedade? Como o pesquisador deve tratar a Orientação se não temos um referencial teórico nesta área, específico para nossa realidade? Como conseguir que a atitude científica do orientador se constitua num indicador eficaz para sugerir diretrizes no campo da política educacional? Quem é o pesquisador de Orientação Educacional: é aquele que conhece o campo e tem a vivência em escolas, universidades, empresas, ou é aquele que apenas quer conhecer o cumprimento dos dispositivos legais?

Essas e outras reflexões devem levar o pesquisador em Orientação a um trabalho efetivo que possibilite adequar suas atividades às reais necessidades do meio em que está inserido o seu estudo.

No que tange à Orientação Educacional, queremos colocar, inicialmente, os pontos principais que trataremos nesta breve análise:

- considerações gerais em torno de um indagação. A Orientação Educacional é uma necessidade de fato ou apenas um imperativo da lei?
- as distorções em Orientação Educacional;
- perspectivas da Orientação.

Podemos dizer, de um modo geral, que a Orientação teve início nos primórdios da humanidade, sendo realizada pelos pais, pelos membros mais velhos da família, pelos chefes religiosos, etc. É bem verdade que a Orientação, nesta época, era feita assistematicamente, empíricamente, e apenas num sentido: alguém ditava as normas a serem cumpridas ou fornecia os "conselhos" sábios.

A literatura nos diz que, em 1575, o espanhol Juan Duarte apresentou uma relação das aptidões relacionadas às atividades científicas e às profissões liberais, ressaltando a im-

portância das aptidões como determinante da escolha profissional. Duarte não demonstrava com precisão o conceito básico da Orientação Profissional, mas oferecia "regras práticas" para o conhecimento das ciências e para descobrir as habilidades e "engenhos" do homem.

Desde que no final do século passado se começou a estudar, sistematicamente, o tema orientação educacional, inicialmente sob o aspecto de orientação profissional, até os nossos dias, muitas mudanças se verificaram nesta área, reflexo, inclusive, das próprias mudanças que ocorreram nas sociedades humanas.

A escola, local onde se realiza de forma sistemática essa educação, lança mão da Orientação para atingir os objetivos que ela determina.

Podemos constatar que o papel atribuído à educação, através da escola, com vias à construção de uma sociedade aberta e democrática, está presente em vários movimentos que foram propulsores, também, da Orientação Educacional. Nesse caso específico da Orientação destacaríamos, entre outros: a Revolução Industrial, o movimento psicopedagógico e o movimento em prol da higiene mental.

A Orientação Educacional desenvolveu-se principalmente dentro das escolas (início dos trabalhos com Frank Parsons, em 1908, nos Estados Unidos) e mesmo que suas atividades, hoje, tenham-se alargado até o âmbito das empresas, a idéia de Orientação achava-se muito associada àquelas instituições.

No Brasil, a Orientação teve início também no campo específico da orientação profissional. Os primeiros trabalhos começaram em 1924, em São Paulo, com Roberto Mange, nos cursos de aprendizagem mantidos pela Estrada de Ferro Sorocabana. O primeiro serviço público de Orientação Profissional foi criado, em 1931, por Lourenço Filho. Com o nome de Orientação Educacional começou a funcionar em 1934, junto à Escola Comercial Amaro Cavalcanti, tendo à frente Maria Junqueira Schmidt e Aracy Muniz Freire.

Os objetivos da Orientação estão intrinsecamente ligados aos objetivos gerais da educação e, no contexto da escola, associa-se a esta nos seus objetivos mais específicos. À medida que ela ajuda o indivíduo a compreender-se a si mesmo, a compreender os outros e o seu meio, exerce funções de caráter educativo que, entretanto, vão depender de tarefas específicas para que sejam atingidos os objetivos. A Orientação Educacional, ao estabelecer uma relação de ajuda, auxilia os indivíduos no exercício de suas opções básicas e conscientes, levando-se em conta sempre os valores, normas, idéias, costumes do grupo a que o indivíduo pertence.

Neste momento convém refletir sobre a posição do Orientador, sobre a sua postura frente ao aluno, não fazendo com que as suas expectativas transcendam as expectativas do aluno. Devemos orientar o aluno considerando os nossos valores, ou os valores do meio em que ele vive? Como ajudar um aluno que os professores já rotularam, já estigmatizaram de "carente", com falta de base e sem condições de "oferecer" mais do que aquilo que o seu grupo tem? O orientador deve trabalhar com os seus valores, conceitos, imagens e símbolos que, muitas vezes, nada têm de comum com a vida desses alu-

nos chamados "carentes"? Como trabalhar com o aluno sem repensar sobre toda a complexidade do sistema que vai refletir, também (e *muito*), no aluno?

A importância da Orientação Educacional vai sendo ampliada à medida que ela ajuda a educação a responder os reclamos da sociedade atual, do sistema em que está inserido o ensino.

Esta atividade que se desenvolve hoje é fruto da evolução do próprio conceito de Orientação Educacional: inicialmente ele tinha um aspecto *corretivo*, associado a um caráter "conselheiresco" das pessoas que detinham o poder; a seguir, um aspecto *preventivo*, associado a um papel de prevenção de problemas e desajustamentos dos alunos; atualmente percebemos um aspecto *multiplicativo*, que diz respeito a uma visão integrativa assumida por todos aqueles que atuam diretamente no processo educativo, por todas as pessoas que são responsáveis pelo desenvolvimento biopsicossociais do aluno.

Em termos de dispositivos legais, observa-se também uma evolução no significado de Orientação Educacional. Esta expressão apareceu oficialmente no Brasil no Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Havia uma identificação sobre o que era Orientação, mas talvez a sua necessidade já se fazia notar a ponto de merecer um capítulo na referida lei e nas outras subseqüentes: Lei Orgânica do Ensino Secundário (9/4/42) e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (28/12/43).

Nota-se, neste momento, um sentido de concretizar a conceituação de profissões e a conseqüente análise ocupacional. Havia um interesse em estabelecer relações muito próximas entre o ensino e o trabalho. A Orientação Educacional assumiu em toda lei orgânica a característica preventiva, evitando a eclosão de problemas na escola, funcionando como informadora dos indivíduos à futura vida profissional.

A preocupação da Orientação Educacional centralizava-se na definição das funções, dos seus princípios e conceitos, inspirados nas concepções americana e francesa. As Leis Orgânicas do Ensino refletiam todo o momento sócio-político do País naquela época. Observa-se, então, o ensino técnico, de um lado, para uma classe menos favorecida, e o ensino regular, tradicional (secundário), para as classes mais favorecidas. À Orientação Educacional restava pouco o que fazer, pois os caminhos já estavam previamente "marcados e escolhidos".

A Orientação Educacional, na atualidade, começa a delinear um papel de instrumento adequado para o ajustamento do aluno à escola, às necessidades do mercado de trabalho.

O apoio legal recebido possibilitou a expansão quantitativa e qualitativa de orientadores educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases/61 também menciona explícita e implicitamente a Orientação Educacional. Esta lei regulamentou claramente a formação dos orientadores de educação do ensino primário, através do curso especial em Institutos de Educação. Observa-se nesta lei que a Orientação se destinava apenas para o grau médio. Não havia referência para os alunos das classes fundamentais.

Implicitamente observa-se, também, uma concepção preventiva da Orientação Educacional, procurando adaptar métodos de ensino e atividades escolares às peculiaridades dos grupos, assim como adaptar o ensino às aptidões do aluno. A lei estava voltada mais uma vez para o encaminhamento profissional.

Há uma ênfase na parte psicológica da Orientação Educacional e Vocacional, vista através do conhecimento das "peculiaridades dos grupos, das características de sexo e idade".

Vários documentos legais e movimentos, como cursos promovidos pelo MEC/CADES, simpósios, encontros intensificaram o papel da Orientação dentro das diretrizes de educação.

A Orientação neste período apresentava um enfoque nitidamente psicológico, enfatizando a parte evolutiva — e uma função preventiva —, qual seja a de ajustamento do aluno à escola e à família. A necessidade de a Orientação ser um serviço planejado e de auxílio à escola já começou a ser enfatizada no final da década de 60.

A Orientação Educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases, ratificou a compreensão do humanismo que permeia toda a conceituação, os princípios e os objetivos da Educação, quando fala na "formação integral do adolescente".

A Lei nº 5.692/71, ao instituir "obrigatoriamente a Orientação, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, família e comunidade", evidencia a ação conjunta da educação, enfatizando a necessidade de trabalho integrado.

A Orientação Educacional assume aqui um papel muito importante quanto à filosofia expressa no ensino de 1º grau, salientando a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e, no ensino de 2º grau, a parte profissionalizante.

A nova estrutura de ensino trazida pela referida lei eliminou a estanque separação entre primário, ginásio e colegial, visando, deste modo, maior articulação entre os graus de ensino e, conseqüentemente, a continuidade do processo educativo.

Na Lei nº 5.692/71 há uma ênfase na Orientação Vocacional, chegando a ser confundida com a própria Orientação. Aqui reside uma análise de posicionamento atual da Orientação, que não deve ser encarada como isolada da Orientação Vocacional, mas como um todo onde as diferentes abordagens se complementam.

A Orientação Educacional é trabalho de planejamento, execução e avaliação junto a todos os elementos da escola, tendo em vista, principalmente, o ensino profissionalizante e suas exigências no mercado de trabalho. Vale lembrar, entretanto, que o trabalho junto aos pais e professores é uma tarefa às vezes difícil, pois os primeiros sentem dificuldades em dar o atendimento devido aos seus filhos, dado às carências materiais e até físicas da própria família, enquanto os professores se sentem desprestigiados pela má remuneração e pelo excessivo número de aulas a serem ministradas.

Quando a Lei nº 5.692 nos fala de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, formação profissional e principalmente de auto-realização, sentimos de perto toda uma

ação — e não só um instrumento — que tem objetivos de larga amplitude, como o de assistir ao desenvolvimento do indivíduo para a maturação de suas potencialidades pessoais.

Devemos chamar a atenção para que a capacidade de decidir do aluno não esteja voltada apenas para o que ele é, mas para as oportunidades que a sociedade, os grupos sociais oferecem para este aluno oriundo principalmente de um grupo sócio-econômico mais desprotegido. Devemos nos lembrar de que as oportunidades profissionais são determinadas por este nível que lhe possibilitará o ingresso numa faculdade ou levá-lo-á a desistir de estudar para assumir um trabalho que lhe garanta a sobrevivência.

A Orientação Vocacional tem que estar baseada nesses fundamentos, para auxiliar o processo de tomada de decisão.

Não devemos ajustar o aluno a determinada ocupação, mas procurar meios para ajudá-lo a escolher. Se por um lado é mais cômodo dizer que o aluno tem condições para esta ou outra ocupação (porque caso o indivíduo não acerte, a culpa foi dele porque não soube escolher), a nossa responsabilidade é bem maior, refletindo e questionando com o sistema das reais oportunidades que ele deu ao aluno para atingir aquelas condições. Faz-se mister verificar quais são os fatores que estão impedindo que a Orientação Educacional se desenvolva nas escolas como prática educacional indispensável à efetivação da educação como valor e realização para o indivíduo.

Dado à sua importância no processo educativo, não temos dúvida de que a Orientação Educacional não possa ser considerada apenas como imperativo legal: muito mais do que isto é, realmente, uma necessidade de fato.

Entre as distorções, gostaríamos de salientar:

1 - a Orientação Educacional e a Psicologia - a Psicologia responde pela Orientação enquanto lhe fornece os meios que lhe assegurem o seu processamento mas não responde pelo seu produto que encontra na educação a base dos seus fundamentos e objetivos. A Psicologia deve funcionar como instrumental da Orientação Educacional.

Um enfoque estritamente psicológico pode conduzir a uma distorção do que seria a Orientação apenas voltada para a identificação do indivíduo, vista como dons ou inclinações naturais. Convém aqui lembrar Luiz Antônio Cunha:

"... as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto de sua primeira educação, associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico, ao desenvolvimento de certas destrezas que *cada classe social tem como resultado* da vida que leva. Assim, ignorar que as aptidões não são inatas é ignorar o que produz essas aptidões."²

2 — Reduzir a ação da Orientação Vocacional à informação profissional — a Orientação Vocacional voltada apenas para informação profissional ditada pelo grupo social que tenta "colocar o aluno num pseudomercado de trabalho" pode recair no proble-

ma de "alocar os indivíduos na estrutura ocupacional, não à base do que sua condição de classe lhes permitir ser."³

3 — A Orientação Educacional é desnecessária na escola: ela será realmente desnecessária se for mais valorizada que a relação e a atuação do professor com o aluno. A Orientação Educacional favorece esta integração, mas não a *substitui* a ponto de termos um serviço de Orientação Educacional na escola, mas não termos professor em sala de aula.

4 — A Orientação Educacional atende a todos os alunos na escola — desafio o trabalho de Orientação isolado — atendimentos individuais — que é voltado teórica e praticamente para todos os alunos da escola, numa relação que se estabelece, de modo geral, de um orientador para 10 a 15 turmas, o que, na realidade, ocorre com frequência.

Este fato pode ocorrer dado ao pouco número de orientadores habilitados ou ao desconhecimento de sua necessidade. Quando o número de orientadores não é suficiente para o atendimento aos alunos, devemos lançar mão de prioridades e de estratégias para atingir os objetivos pretendidos.

5 — A Orientação Educacional distorcida para atendimentos individuais — poderíamos cair aqui na ênfase atribuída aos atendimentos psicológicos. Não tem sentido, por outro lado, quando se trata de democratizar o ensino, procurar trabalhar com elementos isolados, enquanto os demais ficariam sem a possibilidade de uma orientação efetiva. Somente através dos seus pares e do próprio meio, poderemos efetivar um trabalho de Orientação Educacional que busque a valorização do indivíduo dentro do meio a que ele pertence.

6 — Estudar a Orientação Educacional isolada do contexto das outras ciências — não há como particularizar o estudo da Orientação Educacional sem nos atrelarmos ao apoio das outras ciências (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Ciência Política, etc.) que nos darão a base para o conhecimento generalizado da situação do orientador.

7 — Objetivos reais e manifestos da legislação sobre Orientação Educacional — enquanto não se questionar os objetivos reais da educação, expressos e subjacentes nos documentos legais, teremos uma visão deturpada das atribuições da Orientação Educacional. A situação de acomodação pela qual passa a Orientação está ligada a dois fatores: ordem pessoal (valorização da contradição: luta entre os valores proclamados e os valores reais) e ausência de reflexão sobre o significado da Orientação Educacional no contexto da educação brasileira.

8 — Orientação Educacional e os encaminhamentos — aprende-se teoricamente que o Orientador deve *encaminhar* os alunos. Perguntaria então: encaminhar para os objetivos e expectativas do orientador, professor, escola, ou para os do aluno, pais, família?

³

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Edart, 1977. p. 45.

Neste caso, por exemplo, o orientador não precisaria se preocupar em encaminhar os alunos ditos carentes para cursos nitidamente técnico-profissionalizantes (o que ocorre na realidade), mas para cursos para os quais os alunos tenham aptidão e nos quais realmente, poderão ser absorvidos pelo mercado de trabalho. Podemos encaminhar um aluno de um meio socialmente desfavorecido, carente econômica e pedagogicamente, para um curso de medicina a nível de 3º grau? Terá ele "chance" de competir com os mais favorecidos?

9 — Orientador Educacional — equipe de Orientação Educacional — enquanto nos Estados Unidos a orientação se caracteriza por ser uma área de atividades desenvolvidas na escola sob a responsabilidade de vários especialistas, no Brasil ela é reconhecida como atividade desenvolvida nas escolas, apenas por um profissional, o orientador educacional (ocorre muito raramente a participação do psicólogo escolar). Não há equipes de orientação, no sentido multivoco de especialistas.

10 - Formação do orientador educacional - é possível formar um *especialista em educação* em cursos de graduação? O aluno recém-saído do 2º grau já está "amadurecido" pedagógica e emocionalmente para o exercício da Orientação Educacional? Acreditamos ser mais coerente a formação desse especialista em nível de pós-graduação, pois a sua opção, neste momento, será mais segura, coerente e precisa, tanto no campo do profissional como no pessoal.

Para a Profª Rita Amélia Teixeira, duas indagações se fazem presentes:

"— que papel foi atribuído ao orientador pela política educacional do País, ao concretizá-lo na Reforma Universitária como um licenciado em Pedagogia?

— teria sido intencional que nossos profissionais da educação se tornassem apenas técnicos e especialistas em desempenho de tarefas dentro das escolas e, em conseqüência, não serem capazes ou não se interessarem por refletir e discutir sobre seu papel na educação?"⁴

Outras distorções poderiam ser identificadas:

— Atribuições do Orientador Educacional — diversificação de tarefas e conseqüentes dificuldades em definir o campo específico da Orientação Educacional.

— Defasagens dos planejamentos da Orientação Educacional e a realidade do meio em que está inserida — real aplicabilidade das teorias e "modelos" de Orientação Educacional — observação do contexto político-social-econômico em que será implantada ou implementada a Orientação Educacional.

— Orientação Educacional — "consultório" da resolução mágica dos problemas do aluno enquanto aluno e como membro de uma família estabelecida.

TEIXEIRA, Rita Amélia. *Para uma análise crítica da orientação educacional: subsídios para compreensão e definição de sua prática no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IESAE, FGV, 1979.

— Inexistência de Orientação Educacional nas escolas.

— Trabalho integrado de Orientação — trabalho realizado com o aval da integração, mas com o despreparo de cotejar os esforços em prol de uma unidade educativa.

— Orientação Educacional dissociada do currículo da escola — o trabalho, hoje, da Orientação será aquele que atuar sobre o currículo, procurando ampliar e aprofundar todas as experiências que serão vivenciadas pelo aluno.

— Orientação Educacional centrada no professor - há dificuldades para operacionalização desse fato: falta dos professores; ausência do professor; retirar o professor da sala de aula para reuniões; unidade de ação, etc. Acredito que não devemos ter uma orientação radicalizada no professor ou no aluno, mas uma Orientação *preventiva*, voltada para todas as áreas e situações (daí o trabalho integrado) que serão vivenciadas pelos alunos.

Dentro das perspectivas da Orientação, tomando como referencial esta análise exposta, detectamos que ela caminha para um trabalho *realmente preventivo*, voltado mais para o currículo da escola do que propriamente para atendimentos individuais ou grupais. O aluno é a *célula* de todas as atividades que se desenvolvem na escola. Precisamos direta ou indiretamente atuar junto dessas atividades, atendendo às necessidades e condições de nossos alunos, tornando-os pessoas capazes de sentir, pensar, exprimir e ter ações livres e seguras na escola, no trabalho e na sociedade.

Como proposta de temas para pesquisa e levando em consideração as prioridades desta área, acreditamos serem assuntos fundamentais para os pesquisadores em Orientação, quer a nível de macrossistema, quer a nível de estabelecimento de ensino.

Proponho os seguintes *núcleos temáticos* para caracterizar os recortes existentes no campo da Orientação Educacional:

- 1 — Fundamentos da Orientação
- 2 - Orientação e mercado de trabalho
- 3 - Estratégias em Orientação Educacional
- 4 - Orientação Profissional e o ensino profissionalizante
- 5 — Avaliação da Orientação Educacional.

Entre os temas específicos, sugiro:

1. Em busca de um modelo de Orientação Educacional adequado à realidade brasileira.
2. A ideologia dominante na Orientação Educacional através dos movimentos históricos e/ou documentos legais.

3. A democratização da escola e o papel da Orientação Educacional.
4. Os fundamentos da Orientação Educacional.
5. Necessidades de mercado de trabalho e os encaminhamentos da Orientação.
6. Formulação de propostas curriculares mais adequadas às atuais solicitações feitas ao orientador.
7. Planejamento da Orientação e suas estratégias de ação.
8. Intercâmbio dos serviços de Orientação Educacional de 3º grau com os de 2º grau com vistas à orientação vocacional.
9. Prioridades de atendimentos da clientela escolar.
10. A qualificação do orientador educacional.
11. Montagem de estratégias para escolas sem condições de implantar um Serviço de Orientação Educacional.
12. A Orientação Profissional no ensino de 1º grau.
13. Iniciação ao trabalho: meta da Orientação ou mito na educação?
14. Os instrumentos utilizados na Orientação Educacional.
15. A avaliação dos sistemas de Orientação Educacional.
16. A Orientação Educacional nas escolas de zonas rurais.
17. Como trabalhar a Orientação na área periférica?
18. Os recursos humanos necessários para implementação de um programa de Orientação.
19. Os cursos de eficiência de um projeto de Orientação Educacional a nível de macro-sistema.
20. A concepção da Orientação Educacional como prática escolar.
21. Equipe multidisciplinar de um Serviço de Orientação Educacional: estratégia de ação para as escolas das zonas rurais.
22. Sondagem de aptidões: uma análise de sua possibilidade nas escolas brasileiras.
23. Recursos humanos na Orientação Educacional: a formação dos orientadores.

24. A Orientação Educacional como fator de integração da comunidade intra e extra-escolar.
25. Repercussões da Orientação Educacional no ensino de 1º grau.

A TERMINALIDADE ANTECIPADA E O TRABALHO DO MENOR

SÉRGIO GUERRA DUARTE*

1 — Existe mesmo terminalidade antecipada?

A Lei da Reforma do Ensino completa seu oitavo aniversário a 11 de agosto. Se fizermos um retrospecto sobre o período já transcorrido de sua vigência, a partir de 1972, notaremos uma desigualdade flagrante no que diz respeito à atenção que cada um de seus artigos mereceu, nas áreas federal, estadual e municipal, dos planejadores, conselheiros, secretários de educação, diretores e demais especialistas. Enquanto certos temas foram muito discutidos e/ou aplicados, outros não foram sequer objeto de discussão, menos ainda de aplicação, ou o foram de modo residual.

Supomos que esse último caso se aplica ao princípio da terminalidade antecipada, previsto no art. 76 da Lei nº 5.692/71 :

"Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos."

Como se sabe, a terminalidade, como regra geral, se situa ao fim do 1º e do 2º graus. Mas o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma - o qual, no próximo dia 14 de agosto, completará nove anos — previa que:

"... o aluno que, por deficiências próprias ou falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo, deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e a sua comunidade..."

Era a terminalidade *real* ou *antecipada*, consagrada na Lei nº 5.692/71.0 mesmo relatório, reportando-se ao currículo mínimo, afirmava que:

* Técnico em Assuntos Educacionais da Secretaria de Assuntos Culturais do MEC.

"Onde, porém, venha a situar-se em nível mais baixo a terminalidade real — na altura da 5ª série, por exemplo —, a parte especial surgirá mais cedo e crescerá mais rapidamente."

Como já afirmamos, esse preceito não parece ter sido suficientemente discutido e posto em prática, em toda a sua plenitude, por todo o País. Sabemos da existência de uns poucos projetos estaduais ou municipais, que não foram executados, sobre terminalidade antecipada em escolas para favelados e em outras áreas de baixa renda, como no meio rural. Possivelmente, devem existir projetos já implementados, com esse mesmo propósito. Ainda assim, não cremos que os sistemas estaduais de ensino e as redes municipais estejam promovendo, em suas unidades, a antecipação da terminalidade, nos casos previstos em lei.

Porque a terminalidade antecipada não deve ser entendida como mera abreviação do tempo de permanência na escola, mas como programação educativa específica que se faz, nesse tempo encurtado, para uma clientela específica. Programa que exige um nível elevado de excelência pedagógica, tendo em vista as limitações da clientela e as necessidades do seu preparo apropriado, em escasso período, para atender aos três grandes objetivos fixados na Lei da Reforma do Ensino.

Fôssemos considerá-la apenas por aquela aceção de tempo mais breve de permanência, nesse caso a Terminalidade Antecipada (TA) seria, desde os primórdios da história da educação no Brasil, a regra, e não a exceção.

Isso tudo nos faz presumir, então, que a TA, até agora, existe somente na lei, se bem que, como já salientamos, ela possa se manifestar, concretamente, em algumas iniciativas pioneiras isoladas.-

Como se trata de uma suposição nossa que, embora resultante de diálogos com muitos dirigentes estaduais e municipais (os quais nos disseram que sequer puderam, dado à carência de recursos, desenvolver, com autenticidade, a terminalidade geral nas duas séries finais do 1º grau) não vem acompanhada de provas factuais, poderia ser uma tarefa deste encontro — pelos depoimentos de seus ilustres participantes — ou das instituições de pesquisa aqui representadas — pela montagem de levantamentos — confirmar ou informar o que aqui expomos, á guisa de hipótese.

Se a TA já existe, ou onde ela exista, seria conveniente verificar, então, como está sendo feita, que faixa de público atinge e que resultados apresenta.

2 - Como deveria ser a terminalidade antecipada?

Qual a sua clientela?

Quer exista ou não a TA, essas perguntas são legítimas. Correspondem, no primeiro caso, a indagar de que modo e para quê preparemos — ou estamos preparando — os que deixam a escola de 1º grau antes que possam percorrer suas oito séries.

Não há dúvida de que para cada parte do País os processos e produtos terão de ser diferentes, tendo em vista as diversificadas características regionais do mercado de traba-

Iho. A resposta teria de se fundamentar, por isso mesmo, no estudo das condições sócio-econômicas da área geográfica de atuação da escola.

Mas isso não diz tudo. Seria preciso considerar, também, mediante pesquisas, as características da clientela real ou potencial da TA. E, acima de tudo, como arregimentá-la, antes que a evasão aconteça. Realmente, como se poderia descobrir, de antemão, que um aluno vai ser "beneficiário", em futuro próximo, de programas de terminalidade antecipada? Esse é um ponto capital a considerar, sempre que se fale em TA. Esta foi introduzida na lei, pelo reconhecimento de um fato consumado: a necessidade de ganhar a vida e, por conseguinte, interromper ou abandonar de vez a escola. Daí se pensar em programas educativos que se ajustassem a essa circunstância.

Em municípios do interior, onde toda a rede escolar não chegou à 8ª série, nem seria preciso relacionar os clientes da TA; mas os visados pela TA podem ser também os que se acham em escolas de oito séries. A arregimentação de clientes da TA, nessas escolas, se veria ante um problema embaraçoso; se se esperasse a evasão dos alunos, para justificar sua inclusão em turmas ou programas de TA, muito dificilmente se poderia localizar, depois, os tresmalhados e persuadi-los a voltar. Se, por outro lado, se pressupõe que tais ou quais alunos, por características econômicas e culturais de suas famílias, devam compor a população discente da TA, antes que a evasão se consuma, corre-se o risco de formar uma escola primária à parte, para os pobres, oficializando uma discriminação social e um dualismo que, para muitos analistas, já existe, ainda que não explicitada, no ensino primário brasileiro, mas que seria reforçada.

Uma questão paralela, ainda não examinada, é de se saber qual é o limite etário ou de série, mínimos, para a terminalidade antecipada. Ou, dito de outro modo, para o início da formação especial no currículo. Se adotássemos como referência a legislação trabalhista, ele seria de 12 anos, acima, portanto da idade real de trabalho de muitos menores. Mas se considerássemos a série cursada, a partir de qual delas a formação especial seria introduzida?

Há uma passagem do relatório do GT, já citada aqui, em que se situa a terminalidade, a título de exemplo, "na altura da 5ª série"; entretanto, sabemos que parte da clientela não chega sequer a tal série. Neste caso, deveríamos recuar, para séries mais baixas, a formação especial? Isso parece cabível para os que ingressam tardiamente na escola. Que dizer, porém, dos que estão com 10 anos ou menos?

3 — Vale a pena haver terminalidade antecipada?

Essa pergunta pode ser desconcertante ou extemporânea. Se a lei prevê a TA e se a realidade social demonstra cabalmente que a luta pelo ganha-pão impõe a milhões de alunos a saída precoce da escola, por que discutir sua validade?

Mas se fosse realmente instituída, em todos os sistemas estaduais, a TA poderia se tornar mais onerosa e frustrante que um esforço decidido e arrojado em favor da universalização do ensino de 1º grau. Trata-se, é claro, de mero juízo de valor. Mas os dados disponíveis nos encorajam a sustentar essa posição. É preciso lembrar que a TA ainda não se materializou. Ora, já que ocorrem avanços lentos, mas irreversíveis, no atendi-

mento à população em idade escolar, por que não investir maciçamente na aceleração e qualificação desse atendimento, ao invés de segmentar dotações e ações em programas educativos paralelos? Acreditamos que tais programas de preparação para o trabalho, com as antecipações cabíveis, na oferta de formação especial poderiam se dar sem o sacrifício de uma saída antecipada, caso a escola se reestruturasse para atender, com prioridade, à majoritária população carente que a procura.

Contudo, o argumento de maior peso — e acerca do qual a escola, aparentemente, pouco pode fazer por si só — é o da necessidade de trabalhar. Quanto a isso, temos forçosamente de inserir o debate no plano mais amplo das condições sócio-econômicas do País. O atual projeto do III PND, ora em elaboração, reflete, como nenhum dos que o antecederam, uma preocupação marcante com a problemática social e a marginalização de grandes contingentes da nossa população. É o "compromisso com a pobreza", de que fala Pedro Demo. Existem, portanto, condições institucionais que favorecem e mesmo impõem a discussão desse tema.

4 — Menor e trabalho

Mas qual seria, realmente, a participação do menor no trabalho? Como se faria a distribuição dessa mão-de-obra de menoridade, segundo o sexo, a idade e as áreas urbana e rural.

Dados relativos ao Censo de 1970 permitem considerar, de forma distinta, as faixas de idade de 10 a 14 anos e de 15 a 1º, no tocante à população economicamente ativa e ao sexo. No grupo quinquenal de 10 a 14, haveria 13% já engajados no trabalho remunerado; dentre os de 15 a 1º anos, haveria 43%. Reagrupando os mesmos dados absolutos por sexo, verifica-se que na faixa de 10 a 14, no caso dos homens, 1% deles já trabalhavam; no caso das mulheres, 6%; na faixa de 15 a 1º, sobem as proporções: 62% para os homens e 24% para as mulheres. Esses dados tomam como universo a população total de 10 a 14 anos e a de 15 a 19 anos; mas outro elemento de confronto pode partir do total da população que trabalha (de 10 a mais de 60 anos) e registrar, aí, os percentuais que se encontram nas faixas de 10 a 14 e de 15 a 19. Considerando esses dados para o Brasil, em 1972, vê-se que, do conjunto da população economicamente ativa, 7,08% pertencem à faixa de 10 a 14 anos e 15,38% à faixa de 15 a 19 anos. Se desagregarmos esses dados por *atividades agrícolas* e *atividades não-agrícolas* (cada qual constituindo um universo), veremos que, no primeiro caso, a faixa de 10 a 14 anos entra com 12,88% e a de 15 a 19 com 18,06%; no segundo caso, baixa para 2,85% e 13,42%, respectivamente.

Um outro arranjo de dados, específico para atividades econômicas da população urbana, permite cotejar, para os grupos de idade de 10 a 14 e 15 a 19, a taxa de ocupação dos homens e das mulheres, considerando-os a seguir conforme sejam migrantes ou não-migrantes. Por aí se verifica que na faixa de 10 a 14, 6,8% dos homens e 5,6% das mulheres trabalham; na de 15 a 19, trabalham 48,1% dos homens e 20,6% das mulheres. Dispondo os dados por migrantes e não-migrantes, temos: na faixa de 10 a 14, os homens apresentaram 6,3% entre os não-migrantes e 8,7% entre os migrantes; as mulheres, 4,8% e 8,3%, respectivamente; na faixa de 15 a 1º anos, os homens apresentam 45,6% e 56,5%, enquanto as mulheres apresentam 26,2% e 38,8%.

Duas considerações merecem ser salientadas, pois convidam ao debate e à reflexão: primeiro, que na faixa de 15 a 1º anos as diferenças entre os empregos rurais e urbanos, bem como entre empregos de migrantes e não-migrantes, são menores do que se poderia supor, ou seja, não são apenas os menores rurígenas que forçam a demanda de trabalho; segundo, que os dados oficiais alusivos aos menores que trabalham nas grandes metrópoles podem estar subestimados, já que não arrolam os que exercem ocupações "marginais" ou temporárias, sem o correspondente registro legal. Tal observação também é válida para o meio rural, mas o nosso interesse aqui é salientar a peculiaridade do problema em relação aos grandes centros urbanos.

Fortes indícios de que isso existe, em proporções significativas, podem ser buscados nas escolas primárias das cidades brasileiras, onde se verifica que sempre em um mesmo dia da semana, ou em dois dias alternados, a frequência da turma, comparada à dos dias precedentes, baixa subitamente, devido à ausência de seus integrantes mais pobres, que faltam para poder trabalhar na feira-livre do bairro ou de bairros adjacentes, fazendo o "carreto" das donas-de-casa e/ou recolhendo, para o seu próprio lar, restos de gêneros alimentícios deixados pelas barracas. Nos subúrbios do Rio de Janeiro, outra forma habitual de trabalho "clandestino" dos menores consiste na venda de balas nos trens. Quer estejam, quer não matriculados em escolas, muitas crianças passam dias inteiros nessa atividade.

A utilização de crianças para o trabalho remunerado, pelos pais, tende a ser considerada, em nossa literatura especializada e pela pedagogia oficial, como uma situação estritamente rural; embora apareça, de fato, com maior frequência no campo, ela também ocorre nas grandes cidades e, a nosso ver, é subestimada em seu nível de manifestação e simplesmente ignorada nos planos estaduais e municipais de educação.

A participação de menores no trabalho é o resultado incontornável de precárias condições de vida. Mas essa inserção, como se sabe, se faz no pólo marginal ou setor informal da economia, mediante o exercício de atividades que pouco acrescentam, e não lhes permitem superar a situação de carência em que se acham. Forma-se, assim, um círculo vicioso, do qual o menor não pode fugir. O que o leva a trabalhar é a situação de penúria em que se acham ele e o seu círculo familiar; por isso, larga a escola e se lança em busca de ocupações. Mas o seu despreparo só lhe permite dedicar-se a atividades de baixo nível de qualificação, logo, parcamente remuneradas.

Aponta-se como uma das saídas dessa situação a capacitação para o trabalho, mediante cursos expeditos. Esse ponto merece ser discutido com interesse, porque envolve não só uma apreciação crítica de cursos profissionalizantes já existentes, com implicações relativas ao mercado de trabalho.

Muitos cursos profissionalizantes que atualmente atendem a menores carentes em internatos, sobretudo aqueles de obras sociais particulares subordinados a Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor oferecem modalidades de formação que pouco servem, como perspectivas de ganho e ascensão social. Embora haja grande diversidade nos tipos de ocupações ensejadas, e parte delas favoreça, de fato, uma especialização ou qualificação profissional de mais alto nível, o que parece preponderar são cursos que, por vezes, nem merecem, a rigor, a designação de profissionalizantes. Pesquisa promovida

pelo Instituto de Orientação Juvenil da PUC de Minas Gerais, em 1974, assim se manifestou:

"O que prevalece é o ensino de atividades de baixíssima especialização, voltadas muito mais para os interesses da própria entidade, quer sejam como fonte de renda, quer de manutenção, do que um esforço para fornecer ao menor, de ambos os sexos, instrumentos para que ele possa superar a situação em que se encontra. Ao contrário, tais cursos dificilmente conseguirão evitar que os menores se transformem em subempregados ou mesmo desempregados, isto é, tão marginalizados quanto suas famílias."

Quanto às mulheres, "com os poucos conhecimentos adquiridos nas entidades, a grande maioria das jovens se dirigem para a ocupação que, entre as de baixa especialização, possui maior receptividade no mercado — emprego doméstico — e que é uma das atividades mais comuns entre as mulheres socialmente marginalizadas que vivem nos centros urbanos". O estudo afiança que "A exploração de que é vítima o menor, na maioria das entidades que o atendem, os processos de deformações de sua personalidade em função da própria exploração, da adesão religiosa ou moral, a castração de qualquer tentativa de mudança, baseada na visão do menor como um ser predestinado à marginalização e que, como tal, deva sujeitar-se às posições mais baixas na escala social, fazem com que se perpetue a situação de marginalidade."¹

Isso nos leva a considerar, com redobrada cautela, programas de educação profissionalizante para crianças e jovens, quer mereçam, quer não esse nome. Mas, ao lado disso, está o exame das possibilidades limitadas do mercado, no sentido de absorver e, antes disso, requerer essa força de trabalho, mesmo que ela esteja tecnicamente capacitada.

5 — Haveria trabalho para todos os menores carentes?

"O homem que tem um ofício, tem também um patrimônio." Essa frase de Benjamin Franklin poderia servir de lema aos que vêm na profissionalização do menor carente, abandonado ou infrator, a sua tábua de salvação, a sua estrada de Damasco que leva ao ajustamento harmônico à sociedade. Presume-se que a sua inserção no trabalho é um passo importante, se não o principal, para propiciar a sua emancipação. A pesquisa do CEBRAP subscreve essa crença, ao dizer que:

"Uma iniciação profissional, nesse caso, pode ser o arremate no processo de conquista da cidadania. Melhor ainda quando a profissão e a escolarização caminham juntas."²

A revista do IPEA acolheu recentemente uma opinião semelhante:

"As crescentes taxas de delinquência juvenil e vadiagem nos grandes centros urbanos constituem candente testemunho da negligência com que é tratada a questão do emprego para jovens no Brasil."³

Essa proposição atrai, não obstante, muitas questões paralelas:

a) em geral, quando o menor carente consegue se empregar, ele o faz em condições desvantajosas, quer em termos de remuneração, quer em termos de subemprego, quer, ainda, em termos de exercício intermitente da ocupação ou falta de amparo legal;

b) a incorporação maciça de menores no mercado de trabalho pode exercer efeitos de compressão salarial, à medida que infla a oferta, acirra a concorrência e força a baixa, em vista de tendência à aceitação de salários aviltantes. Ao justificar as disparidades de renda no Brasil, o então Secretário de Planejamento, Reis Velloso, citou, precisamente, o influxo rebaixador da presença de mulheres e menores no mercado;

c) a proximidade da época de conscrição e prestação do serviço militar leva os empregadores a não aceitarem ou despedirem menores, a fim de não terem que arcar com os encargos sociais durante o período de engajamento: a CLT (art. 472) e a Lei do Serviço Militar (art. 60 da Lei n° 4.375/64) asseguram o retorno do empregado menor, com todas as vantagens do cargo ou emprego, inclusive o Fundo de Garantia, que deve continuar sendo recolhido pelo empregador;

d) os menores carecem de treinamento ou adaptação ao trabalho. Na lógica de qualquer empregador, é preferível contar com um empregado que já disponha, por experiências de trabalhos antecedentes, do *know-how* em geral encontrado nos adultos, do que ter de gastar tempo e recurso na formação de mão-de-obra em serviço. A extinção do "salário de menor" eliminou o único atrativo que levava empregadores a acolher essa mão-de-obra imatura e despreparada.

Tais elementos restritivos não devem, porém, inibir a busca, nos setores governamentais de planejamento, de soluções que compatibilizem a conveniência do menor se empregar e a garantia de condições dignas de trabalho. A proposição constante da CPI do Menor (1974) referente à "criação de empregos para menores em atividades públicas pouco exploradas, que não absorvem mão-de-obra, como a conservação de recursos naturais" mereceria ser analisada, detidamente, seja pelas perspectivas promissoras que encerraria em termos de interesse comunitário, seja, em contrapartida, pelos "efeitos perversos" de que poderia vir acompanhada, como a cooptação, pelo Estado, dessa mão-de-obra. A canalização do trabalho do menor para atividades que ainda não existam no mercado poderia evitar o efeito paradoxal de elevação dos índices de subemprego, se crescesse muito o número de menores em trabalhos de tempo parcial.

Dentre os que propõem o trabalho remunerado para o menor, identificamos duas intenções diametralmente opostas. Uma, raciocina nos seguintes termos:

"Vamos dar uma ocupação permanente a eles, para que não nos importunem mais."

O que é muito diverso de quem pensa nesses termos:

"Vamos nos ocupar permanentemente deles (inclusive lhes proporcionando uma ocupação remunerada) para que não se importunem mais."

O alvo — arranjar trabalho para o menor — é o mesmo, mas os propósitos são diferentes. Um é egoísta e vê o problema do menor como algo descartável; o segundo é altruísta e encara o mesmo problema como algo que deve ser acolhido e assumido pelos maiores.

De um modo ou de outro, porém, quando se fala em ministrar educação profissionalizante para os jovens, para evitar a sua marginalização, nunca se discute se o sistema

educacional, por um lado, e o mercado, por outro lado, teriam condições de cumprir essa tarefa para os milhões de beneficiários. A escola brasileira regular (referimo-nos especificamente às escolas técnicas) e os sistemas de treinamento tipo SENAI e SENAC já deram muitos exemplos de que podem, com a clientela que os procura, executar essa tarefa; contudo, isso é muito diferente de compelir todas as escolas e todos os jovens, por meio de leis, a um ensino profissionalizante obrigatório, sem considerar as condições globais e setoriais do mercado, os interesses das escolas e as expectativas do público. O resultado seria uma profissionalização fementida, como sucedeu, em grande parte, com o atual 2º grau. Mesmo considerando um programa expedito de treinamento, isso exigiria, por unidade de ensino, uma limitação numérica de treinandos e uma variedade enorme de procedimentos docentes e materiais de ensino, já que não se pode seriamente imaginar uma sessão de treinamento profissional nos mesmos termos de uma sala de cursinho vestibular, em que centenas de alunos se comprimem como que em bancos de igreja, a ouvir o professor.

Não desejamos, evidentemente, impugnar programas de profissionalização para jovens, mas é ilusório esperar que eles sejam a panacéia para o problema do menor. Baseamos, para tanto, nas seguintes ponderações:

1 — é duvidoso que, nas condições atuais, se consiga promover uma educação profissionalizante para todos os milhões de jovens carentes;

2 — é pouco provável que essa educação profissionalizante se faça eficientemente se não partir de um estudo objetivo da realidade econômica. Lembramos, a propósito, que a Lei nº 5.692, que instaurou a reforma do ensino, continha expectativas de seus autores, diversas da realidade do mercado. Eis alguns exemplos: pesquisa feita em São Paulo por Pastore, à época da lei ser decretada, mostrou que a necessidade de técnicos de nível médio para a indústria era muito menor do que se supunha; e que o provimento de técnicos de nível médio não implicava, necessariamente, a correspondência educacional de formação em nível de 2º grau; a Lei nº 5.692 facultava o estágio em empresas e, para não assustá-las com novos encargos sociais, desobrigou-as de pagar os estagiários. Os legisladores do ensino não imaginaram, porém, que as empresas é que cobriam das escolas e dos estagiários, como vêm fazendo, pelo uso de suas instalações; previa-se que os formandos de 2º grau preencheriam os claros nas fábricas, lojas e escritórios. Não houve isso e, muitas vezes, deu-se o inverso: profissionais de nível superior e técnicos já antes atuantes é que passaram a ter um "bico" nas escolas, engajados como professores ou instrutores;

3 — é duvidoso que para esses milhões de jovens, ou mesmo para parte deles, o mercado disponha de condições estruturais e conjunturais de absorvê-los a todos;

4 - se a suposição anterior for falsa e se, portanto, o mercado puder acolher os milhões de menores adestrados em cursos expeditos, por que razão, nesse caso, não dar prioridade aos adultos? Caso contrário, chegaríamos, por hipótese, à situação incoerente de empregar todos os milhões de menores carentes sem resolver o problema do desemprego e do subemprego dos maiores (agravando, por conseguinte, o problema desses e de seus dependentes, inclusive os de tenra idade);

5 — a profissionalização, como solução para o "problema do menor", não leva em conta que mais da metade dos menores carentes tem menos de 10 anos. Mesmo, portanto, que lograsse êxito com os jovens, teria de buscar outras soluções para as crianças.

A escola e a promoção governamental de tarefas remuneradas, de interesse mais social que econômico, deveriam ser esforços paralelos a qualquer tentativa séria de profissionalizar jovens, dado às limitações que o mercado impõe aos produtos gerados pelo sistema de ensino profissionalizante. Nos Estados Unidos, como o demonstrou Berg, a extensão da escolaridade e os programas de volta à escola, para adultos, com bolsas, tem sido um eficiente instrumento de combate ao problema de arranjar emprego para a população jovem, diminuindo, assim, as pressões da demanda por trabalho e remanejando-os ao longo do tempo. Há uma precisa correspondência cronológica entre a irrealização de programas educacionais que encorajam os jovens a retardar seu ingresso no mercado de trabalho em caráter permanente, e períodos de recessão econômica ou de desmobilização militar, como aconteceu após a Segunda Guerra Mundial, a Guerra da Coreia e a do Vietnã. Além do uso da educação para esse fim (o que não significa que a educação seja aí um mero "encosto" disfarçado, já que serve à capacitação eficiente e à reciclagem do nativo temporário), há também os programas de emprego por períodos limitados. Tais programas não visam propriamente aos menores, mas aos desempregados. A idéia serve, porém, aos mesmos fins: aproveitar a mão-de-obra disponível, evitando a sua ociosidade. No Canadá, tal programa conta com a participação de comunidades locais e de prefeituras. Segundo Melvyn, a originalidade do programa é que qualquer pessoa ou associação pode apresentar sugestões, desde que elas visem ao bem-estar geral e não tenham finalidade lucrativa. Os empregos criados por esse esquema são ocupados exclusivamente por desempregados. Também a Inglaterra oferece empregos de curta duração e de interesse social, que sejam úteis à coletividade e que não seriam criados se não fosse a existência do programa. Na Dinamarca, os governos municipais iniciaram programas de obras públicas executadas por jovens. A Holanda, desde 1975, subvenciona entidades não-lucrativas que se proponham a fazer obras úteis à coletividade e que não estabeleçam concorrência com atividades econômicas normais.

O III PND, a política social e a escola — Procuramos expor sumariamente algumas reflexões sobre o problema do atendimento educacional a crianças carentes. Sua complexidade exige, por certo, muitas pesquisas setoriais. A feitura do III PND e a disposição do Governo Federal de voltar-se para a temática social criam condições institucionais favoráveis ao aprofundamento desse estudo, em nível técnico, e à busca de alternativas, em nível político.

A terminalidade antecipada, conforme formulada na lei, ainda não foi efetivada, e é duvidoso que o seja algum dia. Assim, caberia analisar menos o que ela é — já que ela não existe na prática — do que ela poderia ser ou deixar de ser.

A título de hipótese, sugerimos que a TA poderia provocar dois "efeitos perversos": separar, no sistema escolar, duas clientelas, discriminando uma delas; e lançar no mercado excedentes de mão-de-obra despreparados.

A solução do problema do menor carente e da universalização do 1º grau não pode, obviamente, prescindir de alterações corretivas de ordem macroestrutural, mas não

deveria, do mesmo modo, pôr a reboque uma reavaliação do papel da escola regular no sentido de atendimento à população carente.

Ao invés de antecipar a terminalidade dos que precisam trabalhar, é preciso trabalhar para que se antecipe, na escola, a inserção de condições que assegurem aos alunos a sua permanência, quer trabalhem, quer não. Mais importante que a saída antecipada da escola, por exemplo, seria o ingresso antecipado, mediante a disseminação da pré-escola. Outras medidas de cunho social, inclusive as ligadas ao campo do trabalho do menor, teriam de ser previstas sem uma dependência obrigatória aos ditames do mercado, de conformidade com os exemplos de outros países.

A procura dessas soluções e a sua operacionalização é, todavia, uma tarefa ingente, exige muitas pesquisas interdisciplinares e transcende os limites e os propósitos deste artigo.

Notas

¹ BRASI L. Congresso Nacional. A realidade brasileira do menor. Relatório da CPI do Menor. *Diário do Congresso Nacional*, 10 jun. 1976.

² CEBRAP. *O menor, o adolescente, a cidade*. Gráfica Municipal de São Paulo, 1973.

³ GOODMAN, David E. e OLIVEIRA, Daniel E. Desemprego urbano no Brasil, in *Pesquisa de Planejamento Econômico*, v. 7, n. 3, dez. 1977.

⁴ Poderíamos lembrar o apoio a empresas trabalho-intensivas, por oposição às capital-intensivas, poupadoras de mão-de-obra. Também, a cobertura governamental ao setor informal da economia, conforme preconizou, para o Grande Recife, Clóvis Cavalcanti, em pesquisa recente para o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

**HEITOR GURGULINO DE
SOUZA***

ENSINO DE 1º GRAU E PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O interesse do CNPq no campo da pesquisa é bastante abrangente, incluindo o setor educação. O CNPq é um órgão de caráter nacional, interessado em todos os campos do conhecimento onde se faz pesquisa.

Porém, assim como no plano nacional cabe ao CNPq um papel de coordenação do esforço governamental de pesquisa científica e tecnológica, é claro que, no âmbito específico de ação do Ministério da Educação, cabe ao INEP a coordenação geral dos trabalhos de pesquisa na área educacional.

O CNPq está completando 28 anos de idade. Não vou contar sua longa história; apenas comentarei alguns pequenos pedaços dessa história.

Criado em 1951, como o Conselho Nacional de Pesquisas — daí a sigla CNPq —, em 1974 o nome do Conselho foi modificado para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; mas, por ser uma instituição já bastante conhecida da comunidade científica brasileira, manteve-se a sigla CNPq.

Quando o Conselho foi criado, ficou vinculado à Presidência da República; pensava-se, à época, que era importante destacar a ação da ciência e tecnologia no processo de desenvolvimento nacional ao mais alto nível do Governo. É preciso lembrar que em 1951, pouco após o final da II Grande Guerra, todos os grandes eventos e aplicações da ciência, nem sempre no plano pacífico, chamavam a atenção de todo o mundo. Havia, porém, uma preocupação em dar uma aplicação pacífica ao desenvolvimento científico e tecnológico obtido durante a II Guerra Mundial.

O esforço de utilização do átomo para a paz foi, em grande parte, o motivo da criação do CNPq. Aliás, o CNPq, logo depois, deu origem, no seu próprio seio, à semente da Comissão Nacional de Energia Nuclear, da qual se derivou tudo o que hoje é o Programa Nuclear Brasileiro. É preciso, pois, ter essa perspectiva em mente, quando os fundadores do CNPq, liderados pelo Almirante Álvaro Alberto, que foi o seu primeiro presidente, em conjunto com pesquisadores brasileiros, preocupava-se em chamar a atenção

* Assessor da Presidência do CNPq

do Governo sobre o importante papel da ciência e tecnologia no processo de desenvolvimento.

Daí para frente, a história poderia ser contada muito rapidamente, e desejo apenas destacar que, em uma fase mais recente, no período de 1974 a 1975, extinguiu-se o Ministério do Planejamento e criou-se, na Presidência da República, uma Secretaria de Planejamento, com responsabilidade de coordenar toda a ação governamental nas áreas econômica, social, científica e tecnológica.

Dessa forma, de uma maneira muito explícita, a área da ciência e tecnologia ficou integrada no âmbito da SEPLAN, uma vez que ela tem funções de coordenação geral da ação governamental. A área de ciência e tecnologia, pelas suas próprias peculiaridades não cabe apenas em um ministério. Temos atividades de ciência e tecnologia nos Ministérios da Indústria e do Comércio, das Comunicações, dos Transportes, das Minas e Energia, da Educação, da Saúde, e assim sucessivamente, da mesma forma que se desenvolvem, também, atividades de pesquisa científica e tecnológica em vários outros órgãos e ministérios.

Portanto, a localização mais natural do CNPq é estar dentro da Secretaria de Planejamento; e precisamente nessa fase se aprova periodicamente um conjunto de planos governamentais destinados ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Houve dois planos. O primeiro deles, feito no período 1973/74 — o I PBDCT — é o Primeiro Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Um segundo plano básico - II PBDCT - foi aprovado cobrindo o período de 1975/79, de maneira que até o final deste ano estaremos ainda vivendo o II Plano Básico, elaborado no biênio 74/75 para o período quinquenal que se encerra em 31 de dezembro. Neste momento estamos trabalhando num terceiro plano, que será parte do III Plano Nacional de Desenvolvimento.

No fundo, o que se busca é integrar os esforços governamentais de tal forma que todos os órgãos que, de uma forma direta ou indireta, trabalham em ciência e tecnologia possam fazê-lo articuladamente, somando esforços, procurando não duplicar trabalhos de pesquisa que são onerosos, que são financiados pela Nação. Portanto, temos que ter uma grande racionalização nesse processo.

O nosso Conselho recebeu o encargo de ser o grande órgão de *coordenação*, a nível nacional, de todo o esforço de pesquisa científica e tecnológica. Isso não significa que ele vai executar todo o esforço, mas que ele vai procurar coordenar os esforços dos diferentes órgãos que trabalham no setor. E essa palavra-chave "coordenação", com a qual todos sempre estão de acordo, corresponde a uma ação muito difícil, mas que é a tarefa primordial no âmbito do CNPq.

O Conselho é muito mais conhecido pela comunidade científica brasileira, pelas nossas universidades, pelos institutos de pesquisa, por sua ação de fomento à pesquisa, que é a sua segunda grande linha de atuação, hoje, ajudando na formação de recursos humanos para a pesquisa, através da concessão de bolsas de estudo no País e no exterior.

Na verdade, a ação de fomento engloba tanto o auxílio à pesquisa quanto a formação de recursos humanos e vem sendo desenvolvida pelo Conselho de forma já tradicional, desde seu início, em 1951, e eu diria mesmo, com muito êxito.

Há uma outra função, que é a de execução de pesquisa e que, no caso particular, o CNPq também faz através de alguns institutos especializados de pesquisa. Historicamente, ele ganhou alguns desses institutos há muitos anos, outros foram incorporados mais recentemente e serão mencionados mais adiante.

Destacaremos alguns institutos que o Conselho mantém e que, portanto, executam atividades de pesquisa científica e tecnológica; está localizado no Amazonas o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, conhecido pelos que são da região Norte, com sede em Manaus, e uma subsede em Belém, no Museu Paraense Emílio Goeldi que também desenvolve atividades de pesquisa, além de atividades de um museu propriamente dito.

Temos um instituto que foi incorporado recentemente, o Observatório Nacional, que, embora existindo desde 1827, cabe notar que ele é 50 anos anterior ao Museu Pedagógico hoje mencionado.

O nosso Observatório Nacional, embora tenha sido criado por D. Pedro I, tem procurado modernizar-se bastante, e está, neste momento, engajado no esforço da construção de um novo telescópio de 1,60m de diâmetro.

Esse telescópio está sendo construído em Brasópolis, no sul de Minas Gerais, onde haverá um observatório de caráter nacional.

Além disso, o Observatório mantém a sua antiga instalação no Rio de Janeiro, no Morro de São Cristóvão.

O CNPq conta ainda com o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, também localizado no Rio de Janeiro, e que se dedica à pesquisa na área da Física. Foi criado em 1947 por um grupo de físicos liderados por César Lattes e, até hoje, é uma das nossas grandes instituições de pesquisa e formação de recursos humanos nessa especialidade.

Dispomos, também, no Rio de Janeiro, do Instituto de Matemática Pura e Aplicada que, como o nome indica, está voltado para a pesquisa em Matemática, exclusivamente. Forma pesquisadores através dos cursos de pós-graduação que oferece. Aliás, os demais institutos do CNPq oferecem também cursos de especialização e de pós-graduação.

O Instituto de Pesquisas Espaciais está localizado em São José dos Campos — O INPE - com subsedes em Cachoeira Paulista, Natal, Fortaleza e Cuiabá. Em Cuiabá, fica a estação receptora dos sinais do satélite Intelsat.

Uma foto tirada desse satélite e recebida em nosso laboratório de Cuiabá foi transmitida para Cachoeira Paulista e transformada na fotografia que os senhores viram em pri-

meira mão, ontem, nos jornais do Rio, de São Paulo e de Brasília. Essa fotografia foi tirada do Brasil, no dia 27 de julho último.

O Instituto está muito bem equipado para trabalhar com esse tipo de informação que é, afinal, recebida de um satélite cujo objetivo principal é o estudo de recursos terrestres, ou seja, uma tecnologia muito sofisticada que está ajudando o nosso cientista na interpretação dos fenômenos que ocorrem na superfície, muito útil ao planejamento de utilização do solo para fins agrícolas, análise de recursos minerais, etc.

Finalmente, temos um outro instituto — este localizado no Rio de Janeiro —, o Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), sucessor do antigo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), cuja preocupação é racionalizar e coordenar os esforços relativos à informação científica e tecnológica em todo o País procurando não só fixar normas gerais como formar recursos humanos e promover encontros especializados de bibliotecários e documentaristas. A área de informação é fundamental para quem quer vencer a batalha no desenvolvimento científico e tecnológico, bem como todas as demais batalhas.

Diz-se, mesmo, que talvez aqui esteja um dos grandes nós górdios do processo de desenvolvimento: a informação. Tendo-se boa informação, toma-se boa decisão, e para ter boa informação é preciso que ela esteja atualizada. Em ciência, isso é fundamental. Assim, a ação desse instituto é muito importante para o processo de desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A ação do Conselho, em termos de formação de recursos humanos, que é uma área que considero das mais importantes nesses últimos cinco anos, até dezembro de 1978, pode ser vista a seguir.

Pode-se observar que o total de bolsas concedidas para a formação de pessoal no País passou de 4 mil bolsistas, em 1974, para 8.450, em 1978, em um grande esforço que vem sendo feito para aumentar o nosso número de pesquisadores.

Além das bolsas que são concedidas no País, concedemos também bolsas de estudo e de pesquisas para o exterior e, neste momento, temos cerca de 500 brasileiros com bolsas do CNPq em diferentes países da Europa, Ásia e nos Estados Unidos, em áreas especializadas de ciência, procurando se aperfeiçoar e, depois, trazer para nosso País todo o resultado desse trabalho.

Essas bolsas que foram citadas e os auxílios à pesquisa cobrem todos os campos do conhecimento, desde as Ciências Exatas e Naturais, às Ciências da Saúde e às Ciências Humanas e Sociais, incluindo a Educação, e há, ainda, um bom número de pedidos de recursos para projetos na área de educação.

O Conselho é um dos órgãos do País que dá financiamento à pesquisa, além da ação do próprio INEP que, no âmbito setorial, também financia projetos de pesquisas, sendo que os do INEP têm sido em geral — nos últimos anos, pelo menos — resultado de prioridades institucionais, ditadas pelos diferentes departamentos do Ministério da Educação, e são pesquisas contratadas com as universidades.

Uma das características que o CNPq tem e que difere da ação do INEP, e que eu queria enfatizar aqui é: naquele, o pesquisador é quem apresenta diretamente o seu projeto de pesquisa para ser financiado pelo CNPq.

Essa é uma característica para a qual vale a pena chamar a atenção: é preciso que o pesquisador se apresente ao Conselho munido do seu projeto de pesquisa e do seu *curriculum vitae*, e após análise de um comitê assessor verifica-se se esse pesquisador tem ou não condições para desenvolver o projeto de pesquisa que ele quer fazer.

O projeto pode incluir a participação de alunos, de bolsistas. Nós os chamamos de bolsistas de iniciação científica, se os alunos estão nos últimos anos de seu curso universitário. Mas as bolsas podem ser de aperfeiçoamento, de mestrado, de doutorado ou bolsas de pesquisa. Temos, pois, todo um elenco de possibilidades para atender os diferentes níveis de formação de pessoal auxiliar de que o pesquisador necessita para desenvolver o seu projeto, ao tempo em que orienta *esses* jovens.

Essa visão global do CNPq e essa apreciação sobre a ação do CNPq poderia não parecer, à primeira vista, ter relação com o trabalho no ensino de 1º e 2º graus, mas sabe-se que a formação de cientistas e técnicos de alto nível, de engenheiros, de pesquisadores que assimilam tecnologias, mas principalmente dos que inovam e que criam tecnologias, não começa na universidade. Realmente, o processo começa nas escolas de 1º e 2º graus.

Eis aqui um desafio para todos nós: como é feito isso? O processo se inicia nas escolas de 1º e 2º graus ou, na verdade, começa na pré-escola e no lar através da aprendizagem formal ou informal, que devemos estimular principalmente através dos nossos docentes de 1º grau. Precisamos enfatizar o ensino das ciências e reconhecer que, muitas vezes, o professor de ciências do 1º grau tem, ele mesmo, muitas deficiências em sua formação.

Ele não conta com recursos adequados de laboratório — isso também reconhecemos —, embora nem sempre seja fundamental dispor de um laboratório muito bem dotado. É preciso usar a imaginação e a capacidade criativa do nosso professor para que ele trabalhe com recursos que são, às vezes, escassos.

Em um seminário que houve há pouco tempo em São Paulo, onde se discutia a importância do ensino e os problemas de ciências, um dos professores dizia que não podia fazer um bom ensino porque não dispunha de instrumental adequado, não tinha aparelhos para fazer sua pesquisa. Um outro professor citou um exemplo para ser utilizado pelos professores de Ciências, dizendo que muitas vezes se podia fazer muita coisa sem nenhum aparelho e que, inclusive, haveria maior interesse por parte dos alunos se a aula, ao invés de ser do tipo expositivo, como costuma ser, como tivemos em grande parte em nossa própria formação, se tivesse mais a participação dos alunos.

Dizia esse professor, que é o Professor Oswaldo Frota Pessoa, do Departamento de Genética da Universidade de São Paulo:

"Comparemos o caso do professor que dá aulas expositivas e pergunta na prova: quais são as partes do coração e os nomes de suas válvulas, com o outro professor que con-

duz a aula da seguinte maneira: o professor chega à classe e diz: hoje, vamos brincar de médico; cada um de vocês vai tomar o pulso do seu vizinho.

"Durante 10 minutos, o professor vai passando pelas carteiras, ensinando aos alunos como tomar o pulso. Feito isso, diz: vou marcar um minuto no meu relógio e vocês contam quantas vezes o pulso bate nesse minuto. Atenção: já. Os alunos contam as batidas, mas muitos perdem a conta no meio. O professor repete o experimento até a maioria acertar e pede aos alunos que anotem o número de batimentos que contaram. Vai, então, ao quadro-negro e faz, um gráfico de frequência do número de batimentos, que varia entre 80 e 90. Alguns alunos contaram bem menos ou bem mais do que isso e surge a dúvida: será que contaram direito?"

"O Professor promove mais uma contagem para conferir os números. Faz outros alunos contarem o pulso dos que tiveram contagem muito baixa ou muito alta. E, finalmente, conclui-se que alguns dos resultados estavam errados, mas realmente um ou outro aluno teve um número de batimentos bem diferente da maioria.

"Segue-se uma discussão sobre o significado dessa variação, do ponto de vista de saúde. Os alunos ficam sabendo que uma pessoa difere da outra quanto a muitos caracteres, inclusive quanto à frequência do pulso e que essa variação individual só significa doenças quando acompanhada de outros sinais.

"Agora o professor pede que os alunos subam em suas carteiras e desçam 10 vezes seguidamente e tomem o pulso imediatamente depois.

"Nova curva de frequência é feita no quadro-negro e analisada em comparação com a primeira.

"Os alunos devem descobrir por que a média ficou desviada para a direita na segunda curva. Depois de uma discussão sobre o assunto, o professor faz com que os alunos aprendam a auscultar o coração de seus colegas e, finalmente, conta os batimentos cardíacos, ao mesmo tempo em que conta as pulsações. E termina a aula com uma discussão sobre a causa dos batimentos do pulso e dos batimentos cardíacos e a importância de sua regulação."

Assim, os alunos compreendem como e onde a onda de sangue que sai do coração força as paredes das artérias, e discutem o significado da pressão arterial máxima e mínima.

Nesse tipo de aula, o interesse dos alunos é enorme. Não foi dada a matéria entre aspas, mas houve plena oportunidade de participação dos alunos: eles treinaram uma técnica de observação, tomaram o pulso, auscultaram o coração, o que exige habilidade, persistência e capacidade de discriminação. Estabeleceram uma relação de causa e efeito — variada a causa, observaram a relação do efeito; relacionaram dois fatos observados, que era o número de batimentos cardíacos igual ao número de batimentos do pulso. Logo, deveria haver uma relação causal entre os dois.

Interpretaram gráficos, dados de frequência dos batimentos do pulso, discutiram os prós e contras até chegar a uma relação válida entre os dois dados.

De maneira que está aqui um exemplo muito típico de uma aula sem nenhum aparelho, exceto o relógio do professor e a iniciativa do mesmo. É claro que nem todas as experiências têm esse efeito, partindo-se desse exemplo tão simples, embora muitos outros possam ser feitos com o professor utilizando o material disponível na própria sala de aula ou ao lado da mesma.

Dessa forma, o que nós temos que procurar estimular é a criatividade do próprio professor, para que ele aproveite do que ele tem, da sua própria atuação e, se ele tiver aparelhos, melhor, pois certamente dará um ensino ainda mais entusiasmado, mais participativo e, quem sabe, pode avançar no seu curso.

Parece que esta seria uma oportunidade de tentarmos focalizar a atenção sobre a importância de que o ensino de Ciências se faça para todos e não apenas para aqueles que pretendam seguir carreiras técnicas, científicas ou a carreira de pesquisa. Cada um de nós, na nossa vida, na nossa casa, está cercado de ciência.

Muitos de nós esquecemos de observar que estamos cercados de ciência por todos os lados — ciência do dia-a-dia — e que não percebemos porque não nos foi chamada a atenção na época própria, não observamos com aquela boa orientação de um professor.

Achei prudente, já que a Diretora-Geral do INEP permitiu, que eu trouxesse duas folhinhas, que pedi fossem distribuídas aos senhores, com uma série de sugestões sobre as quais eu gostaria, mais do que falar sobre elas, discutir com os senhores no sentido de estimular esse tipo de ação, que me parece muito importante que seja desenvolvida a nível de cada Secretaria de Educação, de cada órgão que estimula a pesquisa.

Sei que os senhores têm estado aqui desde segunda-feira, ouvindo uma grande série de palestras e, talvez, já não tenham condições de agüentar mais uma palestra muito longa. Por isso, achei que talvez fosse melhor discutirmos um pouco, uma vez que são idéias muito práticas e concretas. Podemos falar, depois, sobre o CNPq, posso responder perguntas, posso mandar bibliografias sobre o CNPq àqueles que o desejarem e parece-me que se nós desejamos aumentar o nosso número de pesquisadores, melhorar a qualidade da pesquisa que se faz no País através da melhor formação dos pesquisadores, desenvolver tecnologias, o que só se faz partindo de uma boa ciência e de bons cientistas, isto tudo tem uma base no processo educacional, na universidade, no 2º grau e, principalmente, no 1º grau, porque é nesse nível que nós começamos a despertar o interesse do jovem para uma atividade de ciência, mesmo que ele não vá ser um cientista.

Creio que há maneiras de estimular tudo isso, com todas as limitações e dificuldades inerentes, que não vou aqui discutir, mas que poderemos debater um pouco e que menciono nessa listagem. Em primeiro lugar, no âmbito da Secretaria de Educação, e também no âmbito de cada escola, cabe a realização de Feiras de Ciências. É algo que já vem sendo feito, mas infelizmente não tem aquela regularidade que deveria ter a nível de cada escola e, depois, talvez, os melhores de cada escola serem levados para uma feira de ciências municipal; os melhores dos municípios, a uma feira de nível estadual e os melhores de cada estado, a uma feira de caráter nacional.

Esse esforço tem sido enfatizado por algumas instituições, dentre as quais destacaria a FUNDEC e o IBECC, de São Paulo, que promovem um congresso anual de jovens cientistas juntamente com a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência quando os verdadeiros cientistas estão lá também discutindo os seus resultados científicos.

De modo que os jovens cientistas, que são premiados na seleção estadual, são levados a esse Encontro Nacional, com viagem e estada pagas, não só participam da reunião dos cientistas adultos como também apresentam seus trabalhos como se eles próprios fossem cientistas.

É uma maneira de o jovem aprender a se comportar em uma reunião científica.

A Feira de Ciências, porém, é uma atividade realizada uma ou duas vezes por ano e é preciso estimular os alunos que cheguem à Feira por um resultado que pode ser mais importante no seu dia-a-dia. Para isso, vem a idéia dos Clubes de Ciências, isto é, a instituição de Clubes de Ciências permanentes, com atividade constante em cada escola. Estou falando na área de Ciências, porque nós, do CNPq, estamos interessados em estimular essa área, mas isso pode ser feito também em outras áreas e não apenas em Ciências, como Letras ou o que seja, quer dizer, os jovens podem, com a sua imaginação, buscar outra atividade permanente em outros campos.

Para isso, os professores não necessitam de muitos recursos. Basta apenas promover encontros fora do horário normal de aulas, como à tarde, à noite ou em fins de semana, de tal forma que os jovens tenham um estímulo permanente.

Há uma Olimpíada de Matemática. Isso vem sendo feito já em alguns estados do Brasil. Em São Paulo, particularmente, a Academia de Ciências do Estado de São Paulo vem promovendo uma Olimpíada de Matemática em âmbito estadual — e acredito que outros estados poderiam promovê-la também, seguindo esse exemplo, obter as regalias — e há uma Olimpíada Internacional à qual são enviados os melhores alunos das olimpíadas matemáticas brasileiras.

Este ano, por exemplo, a Olimpíada foi em Londres, há um mês. E cinco jovens brasileiros foram a Londres com os seus professores, para apresentar os resultados de seus trabalhos. É algo que estimula os jovens que sabem que têm uma possibilidade de ir a Londres ou a Paris apresentar os resultados de seus trabalhos.

Considere a sua professora de Ciências de 1º grau. Creio que esse é fato já dito e repetido, com todas as dificuldades também inerentes, que ela deve aperfeiçoar-se, assistir a cursos. Como é que nós vamos fazer para a professora ganhar, nas férias, e onde obter os recursos? É claro que, para isso, temos que prever e prover concessão de bolsas de estudo. É preciso que haja provas nesses cursos e não apenas apanhem um certificado de freqüência; é preciso que o professor realmente se dedique. E que também sejam contados pontos para acesso e promoção na carreira para aqueles que foram aprovados nesses cursos. Acho que esse é um estímulo para essa professora participar.

Outra idéia: a promoção de visitas de alunos, em grupos, a institutos de pesquisas, universidades, empresas, principalmente àquelas que tenham algum cunho de inovação.

Isso também é uma coisa que custa muito dinheiro; é mais uma questão de capacidade e de organização do professor em encontrar horário.

O estímulo ao uso de materiais locais, acessíveis, com destaque à natureza, enfatizando sempre a importância da preservação do meio ambiente, porque aqui está onde nós começamos a educar o nosso futuro adulto destruidor, que é o que nós, em geral, somos quando adultos, não preservando a natureza. Se nós não começamos com os jovens, se não plantamos o hábito na escola, no recreio, pouca natureza restará nesse solo enorme que temos; podemos estimular o jovem a plantar e a cuidar do seu jardim.

Acho que isso é fundamental e o 1º grau é o começo do processo de aprendizagem* Algumas idéias foram aqui lançadas para um debate, embora no âmbito do Ministério da Educação muita coisa já venha sendo feita, mas eu lembraria o pouco que se fez para a produção de novos materiais para o ensino de Ciências, como equipamentos simples¹ e baratos para laboratórios. Isso tem que ser feito, é possível ser feito; a própria FUNBEC vem fazendo pequenos *kits* que foram, inclusive, depois comercializados. Essa série dos jovens cientistas e o Programa Eureka vendem bem enquanto o que fazíamos lá na FENDEC, junto às Secretarias e ao Ministério, é muito difícil de vender, inclusive. Vendíamos 10 ou 20 mil por ano; feito comercialmente e posto em bancas de jornais, foram vendidos 150 mil em cada 15 dias, o que mostra que há um potencial e um interesse para essas coisas neste nosso país, apesar de não ser tão barato.

Maior estímulo aos Centros Regionais de Ciências, que poderiam ser os pontos focais para disseminar esses cursos de Ciências. Existem o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste, o CECINE, o CECISP, de São Paulo, o Centro de Ensino de Ciências do Rio de Janeiro, o CECIRS, do Rio Grande do Sul, que em uma época tiveram uma grande atuação, mas já estão precisando ser novamente estimulados para serem utilizados como pontos focais para esses trabalhos.

Há elaboração de textos e guias de laboratório para uso do aluno e, principalmente, dos professores. É preciso que o professor que, muitas vezes, não teve a sua formação na área de Ciência com aquele nível adequado tenha um guia que possa permitir a realização de trabalhos práticos.

Há duas outras idéias aqui que eu creio valem a pena, na época da comunicação de massas, e que ainda não exploramos muito no Brasil. Uma é a produção de filmes científicos e técnicos. Já é uma certa sofisticação, porque requer um projetor, uma sala, talvez o projetor tenha que ser sonoro, mas o fato é que já há em muitas escolas esse equipamento, técnico, mas os filmes são escassos. Pequenos filmes, que pudessem focalizar a vida de um cientista brasileiro ilustre, seriam adequados.

Este ano, por exemplo, comemoramos o centenário de Carlos Chagas, o homem que descobriu a doença que tem o seu nome, através de um estudo que fez em Minas Gerais sobre o barbeiro. Então, focalizar a vida de um cientista brasileiro ilustre, conhecido, já falecido, ou cientistas do mundo como Einstein, cujo centenário comemoramos este ano, e, nesse último caso, não temos nem que fazer o filme, pois já existem filmes feitos.

É só uma questão de traduzir, adaptar e colocar no mercado.

E também filmes sobre cientistas brasileiros vivos, como trabalham, como vivem, amam e sofrem também. São estas algumas sugestões para debate agora e posterior implementação, se válidas, pelos órgãos próprios do MEC, universidades, CNPq, CAPES, Institutos, etc.

Não poderei concluir sem antes agradecer à Direção do INEP pela oportunidade que me deu de transmitir aos senhores estes dados do CNPq, ao tempo em que felicito-a pela oportuna iniciativa deste Encontro.

PARTICIPANTES DA ELABORAÇÃO DAS CONCLUSÕES

Foram os seguintes os membros do I Encontro que, representando as diferentes regiões, participaram da elaboração das conclusões a seguir:

Região Norte

1. Ana Lúcia Silva Ziegles - SEC/RR
2. Ana Maria Torres Freire (Coordenadora) - SEC/AP
3. Ana Rosa Felipe - SEC/PA
4. Guilherme Naif Chalub - SEC/AC
5. Manoel de Paula Dias Filho - DR-1/MEC/PA
6. Rita Etelvina de Cássia Gomes Mourão (Relatora) — UFAM/AM

Assessores do INEP

- Zelira Pereira Cutrim
- Maria Olindina Pereira Trindade

Região Nordeste

1. Esther Barroso Pinheiro - DR-7/MEC/CE
2. Eurides Simões Duarte -SUDENE/PE
3. Ildegardo Rosa Santos (Coordenador) — SEC Munic./BA
4. Lindoya Martins Correia - UFPB/PB
5. Margarida Maria Gomes de Melo — SEC/AL
6. Maria da Salete Bernardo da Câmara -SEC/RN
7. Maria de Fátima Andrade Portela — SEC/PI
8. Maria Eliete Santiago - DR-2/MEC/PE
9. Maria Iaci Cavalcante Pequeno — SEC/CE
10. Maria Lucília Aires de Alencar - CE (ora na UnB)
11. Maria Madalena de Godoy Bené Almeida -SEC/PE
12. Maria Anita de Medeiros Duarte -SEC/PB
13. Murilo Domingues da Silva (Relator) -SEC/PE
14. Regina Beltrão Espinheira Costa - DR-8/MEC/BA
15. Rubem Eduardo da Silva - UFPE/PE

- | | |
|------------------------------|----------|
| 16. Tênis S. de Oliveira | - SEC/MA |
| 17. Vera Pamplona Corte Real | - SEC/FN |

Assessores do INEP

- Heloísa Miranda Starling de Carvalho
- Carlos Alberto Przwodowsky

Região Sudeste

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Alice Irene Hirschberg | - CENAFOR/SP |
| 2. Ariette Rosa Magdalena D'Antola (Relatora) | - PUC/SP |
| 3. Carminda Conceição de Moraes | — SEC Munic./RJ |
| 4. Diva Chaves Sarmiento | - UFJF/MG |
| 5. Dulce Portilho Maciel | - CENESP/MEC/RJ |
| 6. José Armando Varão Monteiro (Coordenador) | - DEPE/MAer/SP |
| 7. Lana Mara de Castro Siman | - UFMG/MG |
| 8. Léa Ferreira Pinto Milward | - DR-3/MEC/RJ |
| 9. Maria Consuelo Gorrensen | — SEC/RJ |
| 10. Maria Eliana Novais | - SEC/MG |
| 11. Maria Pompéia J. de Oliveira | - DR-4/MEC/MG |
| 12. Maria Yvonne Atalécio de Araújo | - CENESP/MEC/RJ |
| 13. Miriam Paura S.Z. Grispen | - IESAE/FGV/RJ |
| 14. Regina Maria de Souza e Mello | - FUNTEVE/RJ |
| 15. VicentC. P. Flores | - DR-5/MEC/SP |

Assessores do INEP

- Carlos Avancini Filho
- Ana Pais Ruas da Costa Campos

Região Sul

- | | |
|---------------------------------------|---------------|
| 1. Aída de Souza Krug | - UFPEL/RS |
| 2. Antônio Cesar Becker (Coordenador) | - UFSC/SC |
| 3. João Felipe Blom Lied (Relator) | - SUDESUL/RS |
| 4. Maria Creusa de Almeida Guerra | - UFSM/RS |
| 5. Niroá Ribeiro Glaser | - UFPR/PR |
| 6. Suelly Kruger | - DR-6/MEC/RS |
| 7. Zélia Milléo Pavão | - UFPR/PR |
| 8. Zenir Maria Koch | - SEC/SC |

Assessores do INEP

- Maria Lai's Mousinho Güidi
- Maria Francisca Teresa Figueiredo Oliveira França

Região Centro-Oeste

- | | |
|--|----------------|
| 1. Alice Bueno Lacerda | - SEC/GO |
| 2. Clésio de Sousa Ferreira | - SEC/DF |
| 3. Eleuthério do Nascimento Gonçalves | - DEPA/MEC/DF |
| 4. Gláucia Costa de Castilho | - SEC/DF |
| 5. Isabel Dias Neves (Relatora) | - UFGO/GO |
| 6. Jacira da Silva Câmara (Coordenadora) | — UnB/DF |
| 7. José Ribamar Oliveira Madeira | - DR-107MEC/DF |
| 8. Maria Cristina Lascano dos Santos | — SENAC/DF |
| 9. Nelson Brasileiro Medeiros | — MM/DF |
| 10. Paulo Ammann | - SENAI/DF |
| 11. Valderis Nunes | - MT/DF |
| 12. Vera Helena Ferraz de Siqueira | - SESU/MEC/DF |

Assessora do INEP

— Ana Elizabeth Lofrano Alves dos Santos

SÍNTESE DOS
TRABALHOS DE
GRUPO*
- CONCLUSÕES

* Trabalho Conjunto.

REGIÃO NORTE

Introdução

Em primeiro lugar, gostaríamos de fazer uma ligeira observação a respeito da participação do grupo da Região Norte neste Encontro. Ao sermos convocados pelo INEP, foi-nos encaminhado expediente que informava dos objetivos da reunião, ao mesmo tempo em que solicitava a indicação de pesquisador com experiência relevante em Educação.

O grupo de representantes da Região Norte foi composto por elementos das Secretarias de Educação do Pará, do Acre e de Roraima e de um professor da Universidade do Amazonas. Desse modo, tornou-se difícil a composição de um diagnóstico dos principais problemas educacionais que caracterizasse as necessidades da Amazônia, pela visão unilateral que tivemos ao analisá-los. Tal dificuldade deriva, principalmente, da pouca articulação entre Universidade e Secretaria de Educação, fenômeno bastante comum em termos de Brasil.

No que se refere à participação de elementos com experiência relevante em pesquisa educacional, faz-se necessário esclarecer que nossa região permanece um campo praticamente inexplorado por estudos dessa natureza, efetivados por recursos humanos próprios. Temos sido, diversas vezes, objeto de estudos de pesquisadores alheios a nosso grupo, e, nesses casos, funcionamos apenas como informantes de pessoas não comprometidas com nossos problemas, necessidades e aspirações.

Vivemos numa região mitificada, desde épocas remotas. À busca do Eldorado, ao apogeu da borracha, sucedeu a corrida do turismo: a curiosidade pelo pitoresco, pelo inusitado panorama ecológico da Amazônia brasileira. Mais recentemente, Manaus foi convertida em ponto turístico obrigatório, local preferido para compra de engenhos eletrônicos e outras mercadorias estrangeiras.

A floresta Amazônica, considerada por alguns como a maior reserva de oxigênio — o pulmão do mundo — foi, há pouco tempo, manchete em todos os veículos de comunicação, e todos se mostraram interessados em preservá-la e garantir o tão comentado equilíbrio ecológico, num país onde não são raras as devastações de áreas verdes.

Mas o que sabem os educadores sobre o homem da região? Que se espera dele? Que espera ele de nós, os educadores? Que temos feito em seu favor, nós, os responsáveis por seu desenvolvimento enquanto pessoa?

Indagações desse tipo, ao que tudo leva a crer, parecem não ter incomodado os educadores, se analisarmos a produção científica no que se refere à pesquisa educacional. Entretanto, se considerarmos a precariedade de recursos humanos na área e a responsabilidade que assumimos em oferecer educação a todos, lutando contra a dispersão demográfica, a dificuldade de comunicação e acesso às áreas rurais, verificamos, então, que a oferta educacional ainda se constitui no maior desafio a enfrentar. No entanto, não basta apenas oferecer educação a todos, mas ter a preocupação com a qualidade desta educação.

Esta atitude de questionamento está a surgir, hoje mais nitidamente que outrora. Com a implantação de instituições de ensino superior, à exceção da Universidade Federal do Pará — a mais antiga — as universidades do Amazonas e do Acre enfrentaram o problema de pessoal não habilitado.

Hoje, engajadas em programas de pós-graduação, começam a realizar trabalhos mais sérios quanto ao rigor científico e à possibilidade de intervenção na realidade para fins de mudança.

Dentre os que conhecemos — e aqui vale um parêntese a respeito de certa desinformação do grupo em termos mais gerais acerca de pesquisas já concluídas —, podemos citar os mais recentes:

— O trabalho de pesquisa patrocinado pelo INPA, realizado por pesquisadores daquela instituição, professores da Universidade do Amazonas e técnicos da SEDVA sobre o vocabulário usual da região, a partir do qual foi elaborada a Cartilha da Amazônia, testada e adotada em algumas escolas com resultados bastante animadores.

— As pesquisas sobre:

Formação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau no Amazonas.

O Ensino de 1º Grau nas Áreas de Fronteiras.

Práticas de Avaliação nas Escolas Oficiais de 1º Grau em Manaus.

Realizadas por professores da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas (UA), para fins de dissertação de mestrado, efetuadas junto ao IESAE/FGV, vêm demonstrar o interesse desses professores pelos problemas do ensino de 1º grau no Estado.

Quanto a estudos em andamento — salvo as omissões justificadas anteriormente — temos conhecimento das seguintes:

— Projeto Assistência Técnico-Pedagógica ao Sistema Educacional de Coari — 1º fase (atendimento à primeira série do 1º grau em termos de supervisão e orientação

educacional) - UA/CRUTAC - Faculdade de Educação/Departamento de Métodos e Técnicas.

— Projeto Novas Metodologias - Utilização da Cartilha da Am.azônia - SEDUC/AM.

Cultura

A tradição cultural-da região é significativa, mas infelizmente quase que desconhecida e, portanto, inaproveitada pelas agências educativas. Falta-nos conhecer mais profundamente a nossa cultura, no que diz respeito a música, instrumentos musicais, danças, artesanato, lendas, iguarias, festas religiosas, produções literárias, artes plásticas, etc.

Nesse particular, vale lembrar a assimilação de traços culturais importados, em detrimento dos regionais, devido, em grande parte, aos veículos de comunicação de massa, com a recepção mais fácil de emissoras radiofônicas de países vizinhos, sem falar nos programas de televisão, suficientemente debatidos por especialistas brasileiros, ressaltando-se a atuação da TVE que, infelizmente, conta com audiência bastante inferior à qualidade de sua programação, em grande parte voltada à nossa realidade.

Outra forma de contaminação cultural é a "indústria" do artesanato indígena, ora produzido em série ou reproduzido sem o menor compromisso com a autenticidade, à semelhança dos festivais folclóricos com mínima representatividade regional.

Nota-se, ainda, pouca divulgação das produções literárias locais, sobretudo no que se refere ao conhecimento e à utilização pelos alunos de 1º e 2º graus.

Do mesmo modo, certo desprestígio das lendas amazônicas e das músicas folclóricas, substituídas por contos de fadas e músicas importadas, como bem o salientou a professora Cecília Conde ao referir-se ao tema.

Temas para Pesquisa

— Identificação das manifestações culturais da região.

Nesse particular, encontra-se em fase de elaboração o projeto Raízes Culturais do Amazonas, sob a responsabilidade da Fundação Cultural, SEDUC/AM.

— Proposta de integração dos aspectos culturais da região aos conteúdos curriculares.

— Produção de material instrucional, como livros-texto e outros voltados à realidade cultural da região.

Sobre este tema há uma tentativa da SEDUC/AM.

Educação Rural

A educação rural na região padece de males semelhantes aos mencionados neste Encontro por pesquisadores que abordaram o tema. Acrescentamos àqueles os problemas relacionados às características geográficas da Amazônia. Há uma grande extensão territo-

rial, um baixo índice de densidade demográfica, rarefação da população em determinadas áreas, dificultando o acesso à escola, o que constitui um desafio ao objetivo de estender os serviços educacionais a estas localidades.

Neste quadro, os principais problemas de educação rural são:

- precariedade de recursos humanos qualificados, grande ocorrência de professores leigos;
- dificuldade na contratação de professores habilitados e dispostos a atuar em zonas rurais;
- dificuldade de acesso às escolas, impossibilitando a atuação do supervisor;
- classes multigraduadas e unidocentes;
- evasão de alunos e professores;
- elevado índice de repetência;
- distorção idade/série;
- inexistência de educação pré-escolar e especial;
- inexistência de especialistas, como orientadores educacionais e supervisores a serviço das escolas;
- interferência política na contratação de professores e indicação de administradores.

Temas para Pesquisa

- Diagnóstico dos núcleos populacionais das zonas rurais, em termos de condições sócio-econômicas, culturais e avaliação da educação escolar oferecida.
- Estudo de propostas curriculares adequadas às necessidades e expectativas do homem de zona rural.

Educacio em Periferias Urbanas

O surgimento de populações periféricas na Amazônia deve-se, além dos fatores analisados neste Encontro, tais como a ilusão de melhoria de condições sócio-econômicas ao transferir-se para a cidade, ao problema das enchentes dos numerosos rios na região. Em geral, a população se distribui à margem dos rios e constrói suas casas nas chamadas áreas de várzeas, região alagadiça e, a cada ano, tem a infelicidade de ver o rio levar sua casa, destruir suas plantações, afogar seus animais e, até, seus parentes. Quando o rio "seca", o homem recomeça novo ciclo: construir sua casa, fazer novo plantio, criar outros animais, quando o consegue, porquanto, muitas vezes, sobrevive lesado pelos males decorrentes das condições de insalubridade advindas do ciclo das águas.

Estas populações deslocam-se para as cidades em busca de melhor sorte. Mas defrontam-se com suas limitações pessoais para competir no mercado de trabalho. São homens do campo, vivendo em periferias urbanas, na maioria dos casos em condições de posseiros, que constitui mais um motivo de insegurança, ou, ainda, localizam-se, como ocorre em Belém, em regiões denominadas "baixadas", vivendo em casas flutuantes.

A concentração de novos núcleos populacionais à margem da cidade requer um esforço maior do sistema educacional para atender a uma clientela diversa daquela a que está acostumado a servir.

Apesar de alguns estudos na área de assistência social, no intento de estabelecer uma relação de ajuda a esses grupos, bem como levantamentos sócio-econômicos enviados por entidades de pesquisa, pouco ou quase nada se tem feito no sentido de viabilizar um sistema de educação condizente a tais minorias. Em geral, constroem-se unidades escolares nos moldes usuais, com currículos e programas também usuais e insuficientes para abrigar a clientela potencial.

Temas de Pesquisa

— Caracterização das comunidades periféricas a respeito de origens, ocupação anterior e atual, nível de escolaridade, expectativas profissionais e educacionais, população em idade escolar e outros.

- Avaliação dos programas educacionais em atuação nas áreas periféricas.

Além dos temas de pesquisa arrolados segundo as áreas propostas para realização deste trabalho, vale citar as pesquisas programadas por instituições regionais:

— Práticas de avaliação em escolas de 1º grau — 5ª à 8ª série - ÚA - Faculdade de Educação.

- Estudo sobre a recuperação a nível de 1º à 4ª série do 1º grau, com vistas à formulação de propostas alternativas - Faculdade de Educação/UA.

- Projeto experimental de atendimento à criança que apresenta rendimento superior — educação especial — Secretaria de Educação — Pará.

— Projeto experimental com alunos bi, tri e tetra repetentes de 1º série em Belém — Secretaria de Educação — Pará.

REGIÃO NORDESTE - SUGESTÕES

1 - Cultura

- Avaliação sobre a Educação Artística nas escolas.
- Projeto-piloto de criação e avaliação de centros de cultura popular para a população infantil.
- Como está o currículo em relação à cultura.
- Como reformular o currículo para maior integração com a comunidade.
- Análise da articulação existente entre o programa das fundações culturais e o currículo escolar.
- Formação do professor em face da necessidade de aproveitamento dos elementos culturais da comunidade.
- Levantamento, na Região Nordeste, de estudos e pesquisas sobre a cultura popular e a educação no 1º grau.

2 - Educação no Meio Rural

- Análise dos critérios utilizados para a implantação de novas escolas na zona rural.
- Caracterização das zonas do Estado para a aplicação de currículos diversificados, levando-se em conta as tendências das comunidades, do mercado de trabalho e ocupações.
- Estudo da qualificação de professores para a zona rural.
- Análise das críticas formuladas às escolas rurais pelas comunidades, objetivando o que em sua ótica atende ou não às suas aspirações.
- Estudo das aspirações e expectativas dos professores de 1º grau, no meio rural.

- Relação entre os incentivos e permanência do professor de 1º grau na zona rural.
- Estudo da capacidade das escolas do meio rural.
- Os efeitos da teleeducação na zona rural: choques, metodologia pré-fabricada e necessidades geradas.
- Adequação da merenda escolar à realidade rural.
- Avaliação da qualidade do ensino, a partir do Logos II.
- Avaliação de processos de educação não-formal na zona rural.

3 - Educação em Periferia Urbana

- Aspirações educacionais e ocupacionais da população da periferia urbana, na faixa etária de 12 a 20 anos.
- Em que medida a escola de periferia urbana estende sua ação educativa à comunidade.
- Influência da formação especial na definição profissional do educando.
- Relação entre os cursos da educação e o orçamento familiar: sobrecarga dos custos da educação no orçamento familiar.
- Utilização das escolas como centros comunitários.
- Estudos da utilização de parques e áreas de lazer para expansão da educação pré-escolar.

4 — Modernização Técnico-Administrativa

- Avaliação da defasagem técnico-administrativa da estrutura do sistema existente no 1º grau e sua modernização.
- Avaliação do ensino em função de uma estrutura técnico-administrativa modernizada ou defasada.
- Critérios de escolha de diretores de escolas selecionados com a participação da comunidade.

Observações e Sugestões Complementares

- Que seja desenvolvida uma permanente articulação da Secretaria de Educação com a Universidade, fornecendo-se às agências formadoras de recursos humanos os dados sobre o sistema educacional.

— Tudo o que já foi feito para outras regiões se faça para o Nordeste, que representa 30% da população brasileira.

— Até que ponto podem as pesquisas do INEP servir de subsídios que possibilitem a Fernando de Noronha, em situação especial, uma busca para soluções do problema do professor leigo e da repetência?

— Reestudo do funcionamento do sistema na zona rural, a todos os níveis e faixas etárias.

— O problema da migração.

— A educacio não-formal.

— Que se pense no pré-escolar como parte integrante do projeto de uma escola de 1º grau.

REGIÃO SUDESTE

Introducto

Inicialmente, colocaremos os problemas que se referem à pesquisa propriamente dita - o rigor metodológico transferido das ciencias exatas para as ciências sociais:

— o rigor dos critérios para financiamento e acompanhamento dos projetos (maior flexibilidade);

— a execução de pesquisas de pouca relevância para a resolução de problemas sociais;

— os problemas que a nossa escola de 1º grau vive são os problemas que a sociedade brasileira vive hoje.

Posto isto, são tarefas do pesquisador educacional:

a - Conhecer e posicionar-se frente à realidade brasileira, como esta se configura em cada momento histórico.

b — Ter claro o lugar que a educação ocupa numa sociedade e o papel que ela pode desempenhar como um dos instrumentos de transformação social.

Detectar tais problemas, propor e desenvolver propostas pedagógicas é tarefa central dos pesquisadores educacionais.

Portanto, partindo-se do pressuposto de que a escola reflete o que ocorre na sociedade e do que nela repercutem as contradições do meio social, torna-se fundamental investigar os diferentes mecanismos de seletividade interna desta escola, na perspectiva de intensificar quais são eles e, conseqüentemente, construir propostas alternativas para superá-los.

SUGESTÃO DE ALGUNS PROBLEMAS A SEREM ESTUDADOS

1 — Identificação de problemas

1.1— Organização escolar

a) Quais as relações que se estabelecem entre a estrutura de poder do sistema escolar e a ação pedagógica?

Como se dão tais relações?

b) Que papel vem sendo reservado ao professor, ao superior, ao diretor e ao aluno?

c) Quem hoje *pensa* e *decide* sobre a educação e de que forma isto é feito?

1.2 - Avaliação

Qual o padrão de aluno que norteia as avaliações que se dão no processo educativo?

1.3 - Recursos humanos

a) Como desenvolver uma política de formação de professores, supervisores, orientadores e outros, de forma a levar em conta a realidade onde vão atuar?

b) Como fazer para que o professor desempenhe papel mais de educador que de burocrata?

c) Como criar uma infra-estrutura eficaz para o atendimento docente na rede oficial de ensino?

d) Como transformar diretor, professor e alunos em Agentes de Mudança?

1.4 -Cultura

a) Como identificar a cultura da comunidade como elemento que fundamenta o planejamento e o desenvolvimento dos currículos? Considere-se que o fenômeno cultural deve ser estudado em todos os seus níveis: tecnológico, social e ideológico, fornecendo elementos para uma ação comunitária da qual a escola deve ser um dos agentes.

b) Estudar o aluno dentro do *contexto cultural, social e econômico* para conhecimento efetivo das populações de zonas periféricas e rurais.

2-Ação

2.1 - Soluções alternativas, dentro de enfoque interdisciplinar, para:

— programas de treinamento de recursos humanos;

— expansão e melhoria da educação pré-escolar com envolvimento da comunidade.

uso de novas metodologias como, por exemplo, a proposta já feita pela TVE (acompanhamento de alunos em escolas, objetivando estudar a relação público infantil/televisão, especialmente a participação da TV no processo pedagógico e de socialização da criança).

2.2 — Redirecionamento no processo

— avaliação, em nível de sistema, como o projeto apresentado para avaliar a eficiência dos currículos e programas vigentes, em termos da realidade das escolas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. Envolve: corpo técnico, administrativo, pedagógico, docente e discente, objetivando melhor produtividade do processo de ensino do sistema educacional e cultural do município.

2.3 — Criação de unidades experimentais, onde o professor e os alunos caracterizem a comunidade e planejem atividades para o atendimento das necessidades do contexto social na comunidade onde estão inseridos.

REGIÃO SUL

Introdução

Educação — 1º Grau Demanda do Sistema Educacional

A Região Sul contará, em 1980, com 5.542,62 crianças na faixa etária dos 7/14 anos. Prevê-se a matrícula no 1º grau de 5.285.000, correspondendo a uma taxa de escolarização de 95,0%.

Oferta do Sistema Educacional

Relativamente ao 1º grau, no decorrer da década de 60/70 houve um incremento de 113%, ou seja, matrícula inicial de 1.200.000 em 60, para 3.200.000 em 1970.

Rendimento do Sistema Escolar

Segundo indicadores básicos (número de professores, número de alunos — qualidade do corpo docente — estabelecimentos de ensino), observa-se o que se segue.

De 28.300 professores existentes em 1950, passou a Região Sul a contar com 174.000, em 1975.

A relação aluno—professor foi de 20, 69, em 1975, melhor do que a média de 25 alunos—professor, considerada pedagogicamente satisfatória. É indiscutível que da qualidade do corpo docente depende, em grande parte, a eficiência do sistema escolar. Muito embora nem sempre a titulação seja sinônimo de qualificação, a formação profissional é a melhor maneira de mensurar este aspecto.

Em 1965, 50% dos professores do ensino de 1º grau na Região Sul não possuíam habilitação. Já em 1970, o percentual diminui para 35,4% e, em 1974, para 21,5%.

O número de unidades escolares constitui um insumo importante para a produção do ensino. De 13.105 salas de aulas em 1952 passou para 36.541, em 1975, com uma expansão equivalente ao aumento da matrícula.

Em face destas circunstâncias, chegou o grupo da Região Sul às conclusões e sugestões a seguir relatadas.

1 — Problemas

1.1 Cultura

Insuficiência de bibliotecas

Mudança de valores culturais em função da modernização tecnológica introduzida na comunidade.

1.2 — Educação no Meio Rural

Recursos Humanos

- falta de incentivos para permanência na zona rural, estranhos ao meio;
- com formação inadequada;
- isolados, sem atendimento de supervisão;
- baixa remuneração de pessoal;

Currículo

- materiais de ensino inadequados e insuficientes;
- disassociado da realidade sócio-econômica;
- metodologia pouco adequada e pouco variada;

Repetência

- formas de avaliação não apropriadas;
- recuperação não adequada;

Evasão

- ausência de formação de especialistas;
- dificuldade para atendimento em oito séries;
- ausência de assistência técnica (orientação e avaliação);
- inadequação da metodologia para assistência ao docente da área rural;
- inadequação dos recursos naturais e físicos;
- frágil estrutura administrativa que apoie o sistema de educação rural;
- concepção física inadequada da escola.

1.3 — Educação nas Periferias Urbanas

Currículo

- necessidade de materiais de ensino e treinamento para sua utilização;
- ausência de terminalidade antecipada;
- desenvolvimento inadequado da educação artística e educação física nas escolas.

Recursos Humanos

- alheios ao meio;
- ausência de professores para desenvolver o ensino especial;
- número reduzido de escolas para educação especial;
- ausência de educação pré-escolar.

Clientela

- situação de nutrição deficiente;
- más condições de saúde;
- desenvolvimento sensorimotor não adequado;
- demanda de matrícula maior que a oferta;
- ausência de atendimento familiar.

Rede Física

- localização e dimensões dos prédios não permitem formação de comunidade educacional;
- falta de articulação das agências sociais que aí atuam;
- ausência de assistência médico-odontológica, nutricional e psicológica.

1.4 — Modernização Técnica Administrativa

- Centralização administrativa dos sistemas educacionais.
- Ausência de atualização permanente de recursos humanos.
- Não participação da comunidade no planejamento.

2 — Sugestões

Temas a serem pesquisados:

- Caracterização da clientela das periferias urbanas.
- Alternativas de terminalidade antecipada para as zonas periféricas.
- Estudo experimental sobre currículos elaborados pela escola e comunidade.
- Avaliação do sistema de avanços progressivos.
- Modelos de atendimento pré-escolar. Avaliação dos modelos implantados.
- Estudos para especificações ambientais na zona rural.
- Avaliação e melhoria de currículos para o 1º grau.
- Metodologia para o ensino de 1º grau.
- Educação especial: formas de atendimento e triagem de clientela.
- Formas de intervenção da universidade na realidade sócio-econômica.
- Formação de recursos humanos para o sistema educacional.
- Educação permanente e educação não-formal.

REGIÃO CENTRO-OESTE

Introdução

Após levantamento e análise sucinta de problemas cruciais da região Centro-Oeste, dentro da exigüidade do tempo que foi destinado ao trabalho, o grupo decidiu:

- 1 — indicar alguns aspectos que poderão integrar as diretrizes da pesquisa a ser realizada no âmbito do ensino de 1º grau;
- 2 - apontar algumas indagações que possam constituir-se em temas de pesquisa;
- 3 — apresentar sugestões que possam reduzir um pouco as distâncias entre pesquisador — planejador — executor;
- 4 - propor questões para reflexão.

1 — Alguns Aspectos para Diretrizes da Pesquisa

- 1.1 — A pesquisa deve ter em mira o processo de transformação social.
- 1.2 — Que seja dado aos problemas prioritários um enfoque qualitativo, ativo e crítico, dando resposta ao sistema, oferecendo subsídios para as tomadas de decisão a nível de planejamento e execução.
- 1.3 — Deve-se dar mais ênfase ao tipo de pesquisas que experimentem e expliquem os fenômenos da educação.

2 — Indagações

- 2.1 — Que fatores determinaram a descaracterização da autonomia da escola? Como estabelecer essa autonomia no contexto atual?
- 2.2 - De que forma poderá o executor participar do planejamento da educação?
- 2.3 - Estará o executor (professor, diretor, etc.) capacitado a decodificar o planeja-

mento que lhe é "imposto"?

2.4 - Como o professor, com a formação elitista que tem, poderá atuar no meio rural e nas periferias urbanas?

2.5 — Como adequar a formação do professor para atenderão multiculturalismoda sala de aula?

2.6 — Poder-se-á considerar a escola potente ou impotente no processo de transformação social?

2.7 — Quais os elementos culturais existentes na região e como estão sendo aproveitados no processo educativo?

2.8 — Que procedimentos de avaliação serão viáveis para o processo de ensino no meio rural e nas periferias urbanas?

2.9 — Poder-se-á julgar, como de retorno social, investimentos em programas considerados como benefícios sociais (merenda escolar, serviços médico-odontológicos, etc.)?

2.10 — Qual a percepção e/ou expectativa da administração em relação ao professor?

2.11 — Qual a percepção e/ou expectativa do professor em relação à administração?

2.12 — Qual a percepção e/ou expectativa da comunidade em relação à escola?

2.13 - Como está sendo realizado o processo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho nas escolas?

2.14 — Quais os critérios para a elaboração de um currículo multicultural?

3 — Sugestões

3.1 - Incrementar o consumo da pesquisa, através da sua difusão por meios de comunicação mais acessíveis.

3.2 — Aproveitar os estudos realizados para aprofundamento e ampliação dos fenômenos a serem investigados.

3.3 — Integrar, de forma efetiva, o executor no processo de planejamento educacional, a fim de que as ações decorrentes estejam inseridas" no contexto cultural da região.

4 - Questões para Reflexão:

4.1 — Onde queremos chegar?

4.2 — Como queremos chegar?

4.3 — Por que devemos chegar?

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

**ZILMA GOMES PARENTE DE
BARROS***

**LUGAR DA PESQUISA
EDUCACIONAL NO PROJETO
DE EDUCAÇÃO DA
SECRETARIA DE 1º E 2º
GRAUS**

A nossa pronta e imediata adesão aos propósitos que levaram o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a promover este seminário sobre Pesquisa Educacional bem traduz e expressa uma dupla preocupação desta Secretaria. Em primeiro lugar, a urgência por nós sentida em identificar, cabalmente, os problemas maiores que afligem o 1º e 2º graus e, em segundo lugar, a necessidade de, uma vez identificados e hierarquizados segundo uma escala de importância, entendê-los e explicá-los, para neles intervir racional e ordenadamente. De forma sintética e abrangente, eis aqui as cinco linhas de ação do Projeto Pedagógico do Ministério da Educação e Cultura no âmbito do 1º e 2º graus, esboçadas no quadro destas preocupações.

Cada linha de ação é apresentada com a formulação de uma síntese conceitual e diagnóstica, seguida de uma diretriz fundamental.

O pressuposto da eficácia de todo esse trabalho repousa em duas políticas já definidas:

- a) política de dignificação do professor brasileiro;
- b) política de participação do setor educacional no quadro de recursos orçamentários, compatível com a experiência dos países que ultrapassaram o difícil estágio educacional em que nos situamos, universalizando o ensino básico.

Estamos convencidos de que, aceitas as linhas aqui definidas, contribuiremos decisivamente para reduzir as diferenças alarmantes que separam os 30 milhões de brasileiros que usufruem do Brasil desenvolvido dos 90 milhões que ainda não participam efetivamente do nosso desenvolvimento.

Prioridade nº 1

Fortalecer o Ensino Regular de 1º Grau

O ensino regular é a estrutura básica do sistema de ensino e tende a assumir uma posi-

* Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

ção cada vez mais determinante no processo total da educação. Sua estabilidade, sua qualidade e sua universalidade devem, por isso, ser perseguidas a todo custo, sob pena de comprometer a integração social e cultural da Nação.

Importa concentrar os recursos e os esforços na sua recuperação e na sua expansão, dispersados anteriormente pelas prioridades dadas aos programas compensatórios que se revelaram de alto custo e de baixa produtividade. Por causa dessas distorções, ainda não conseguimos sequer oferecer uma escolaridade média de três anos, em contraste com o número crescente de países em desenvolvimento e a totalidade dos países desenvolvidos que a têm em torno de 10.

A estratégia fundamental para esta prioridade consistirá em privilegiar, em intensidade e amplitude, o esforço de oferta educacional às periferias urbanas e ao meio rural. Uma vez que aos estados e municípios cabe a execução do ensino regular, urge dar-lhes assistência técnica, financeira e apoio logístico.

Prioridade nº 2

Implantar um Sistema Pré-Escolar sob a Forma de Ação Comunitária

As condições em que se processa o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos são responsáveis pelas suas possibilidades futuras. As carências de toda ordem — motricidade, afeto, linguagem, comunicação, atividades lúdicas, nutrição, assistência médico-odontológica, sobretudo nas zonas urbanas periféricas, onde a pobreza absoluta desorganiza a família e o processo de socialização para a cultura comum — estão dificultando a assimilação cultural dos imaturos e impedindo o acesso das crianças ao ensino regular. E o pior, e mesmo trágico, é que essas carências marginalizam uma parcela elevada da população, gerando um resíduo social que se dirige para a delinquência e a privação cultural.

A educação pré-escolar convencional é inacessível a tais populações e, sob certos aspectos, inócua e improdutivo. Cabe ao poder público formular um modelo que contemple a solução simultânea de todas as carências acima assinaladas.

A estratégia sugerida é a do atendimento às crianças urbanas de baixa renda, carentes nos aspectos de saúde, nutrição, assistência médica materno-infantil, lazer e socialização, mediante a coordenação de esforços de todos os setores para a criação de espaços que ofereçam esses serviços aos pré-escolares. Ao lado dessa estratégia, urge revitalizar e enriquecer os hábitos culturais, favoráveis ao desenvolvimento sensorimotor, neurofisiológico, intelectual e afetivo da criança, através dos meios de comunicação de massa.

Prioridade nº 3

Ordenar a Expansão do 2º Grau, Corrigindo-lhe as Distorções e Integrando-o no Sistema Geral de Ensino

O ensino de 2º grau, intervalado entre o 1º e o 3º graus, ainda não encontrou a sua melhor identidade. Ambíguo entre ser propedêutico ou terminal, entre ser de formação geral ou de caráter profissional, vacila entre uma competição qualitativa para levar ao 3º grau e um apelo a uma funcionalidade que dê acesso ao mercado de trabalho.

Como estratégia para estender a profissionalização a todo o sistema de ensino, fortalecer a qualidade dos conteúdos de formação geral a que se acrescentariam habilitações básicas como componentes que inserem o educando na prática das ações humanas. Estudos complementares seriam oferecidos com vistas a atender, quando for o caso, às exigências de certos setores do mercado de trabalho de nível médio. Concomitantemente, fortalecer o ensino de 2º grau profissionalizante, já existente, que vem sendo desenvolvido nas Escolas Técnicas, Colégios Agrícolas Comerciais, Escolas Normais e outros, com ênfase na formação de professores para o 1º grau (revitalização dos cursos normais) e criando condições para o maior oferecimento de oportunidades educacionais que conduzam à habilitação profissional do setor primário.

Prioridade nº 4

Integrar os Programas de Suplencia ao Planejamento Global da Educação

1 — Os impasses do sistema educacional fertilizaram, nos últimos decênios, programas de suplencia, que assumiram prioridades administrativas e orçamentárias indevidas, em detrimento do ensino regular, que define o sistema como um todo.

A suplencia é essencialmente compensatória, isto é, repõe dívidas do sistema educacional a grupos etários que não foram atendidos no seu tempo. Privilegiá-la, numa situação de escassez de recursos, é torná-la permanente, em detrimento dos grupos etários novos.

Importa repor a suplencia nos seus termos e otimizar a sua eficácia. Importa integrá-la no sistema administrativo regular, para que ela funcione como atividade complementar e não como atividade substitutiva, nas suas diferentes modalidades: suplencia, suprimimento e qualificação.

A partir de uma integração no planejamento global da ação educativa do Governo, estabelecer espaços de demanda da educação supletiva, dirigindo-a preferencialmente para a profissionalização.

Prioridade nº 5

Institucionalizar a Educação Especial no Sistema Administrativo da Educação Brasileira

A concepção-generalizada, no Brasil, da educação especial, é, ainda, unilatéral e limitada, abarcando quase só o componente cognitivo, que induz a uma classificação bipolar radical entre a anormalidade e normalidade. Na verdade, o que há é uma escala contínua, cujas diferenças se medem em graus e não em espécie, e variam internamente segundo seus componentes, sejam cognitivos, físicos, neurofisiológicos ou psíquicos.

É precária, ainda, a informação sobre o contingente de crianças limítrofes do Brasil, sua distribuição geográfica e suas categorias.

Importa colher esta informação e definir uma política nacional de educação especial.

Sem prejuízo da manutenção da situação atual, após identificar a população carenciada, dar ênfase à formação de uma infra-estrutura de apoio desse tipo de educação.

Naturalmente, aquela dúplici preocupação, inicialmente formulada, corresponde, em última análise, àquilo que, no nosso modo de entender, constitui a orientação e a diretriz que devem prevalecer nas atividades de investigação e pesquisa do INEP, vistas a partir da perspectiva da educação da infância e da adolescência, não de um modo genérico de uma determinada sociedade, vivendo em uma precisa situação social, como uma comunidade rural, da área de economia camponesa ou de subsistência, ou de uma periferia urbana, ambas situações de cunho nitidamente de marginalidade.

E, neste contexto, que estilos de atividades de investigação, que persuasões teóricas, que modelos metodológicos poderiam concorrer para aquela identificação de problemas ou contribuir para a sua compreensão ou explicação? E, ainda, que práticas de intervenção se considerariam as melhores, à luz deste esforço teórico e de seus frutos intelectuais?

Assim, posta a questão de pesquisa educacional no âmbito da definição de uma política de investigação sobre educação para o INEP, do ângulo da Secretaria do 1º e 2º graus, ousaríamos colocar neste campo específico uma par de sugestões, ao lado de algumas poucas ponderações a mais.

Antes, porém, de ingressar diretamente no tratamento destas sugestões, cabe, ainda, pelo menos, apontar para o pano de fundo das situações concretas de pobreza, marginalidade, alienação social, para poder entender o alcance e escopo da contribuição da pesquisa no esboço de um projeto pedagógico, parcela de um projeto maior de desenvolvimento social, projeto esse datado e historicamente situado no Brasil, ainda cheio de contradições, enquanto integrante da periferia das sociedades avançadas e plenamente industrializadas.

Aí se ostentam, abertamente, as desigualdades de distribuição de renda, se chocam vivamente as disparidades de nível de vida, se contrastam aberrantemente as diferenças de participação nos serviços de educação, saúde e lazer, e se prodigalizam as discrepâncias entre as oportunidades de emprego.

Em suma, sobejam evidências de uma sociedade estruturalmente desigual, nutrindo em seu seio fontes virtuais de tensões potencialmente explosivas. E nelas se alimenta o estado de instabilidade social, econômica e política, doença crônica de sua estória entrecortada de crises. Um projeto pedagógico que não se isole na esfera da educação, como um sistema fechado, que se construa e se abra para a influência de uma tal sociedade desigual e instável, para preservar a intenção de eficácia social e manter o propósito de contribuir para debelar, pela inovação, este estado de coisas, terá que, imperativamente, esposar pontos de vista nascidos nas tentativas específicas de compreender esses problemas. Se as ciências sociais criaram um rico patrimônio de teorias de periferia, de marginalidade para compreender o fenômeno do desenvolvimento, as nossas ciências da educação jazem totalmente incapazes de oferecer os instrumentos de inovação pedagógica para compreender o desafio de educar a criança ou o adolescente periférico, e de inferir mudanças para a instituição escolar gerada neste contexto e até de sua inven-

ção social especialmente feita fora. Se algum sopro de renovação no instrumental teórico e analítico no campo da pedagogia tem surgido, é quase todo ele originário das áreas da sociologia, da política e da antropologia, um pouco, também, da filosofia.

São incursões desses cientistas no exame e análise do fenômeno educativo da expressa consciência dos pedagogos.

Assim, a constituição das prioridades educacionais do MEC, de acordo com o grau e a gravidade do problema social, pretendeu apanhar a situação crítica da pobreza rural, de organização produtiva camponesa, ou de economia de subsistência, no campo e na cidade, ainda mais aguda a situação das periferias marginais das áreas metropolitanas e urbanas onde, ao lado da pobreza das áreas rurais, se somam a desagregação familiar, o subemprego, a delinqüência. Existe uma verdadeira subcultura delinqüente, constituída como uma estratégia de sobrevivência destas camadas em uma situação de quase pobreza absoluta. Para estas populações se dirige prioritariamente o esforço da ação educativa do Governo, que se concentra nessa pobreza extrema, ao lado de outros tipos de ações, para debelar tal pobreza.

Exatamente aí estão dois objetos privilegiados para serem tomados como campo de pesquisa educacional, entendida não só como pesquisa interdisciplinar, de orientação tanto para a teoria como para a aplicação, como ainda aberta a todas as influências de filiações de escolas de pensamento e isenta de prevenções metodológicas. Feita essa colocação preliminar, passamos às duas sugestões a que aludimos anteriormente.

Seria a primeira sugestão, exatamente, a pesquisa educacional, promovida pelo INEP ou por ele financiada, assumir esses dois objetos — a educação em situação de área periférica urbana e em situação rural e tematizá-la em múltiplos e variados projetos de investigação e estudos.

A essa sugestão acrescentar-se-ia uma segunda, naturalmente sob a forma de diretriz para as atividades desse Instituto. Seria tal sugestão a de o INEP induzir as agências de formação do magistério — Faculdades e Institutos de Educação, Centro de Pesquisas e de Experimentação Educacional e Centros de Pós-Graduação em Educação — a empreenderem a experimentação de inovação em todos os tipos de processo educativo, sob a forma de escola regular ou sob novas formas de educação. Para tal, os mecanismos adequados seriam a criação de um leque de incentivos e estímulos financeiros ou, na condição de agentes de financiamento de pesquisas, a concessão de financiamento de projetos individuais ou coletivos dentro dessas áreas.

É óbvio que no quadro de uma política de superação dos bolsões de pobreza rural e urbana esta gama de invenção de novas formas de educar e de novos modelos de ensino vão inspirar-se no interesse de vencer esta situação de marginalidade, a partir da perspectiva do fenômeno educativo. É o caso de, nesta oportunidade, anteceder esta diretriz de uma outra, que seria seu corolário. Consistiria ela em identificar, para preservar e registrar, as inovações e experiências educativas revestidas de sucesso, comprovado em sua aplicação prática na rede de ensino. É exemplo disso o projeto João de Barro, no Maranhão, o método Paulo Freire, etc. Era interessante reconstitui-los em suas várias versões e adaptações, para efeito de preservação e difusão. E, por fim, o

INEP deve estimular a universidade a se constituir na instância crítica dos projetos e programas desenvolvidos tanto pelo Governo Federal como pelos governos estaduais e locais. O poder público adotaria duas instâncias de avaliação de suas ações na área de educação: a primeira, de cunho administrativo e a cargo de seus órgãos de avaliação e controle e, a segunda, de cunho científico, a cargo das instituições universitárias e centros de pesquisa.

Em síntese, poder-se-ia empenhar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no interesse das prioridades de ação da Secretaria de 1º e 2º Graus, em suas atividades de estudos e pesquisas, nas quatro linhas diretoras de investigação que se-
quem:

1. Na pesquisa educacional, a educação é o ensino, em situação social periférica e rural, seriam assumidos como objetos privilegiados de pesquisa, para efeito de financiamento e geração de grupos de pesquisadores nas universidades.

2. Ao lado da preocupação com a pesquisa propriamente dita, um papel relevante do INEP consistiria em agenciar o financiamento da experimentação de inovações educativas, quer sob a forma de ensino regular, quer sob modalidades não-convencionais, inspiradas nos mais diferentes estilos teóricos.

3. Como corolário desta diretriz, poder-se-ia ressaltar a necessidade de o INEP desenvolver um programa de pesquisa com o fim de levantar, para registro e difusão, as experiências de sucesso realizadas e já aplicadas no sistema escolar.

4. E, por fim, Uma última diretriz, a de o INEP eleger alguns centros universitários como instâncias de avaliação das políticas e dos programas e projetos delas decorrentes, tanto do Governo Federal como dos governos locais e estaduais.

Dado à autonomia universitária e a existência, nela, de uma massa crítica de cientistas e pesquisadores, com formação em múltiplas disciplinas envolvidas nestas tarefas de caráter interdisciplinar, a universidade seria erigida em uma consciência armada e instrumentada cientificamente, para avaliar, com o máximo de objetividade possível, a ação educativa dos agentes governamentais e sociais.

Neste papel, e dentro destas diretrizes de ação, uma forte convicção íntima nos autoriza a considerar que a contribuição do INEP para os problemas da educação do 1º e 2º graus será um penhor e garantia de soluções maduramente pensadas antes de postas em prática e criticamente encaradas e analisadas em seus resultados práticos e frutos sociais.

**LETICIA MARIA SANTOS DE
FARIA
GENUINO BORDIGNON**

**POSICIONAMENTO DO INEP E
DA CAPES**

Na oportunidade do Encerramento do I Encontro, a Diretora-Geral do INEP e o Coordenador do Projeto Educação, da CAPES, pronunciaram as seguintes palavras, em que definiram o posicionamento do INEP e da CAPES:

Doutora Leticia Faria — Esses poucos minutos de trabalho que vamos ter, em que o INEP e a CAPES vão dar as últimas informações para os senhores, vamos fazê-lo a quatro mãos.

Convido o Professor Genuíno Bordignon que, como os senhores viram, deu uma contribuição das mais válidas durante a palestra da Professora Zilma, para conosco trabalhar *esses* 10 ou 15 minutos, no sentido da informação que nos foi solicitada quanto ao posicionamento do INEP e da CAPES no atual momento de planejamento das prioridades para 80/85.

Desnecessário dizer que este planejamento está baseado em uma realidade com alguns aspectos retrospectivos e com outros de realidade atual. Nesta realidade retrospectiva, situamos toda a problemática que os senhores colocaram através das críticas construtivas, positivas e que, realmente, têm que embasar qualquer planejamento se ele quer se basear na realidade e está se baseando na realidade.

Por outro lado, é importante que, se a crítica é uma atividade nossa, do momento, todos nós a queremos; se consideramos a crítica como um dos elementos propulsores do progresso científico, temos que verificar que após a crítica algumas coisas devem ficar e outras devem sair do circuito da educação. Uma dessas coisas é o desânimo para buscar soluções melhores.

Tivemos a visão de que muitas e muitas experiências inovadoras, mesmo em áreas resritas, como já disse, foram feitas em várias unidades, em várias regiões.

Desnecessário seria dizer que, no novo período, o INEP pretende recolher, sem ser apenas em documentação, mas recolher ao vivo todas *essas* informações e dar de volta documentado, num intercâmbio de Norte a Sul, em todas as direções, o que cada educador ou entidade obteve de positivo no seu trabalho cotidiano.

Agora há pontos básicos que também estão neste planejamento. Sabemos que a linguagem da educação, da cultura e dos desportos, a sua unificação e o seu dinamismo, a progressividade dessa linguagem é uma das atribuições do INEP. Então, por um lado, isso constitui uma outra das nossas tarefas nos próximos anos, naturalmente com uma maior contribuição de outros órgãos e não como atividade única do INEP.

Por outro lado, a recuperação de dados estatísticos que estão, de norte a sul, sendo elaborados e proporcionados por muitas instituições, em articulação com as instituições especializadas.

Estes são, pois, dois dos aspectos da informação básica à pesquisa que o INEP tem sob sua atribuição: a terminologia e a estatística educacionais.

Além disto, os critérios de seleção de pesquisas também estão sendo aperfeiçoados à medida que verificamos que aquelas pesquisas que não tragam para o momento presente uma resposta adequada e que possam ser feitas, mantidas por outros órgãos, essas pesquisas são deixadas a outras instituições.

Tiveram os senhores, ontem, a informação da CAPES quanto ao apoio à pesquisa e a do CNPq, o apoio à pesquisa individual que é o que lamentamos, muitas vezes, quando nos pedem diretamente, não poder atender. Creio que, com essa informação geral, nos debates vamos prosseguir em quaisquer outros esclarecimentos.

Passo a palavra ao Professor Genuíno Bordignon, representante da CAPES neste Encontro, que nos dará outras informações.

Professor Genuíno Bordignon — Estou aqui em nome da CAPES, por designação do Sr. Diretor-Geral, Dr. Cláudio de Moura Castro, autorizado a participar do Seminário e expor minhas idéias, não significando que o que eu diga aqui seja a palavra oficial da CAPES.

Como assessor do Diretor da CAPES, coordeno o Projeto Educação que é responsável, especificamente, pelos mestrados e doutorados em educação no País. Aqui, numa palavra inicial: tem-se, em geral, a concepção de que a CAPES é uma agência de bolsas de estudo; a sua atuação vai muito além do que uma mera agência de bolsas de estudo, um pouco na linha de que quem tem o dinheiro tem a responsabilidade de induzir através dele uma política educacional.

Posso, por alto, dizer algumas idéias que fermentam, hoje, na CAPES: Pensa-se, especificamente, em voltar a atuação da pós-graduação no País para os problemas básicos do sistema educacional brasileiro, ou seja, que os mestrados, sendo bem franco, deixem de pensar um pouco no sexo dos anjos e pensem um pouco mais nos problemas das nossas crianças, do pré-escolar, do primeiro grau ou da educação brasileira em si.

Realmente, quer-se voltar a pós-graduação no nosso País muito mais para os problemas básicos da educação brasileira.

Através disso a CAPES tem - foi distribuído aqui um folheto, nesses dias, sobre o Projeto PADES - um programa que visa estimular a melhoria da qualidade do ensino nas

instituições de ensino superior, e endossaria aquilo que há pouco a Secretária da SEPS, Profª Zilma, acabou de dizer sobre os cursos superiores alienados da realidade da escola de primeiro grau. Seria no sentido de voltá-los para essa realidade.

Então, vejam bem, que há aqui uma conjugação de esforços; a CAPES realmente não fica apenas a pensar na qualificação de recursos humanos para o sistema universitário, não; desenvolve, realmente, uma política de recursos humanos que responde aos grandes problemas da educação brasileira e eles, indiscutivelmente, se situam a nível da escolarização nos primeiros níveis, desde o pré-escolar e primeira série.

Poderia dizer mais: que a CAPES está realmente com uma preocupação de (talvez dentro da hermenêutica da lei, não do seu hermetismo) procurar formas alternativas de qualificação de recursos humanos sem se preocupar com a titulação que delas advenham. O que importa é preparar o homem e não dar-lhe títulos. Nós estamos um pouco ainda transferindo o ser que se centrou em muito na nossa sociedade capitalista, no ter dinheiro para obter títulos; não importa o ter, seja ele monetário, seja capitorial; importa é o ser e é nessa linha, então, que deverão, aos poucos, ir tomando conhecimento de pequenos boletins, tipo *esses* que foram distribuídos pela CAPES, que irão definindo algumas linhas de atuação.

Especificamente temos, no momento, a responsabilidade de levar adiante um trabalho que o Sr. Ministro determinou através da Portaria nº 577, que instituiu um grupo de trabalho para avaliar as atividades de pesquisas do MEC. Usando uma expressão mais simples, um trabalho de tentar lavar a roupa em casa, sem querer dizer que o MEC seja uma casa fechada da qual os Senhores não participem; o MEC somos todos nós que trabalhamos para a educação nacional.

Esta Portaria instituiu um grupo de trabalho, do qual fazem parte o INEP, a SESU, a SEPS e a CAPES, como coordenadora. Estamos levantando todas as pesquisas financiadas pelos órgãos centrais do MEC, em 1978 e primeiro semestre de 1979, para avaliar o que se fez em termos de aplicação de fomentos, enfim, de gastos de dinheiro para atividades de pesquisa; ver se realmente se gastou naquilo que era importante ou se não se gastou no que era menos importante, e o Ministro quer, ao final da história, não o inventário do que se fez, mas a proposta para as atividades de pesquisa do MEC.

Esse trabalho já está bem adiantado e deveremos entregar, ao Senhor Ministro, até 15 de setembro, o relatório final.

Apenas uma-reflexão final que não tem diretamente a ver com a CAPES, mas com a nossa educação brasileira. Por conta de um medo de se delegarem às universidades e às escolas responsabilidades, houve uma tendência centralizadora de decisões, ou seja, por que se entende que as nossas universidades, as instituições de ensino superior, ainda não atingiram um grau suficiente de seriedade acadêmica, se tenta absorver a responsabilidade pela seriedade acadêmica às vezes a níveis de centralização além do que seria desejável. Pensa-se — e isso não posso falar em nome de nenhum órgão do MEC, falo em meu próprio nome, apenas como educador que se preocupa com o problema — que quanto mais colocarmos as instâncias de decisão e de responsabilidade a nível de quem realmente é responsável pelo fazer mais se dará oportunidade não só da inovação pedagógica, mas de atribuição de assumir responsabilidades. Ou seja, se atribuímos às insti-

tuições mais responsabilidade, espera-se que mais responsáveis elas se tornem.

Diria que, realmente, houve aqui um jogo de gangorra em que o MEC, através dos seus órgãos, atraía para si responsabilidades e atribuições e que as instituições batiam palmas para isso porque era cômodo receber as coisas prontas e não se sentir responsáveis por elas, e, quando as coisas não dessem certo, era fácil encontrar o bode expiatório dos erros da educação nacional. Tinha-se a quem culpar.

Acredito que erra o educador que se acomoda e espera decisões de cima, espera que outros respondam por aquilo que está em nossas mãos; assumamos todos nós, cada um o seu lugar, o nível de responsabilidade que lhe é possível assumir e, todos juntos, faremos uma educação cada vez melhor neste país, mas sempre preocupados que o fundamental é o ser e não o multiplicar títulos.

Acrescentaria que é quando insisto que o mais importante é ser do que somar títulos — não quero com isso negar a existência do título, mas que não se busque o título pelo título —, mas quando se o tenha, ele traduza, realmente, o ser que se pressupõe contido nele, ou seja, não vamos nós querer que não se expeçam mais títulos neste país, não; de qualquer forma não se atribua a cada nível de ensino ou de outro tipo de atividade a menção correspondente, não é isso que quero dizer. Mas que não se busque o papel pelo papel e que ele seja um engodo à nossa incompetência.

Doutora Letícia Faria — Tenho a impressão de que concluímos se dissermos que, quer na educação, quer na pesquisa educacional, quer no trabalho do professor, quer no de qualquer outro profissional da educação, se nós caminhávamos para um subjetivismo opiniático e agressivo, a perspectiva nova é de caminharmos, realmente, de uma maneira que possa ser em direção à objetividade e a uma compreensão humana recíproca cada vez maior.

JOÃO GUILHERME DE
ARAGÃO, SECRETÁRIO-
GERAL DO MEC

MENSAGEM FINAL AOS
PARTICIPANTES

"Ultimado este I Encontro, voltam-me, uma vez mais, duas alegrias: a de trazer aos participantes os agradecimentos do Ministro de Estado, Prof. Eduardo Portella, aos quais acrescento os meus próprios, e a expressão do meu regozijo, na qualidade de Secretário-Geral do MEC, pela presença de pesquisadores educacionais de todo o País, ora provenientes dos estados, ora de organismos regionais e outros de alta capacitação técnico-administrativa como o CNPq, a SUDENE, a SUDAM. Informações nos chegam do proveitoso transcurso dos trabalhos, da proficiência dos participantes e, sobretudo, do calor e entusiasmo com que todos se empolgaram em abrir os caminhos, de ordem metodológica e pedagógica, à melhor qualidade do ensino do 1º grau, à sua abrangência e universalização.

Outros motivos tenho para felicitar a Diretora-Geral do INEP, Profª Letícia Maria dos Santos Faria, pela condução deste Encontro, de modo a possibilitar a proveitosa emulação profissional, o calor dos debates e a inteligente composição dos grupos de trabalho, de modo a congregar os participantes de longo tirocínio com os que já se impõem com novas idéias e concepções no apuro da pesquisa educacional, revestida de suporte tecnológico.

Trabalho mental ininterrupto que tenho tido por várias décadas, sempre identifico as atividades de pesquisas com o género do conhecimento a nível de 4º grau, isto é, acima da formação profissional do 1º ao 3º grau. E assim a todos vejo, neste momento, como cientistas sociais da educação, reunidos em areópago para lastrear, doutrinar e tecnicamente, a execução das Diretrizes de Educação e Cultura, mediante a realização de pesquisas educacionais direcionadas.

Por isso, muito me congratulo com todos pelo modo altamente positivo como transcorreu este I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área de 1º Grau, espécie de seguimento do Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura, de cuja ressonância nos dão testemunho pronunciamentos calorosos da quase totalidade dos Secretários de Estado dele participantes em princípios de julho. Este 1º Encontro, portanto, acentua a presença de um novo MEC atuante e participante, a projetar-se noutra perspectiva de saber e competência profissional, com o mesmo fervor de bem servir e realizar.

Sob tão bons auspícios, encerramos este profícuo Encontro, a todos desejando, em nome do Ministro Eduardo Portella e no meu próprio, o merecido êxito e toda a satisfação profissional no realizarem, em suas áreas de trabalho, a projeção de tudo quanto aqui debateram, concluíram e recomendaram à consideração superior, para benefício maior do educando brasileiro, a serviço do Brasil que todos queremos ver engrandecido e condignamente respeitado."

ANEXOS

**PARTICIPANTES DO I
ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A
PESQUISA EDUCACIONAL NA
ÁREA DO ENSINO DE 1º GRAU**

Aída de Souza Krug — Equipe de Planejamento e Assessoria Técnico-pedagógica -
Universidade Católica de Pelotas
Rua Gonçalves Chaves, 412 - Pelotas/RS

Alice Bueno Lacerda - Especialista em Planejamento Educacional - Secretaria de
Educação e Cultura do Estado de Goiás
Centro Administrativo, Unidade de PlanejamentoJ Sala 415 - Goiânia/GO

Alice Irene Hirschberg — Técnica Coordenadora de Projetos - CENAFOR
Rua Rodolfo Miranda, 636 - São Paulo/SP

Ana Lúcia Silva Ziegler — Assessora de Planejamento - Secretaria de Educação e
Cultura de Roraima
Praça do Centro Cívico — Boa Vista/Roraima

Ana Maria Torres Freire — Assessora de Planejamento - Secretaria de Educação e
Cultura do Amapá
Av. FAB s/n - SEC - Núcleo Setorial de Planejamento - Macapá/AP

Ana Rosa Felipe — Assessora de Planejamento — Secretaria de Educação do Pará
Belém/PA
Antenor Manoel Napolini - Secretário de Planejamento - Secretaria-Geral do MEC
Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Antonio Cesar Becker — Diretor do Centro de Ciências da Educação - Universidade
Federal de Santa Catarina
Conjunto Universitário, Trindade - Florianópolis/SC

Ariette Rosa Magdalena D'Antola — Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Gra-
duados em Supervisão e Currículos - Setor de Pós-Graduação - PUC/SP
Rua Monte Alegre, 984 - São Paulo/SP

Carminda Conceição de Moraes — Chefe da Assessoria de Estudos e Pesquisas da Subsecretária — Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
Rua do Riachuelo, 114, 6ª andar, Centro — Rio de Janeiro/RJ

Cecília Fernandez Conde - Diretora da SOBREART
Ladeira do Sacopã, 137 — Rio de Janeiro/RJ

Cléslo de Sousa Ferreira — Diretor da Divisão de Pesquisa do Departamento de Planejamento Educacional — Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal
Anexo do Palácio do Buriti, 8ª andar - Brasília/DF

Diva Chaves Sarmento — Auxiliar de Ensino — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
Cidade Universitária — Juiz de Fora/MG

Dulce Portilho Maciel - Coordenadora da Área de Deficiências Múltiplas - CENESP
Av. Pasteur, 350-A - Rio de Janeiro/RJ

Eleuthério do Nascimento Gonçalves - Chefe da Seção de Planejamento e Programação do Ensino — Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial/DEPA — Ministério do Exército
Setor Militar Urbano, Bloco F, 1º pavimento, Quartel-General — Brasília/DF

Elza Nascimento Alves — Assessora da Assessoria de Planejamento — Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Rua do Riachuelo, 114, Centro — Rio de Janeiro/RJ

Ester Barroso Pinheiro — Técnica em Assuntos Educacionais — Delegacia Regional do MEC - DR - 7
Rua Nogueira Acioli, 621, Aldeota - Fortaleza/CE

Eurico Korff — Escola de Administração de Empresas - Fundação Getúlio Vargas - SP
Av. 9 de Julho, 2.029, 10º andar - São Paulo/SP

Eurides Brito da Silva — Secretária de Educação e Cultura do Distrito Federal
Anexo do Palácio do Buriti, 9º andar - Brasília/DF

Eurides Simões Duarte - Técnica em Assuntos Educacionais - SUDENE
Av. Professor Moraes Rêgo, s/n. Sala 81 - Recife/PE

Genuíno Bordignon - Coordenador do Projeto Educação/CAPES -
SAS, Quadra 6, Lote 4, Ed. ASCB, 6º andar - Brasília/DF

Gianetti Olivatti Menegazzi — Professora - Universidade de Brasília - Departamento de Métodos e Técnicas
Campus Universitário — Brasília/DF

Gildo Willadino - Diretor do Departamento de Planejamento - Secretaria de Educa-

ção e Cultura do Distrito Federal
Anexo do Palácio do Buriti, 9º andar — Brasília/DF

Gláucia Costa de Castilho - Assessora - Departamento de Planejamento - Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal
Anexo do Palácio do Buriti, 8º andar — Brasília/DF

Guilherme Naif Chalub - Responsável pelo Setor de Prestação de Contas -Secretaria de Educação do Acre
Av. Getúlio Vargas - Rio Branco/AC

Heitor Gurgulino de Souza - Assessor da Presidência do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Av. W-3 Norte - Brasília/DF

Ildegardo Rosa Santos — Chefe da Assessoria Técnica — Secretaria de Educação e Cultura do Município de Salvador
Rua do Bispo — Salvador/BA

Isabel Dias Neves — Professora — Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação
Praça Universitária s/n - Goiânia/GO

Jacira da Silva Câmara — Professora — Universidade de Brasília
Campus Universitário — Brasília/DF

João Felipe Blom Lied — Diretor do Departamento de Recursos Humanos — SUDESUL
Rua Caldas Júnior, 120, 20º andar - Porto Alegre/RS

José Armando Varão Monteiro - Chefe da Divisão de Ensino do DEPEs — Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento do Ministério da Aeronáutica
Av. Olavo Fontoura, 1.200-A, Santana - São Paulo/SP

José Ribamar Oliveira Madeira - Técnico em Assuntos Educacionais, Delegacia Regional do MEC - DR-10 - S/213
Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Lamartine Pereira da Costa — Assessor da Presidência do MOBREAL
Ladeira do Ascurra, 114, Cosme Velho - Rio de Janeiro/RJ

Lana Mara de Castro Siman - Professora - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Campus Pampulha — Belo Horizonte/MG

Léa Ferreira Pinto Milward — Técnica em Assuntos Educacionais — Delegacia Regional do MEC - DR-3
Palácio da Cultura — Rio de Janeiro/RJ

Lindoya Martins Correia — Professora e Chefe de Departamento — Universidade Fe-

deral da Paraíba
Campus Universitário — João Pessoa/PB

Lygia Luiza Schmal Moreira - Chefe do Setor de Planejamento - Fundação Educa-
cional do Estado do Paraná
Rua dos Funcionários, 1.323, Juvevé - Curitiba/PR

Manoel de Paula Dias Filho - Assistente Técnico - Delegacia Regional do MEC -
DR-1
Rua Dom Romualdo de Seixas, 820 - Belém/PA

Manoel José Gomes Tubino — Diretor do Departamento de Educação Física — Univer-
sidade Gama Filho
Estrada do Rio Grande, 2.034, Jacarepaguá - Rio de Janeiro/RJ

Margarida Maria Gomes de Melo — Assessora de Planejamento — Secretaria de Educa-
ção e Cultura do Estado de Alagoas
Rua Barão de Alagoas s/n. Centro — Maceió/AL

Maria Anita de Medeiros Duarte — Coordenadora do Setor de Pesquisa — Secretaria de
Educação e Cultura da Paraíba
Centro Administrativo, Bloco I, Jaguaribe - João Pessoa/PB

Maria Consuelo Gorrensen — Professora — Secretaria Estadual de Educação e Cultura
do Rio de Janeiro
Rua da Quitanda, 1º, 7º andar, Sala 705 - Rio de Janeiro/RJ

Maria Creusa de Almeida Guerra — Professora - Secretaria-Geral - Ministério da Edu-
cação e Cultura
Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Maria Cristina Lascano dos Santos — SENAC Nacional
Av. W-4 Sul, Quadra 703/903 - Brasília/DF

Maria da Salete Bernardo da Câmara - Diretora do Ensino de 1º Grau - Secretaria
de Educação
Rua Iraiú, s/n - Natal/RN

Maria de Fátima Andrade Portela — Técnica de Planejamento - Secretaria de Educa-
ção e Cultura do Piauí
Centro Administrativo - Teresina/PI

Maria Eliana Novais — Assessora — Assessoria de Planejamento — Secretaria de Educa-
ção de Minas Gerais
Praça da Liberdade s/n — Belo Horizonte/MG

Maria Eliete Santiago - Técnica em Assuntos Educacionais — Delegacia Regional do
MEC-DR-2
Rua do Hospício, 619 - Recife/PE

Maria Elizabeth Arruda Fialho - Equipe de Planejamento - Secretaria de Educação e Cultura
Petrópolis - Natal/RN

Maria Elizabeth Ferreira — Coordenadora — Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus —
Ministério da Educação e Cultura
Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Maria Graziela Peregrino — Diretora do Departamento de Psicologia Social — Instituto
Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais
Av. 17 de agosto, 2.187 - Casa Forte - Recife/PE

Maria Helena Alves Garcia — Especialista de nível superior — Secretaria de Ensino de
1º e 2º Graus — Ministério da Educação e Cultura
Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Maria Helena de Souza Patt Professora Assistente - Universidade de São Paulo
São Paulo/SP

Maria Iaci Pequeno de Pinho Pessoa — Secretaria de Educação do Estado do Ceará —
Rua Tenente Benislo — Fortaleza/CE

Maria Ivonne Atalécio de Araújo — Coordenadora de Currículo para Educação Especial
— Centro Nacional de Educação Especial
Av. Pasteur, 350-A - Rio de Janeiro/RJ

Maria Laís Mousinho Güidi — Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais/INEP/MEC
Caixa Postal 004/366 - Brasília/DF

Maria Lucília Neves Aires de Alencar - Professora de Currículos e Programas e Metodologia
do Ensino de 1º Grau — Faculdade de Educação — Universidade de Brasília
Campus Universitário — Brasília/DF

Maria Madalena de Godoy Bené Almeida — Chefe da Divisão de Avaliação e Pesquisa
do Departamento de Planejamento — Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Rua Siqueira Campos, 304, Stº Antônio — Recife/PE

Maria Pompéia J. de Oliveira — Assessora de Planejamento — Delegacia Regional do
MEC-DR-4
Av. Amazonas, 2.855, Bloco H - Belo Horizonte/MG

Mirian Paura Sabrosa Zippin Grispun — Professora Adjunta — Fundação Getúlio Vargas-IESAE
Praia de Botafogo, 186, 4º andar, Botafogo — Rio de Janeiro/RJ

Murílio Domingues da Silva - Assessor de Planejamento - Fundação Guararapes —
Secretaria de Educação e Cultura
Cais do Apoio, s/n — Recife/PE

Nélida Willadino - Coordenadora-Chefe da Coordenação de Assistência Técnica aos Estados e ao Distrito Federal — Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
Ministério da Educação e Cultura - Esplanada dos Ministérios - Brasília/DF

Nelson Brasileiro Medeiros - Encarregado da Divisão de Planejamento do Estado-Maior da Armada - Instituto de Pesquisas da Marinha
Ministério da Marinha, 7º andar. Esplanada dos Ministérios - Brasília/DF

Niroá Ribeiro Glaser - Professora - Universidade Federal do Paraná
Rua General Carneiro, 420 - Curitiba/PR

Nise Pires - Assessora da Direção-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP/MEC
Caixa Postal 004/366 - Brasília/DF

Paul Ammann - Assessor-Chefe do SENAI/Brasília
Ed. Presidente - Brasília/DF

Pedro Demo — Assessor Especial do Ministro da Educação e Cultura
Ministério da Educação e Cultura — Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Regina Beltrão Espinheira da Costa - Técnica em Assuntos Educacionais - Delegacia Regional do MEC - DR-8
Largo 2 de Julho, 42 - Salvador/BA

Regina Maria de Souza e Mello — Técnica de Avaliação — Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
Av. Gomes Freire, 474, Centro — Rio de Janeiro/RJ

Rita Etelvina de Cássia Gomes Mourão — Professora — Universidade Federal do Amazonas — Faculdade de Educação
Rua Monsenhor Coutinho, 724 - Manaus/AM

Rubem Eduardoda Silva — Chefe do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais — Universidade Federal de Pernambuco — Centro de Educação da UFPE
Cidade Universitária — Recife/PE

Sérgio Guerra Duarte - Técnico em Assuntos Educacionais - Secretaria de Assuntos Culturais do MEC
Rua da Imprensa, 16, 5º andar - Rio de Janeiro/RJ

Sônia Freire - Professora - SOBREART
Ladeira do Sacopã, 137, Lagoa - Rio de Janeiro/RJ

Suely Kruger — Chefe da Seção de Orientação e Inspeção do Ensino - Delegacia Regional do MEC - DR-6
Rua Washington Luis, 855 — Porto Alegre/RS

Valderis Nunes - Assistente de Coordenação e Aprendizagem - Secretaria de Mão-

de-Obra — Ministério do Trabalho
Esplanada dos Ministérios, Bl. 10, 3º andar - Brasília/DF

Vera Helena Ferraz de Siqueira — Técnica de Ensino — Secretaria de Ensino Superior
Ministério da Educação e Cultura, 3º andar, Esplanada dos Ministérios — Brasília/DF

Vera Pamplona Corte Real de Carvalho - Diretora Administrativa da Unidade Integra-
da de Ensino de Fernando de Noronha
Floresta Nova — Território de Fernando de Noronha

Vera Regina Pires Moraes — Professora Assistente — Universidade Federal do Rio Gran-
de do Sul — Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama s/n — Porto Alegre/RS

Vicent C. P. Flores — Assessor — Delegacia Regional do MEC — DR-5
Rua Gal. Júlio Marcondes Salgado, 234 - São Paulo/SP

Zélia Milléo Pavão — Diretora do Setor de Educação — Universidade Federal do Paraná
Rua General Carneiro, 460 - Curitiba/PR

Zenir Maria Koch - Assessora Técnica - Secretaria de Educação de Santa Catarina
Unidade de Planejamento
Rua Antônio Luz — Florianópolis/SC

Zeila Fabri Demartini — Professora — Centro de Estudos Rurais e Urbanos
Caixa Postal nº 8.105 - São Paulo/SP

Zilma Parente de Barros - Secretária do Ensino de 1º e 2º Graus
Ministério da Educação e Cultura, Esplanada dos Ministérios - Brasília/DF

Servidores do INEP que participaram do I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educa-
cional na Área do Ensino de 1º Grau:

Letícia Maria Santos de Faria — Diretora-Geral

Comissão Organizadora do Encontro

Nise Pires — Coordenadora
Nilda Ribeiro Dámaso
Marília Abrunhosa Monteiro Corrêa
Jairo Teixeira Araújo

Coordenadoria de Pesquisas

Ana Elisabeth L. A dos Santos
Ana Paes Ruas da Costa Campos
Heloiisa M. Starling de Carvalho
Maria Francisca Tereza Figueiredo Oliveira França
Eleonora Beatriz Barroso

Maria Laís Mousinho Güidi
Maria Olindina Pereira Trindade
Cloderval Dias Coelho
Zelira Pereira Cutrim
Jáder de Medeiros Britto
Carlos Avancini Filho

Coordenadoria de Documentação e Informação

Aydano Pedreira do Couto Ferraz
Martha Albuquerque
Sílvia Maria Galliac Saavedra
Gaetano Lo Monaco
Anna Edy Hecker Abreu
Janete Chaves
Marta Alves Barcelos
José Batista da Silveira
Maria de Fátima Souza Alves
Wilson Rodrigues de Medeiros

Divisão de Pessoal

Milton Andrade Silva
Fátima Solange Cid de Matos
Ocidéa Lucas de Andrade
Elizabeth Caixeta
Maria Araújo de Andrade

Divisão de Atividades Auxiliares

Jairo Teixeira Araújo
José Adonias Ramos Monteiro
Darcy *Souto* da Cunha
Arlindo Alves de Castro

QUATRO ANOS DE TRABALHO DO CENTRO NACIONAL DE REFERENCIA CULTURAL

I - Objetivos

O CNRC tem como principal fim o traçado de um sistema referencial básico para a descrição e análise da dinâmica cultural brasileira, com as seguintes características essenciais:

- a) adequação às condições específicas do contexto cultural do País;
- b) abrangência e flexibilidade na descrição dos fenômenos que se **processam** em tal contexto, e na vinculação dos mesmos às raízes culturais do Brasil;
- c) explicitação do vínculo entre o embasamento cultural brasileiro e a **prática das** diferentes artes, ciências e tecnologias, objetivando a percepção e o estímulo, **nessas** áreas, de adequadas alternativas regionais.

II - Programa de Trabalho, Princípios e Metodologia

1. As duas fases de trabalho e reflexão

Tendo em vista o seu objetivo final, o CNRC tem evitado, por princípio, a adoção de métodos de pesquisa e referenciamento puramente teóricos e apriorísticos, e optado por orientações que lhe são sugeridas pelos próprios fenômenos da realidade cultural pesquisada.

Desenvolvendo-se nesse sentido, as atividades e a reflexão deste Centro já poderiam ser compreendidas em duas fases:

A primeira se estende do início das cogitações sobre sua concepção até a maior evolução e multiplicação dos primeiros projetos — momento que impôs a reflexão de que resultaram o Relatório Técnico 21 e o Quadro Sinótico dos Projetos (junho de 1975 — maio de 1978).

Ao final desta fase como conseqüência do desenvolvimento dos projetos e resultados concretos das atividades já se definem as linhas de atuação do CNRC: a da *captação* de

vertentes culturais presentes e relevantes no atual quadro sócio-cultural do Brasil; a da *memorização* do acervo de dados captados, a ser usado como fonte de aprendizado, de reflexão e de referência; a do *referenciamento* adequado à metodologia descritiva e analítica adotada pelas pesquisas do CNRC e aos modos de documentação experimentados para um mais apropriado registro dos fatos e processos captados; e, finalmente, a da *devolução* dos trabalhos e reflexões ao público.

Tais linhas de atuação influem fortemente umas sobre as outras, não se propondo como estanques, mas inter-relacionadas: um projeto desenvolvido pelo CNRC não terá uma conclusão no sentido real do termo. Desenvolvendo as etapas de captação, de memorização, de referenciamento e de devolução, os seus resultados geram necessidades de reformulações e complementações que voltam a se inserir na busca de apreensão e acompanhamento da dinâmica cultural. O referido Relatório 21, de junho de 1977, já dá conta da reflexão que presidiu a esta definição de método de trabalho.

Por sua vez, o Quadro Sinótico dos Projetos, adiante, procura sintetizar, através de uma visão abrangente, o adensamento paulatino do conteúdo das pesquisas, assim como seu inter-relacionamento, explicitando os correspondentes proveitos gerais e específicos para o conhecimento e desenvolvimento da cultura brasileira.

Nos vinte e sete projetos que constam desse quadro visualizam-se como módulos, respectivamente integrados em quatro programas de estudo: o do Artesanato; o dos Levantamentos Sócio-culturais; o da História da Tecnologia e da Ciência no Brasil; e o dos Levantamentos de Documentação sobre o Brasil.

No quadro se dá conta, também, dos recursos obtidos para o CNRC provenientes do convênio de 1976 e de outras fontes, e se indica a sua distribuição relativamente a cada projeto; são, igualmente, apontadas as vinte e duas instituições com que o CNRC entrou em colaboração para o desenvolvimento daqueles projetos, como testemunho de sua proposta de diálogo e comunicação interdisciplinar.

Finalmente, o referido Quadro Sinótico indica, nos limites do período de 1976 (início dos trabalhos do CNRC) a 1979, a duração constatada ou prevista para a realização dos projetos.

À segunda fase das atividades e reflexão do CNRC inicia-se em correspondência à necessidade de continuidade dos trabalhos em desenvolvimento, que gerou o acordo, por parte das Instituições Convenientes, da assinatura do termo aditivo ao convênio de 1976.

Segundo o pensamento da equipe de trabalho do núcleo central do CNRC, essa continuidade não deverá se constituir no mero prosseguimento das pesquisas e atividades iniciadas. Julga-se importante que o programa de trabalho para o período do termo aditivo se estabeleça a partir da integração da experiência adquirida na primeira fase.

2. Sobre a experiência adquirida

Incluem-se no Programa de Conhecimento do Artesanato projetos de pesquisa como o da Tecelagem Popular no Triângulo Mineiro, em que se realizou a documentação do

processo de obtenção das matérias-primas, o levantamento e documentação das técnicas da fiação, tingimento natural, tecelagem e produtos resultantes; o do registro da fabricação de cerâmica utilitária e figurativa de Amaro — um artesão da cidade de Tracunhaém, em Pernambuco — sobre as séries de fotografias do processo e gravações dos depoimentos do artesão e de sua mulher, elaborou-se a análise e a indexação do universo da atividade; e, ainda, o projeto de registros fotográfico e sonoro do processo de aproveitamento de pneumáticos para a fabricação artesanal de diversos produtos, a que deverá se seguir uma análise econômica da atividade.

Além dos referidos, outros projetos estão em pauta, visando à caracterização do desenvolvimento do artesanato no Brasil.

O objetivo da elaboração de uma tipologia deste artesanato se desenvolve gradativamente, a partir da interinfluência dos conhecimentos decorrentes destas pesquisas diversas — em termos das metodologias adotadas e das realidades culturais focalizadas.

Estas pesquisas revelaram, por exemplo, que a divisão do trabalho na fabricação das lixeiras e outros produtos, a partir do aproveitamento dos pneus, aproxima-se da que é, normalmente, estabelecida para o operário industrial. Os artesãos, freqüentemente, especializam-se na fabricação de partes do produto final; é comum que não dominem a totalidade da técnica da fabricação do produto. Já o processo de tecelagem no Triângulo Mineiro, realizado em teares de quatro pedais, não permite uma tal divisão, como não permite, igualmente, a versatilidade de produtos provenientes do aproveitamento, do lixo industrial.

Também os diversos aspectos da questão da transformação dos produtos e de sua produção têm-se colocado como um aspecto importante a ser estudado nas diferentes vertentes artesanais existentes no Brasil.

O desenvolvimento de tais reflexões, é necessário observar, impôs uma pausa ao projeto do Mapeamento da Atividade Artesanal no Brasil, também objeto da preocupação do CNRC; julgamos imprescindível acumular, ainda, conhecimentos específicos que sirvam de base para uma competente realização deste objetivo, ou seja: conhecimentos capazes de dotar esse mapeamento de significação esclarecedora, no sentido de sugerir futuras ações estimuladoras e evitar intervenções negativas para o processo de desenvolvimento daquelas atividades.

A evolução do conhecimento sobre o Artesanato e sobre a História da Tecnologia no Brasil levantou, para a equipe de trabalho do CNRC, indagações sobre a questão de se chegar a uma maior coerência com a realidade estudada, a partir da integração dos programas de conhecimento referentes a estas áreas da cultura brasileira.

As diversas técnicas empregadas no Brasil em sistemas tradicionais de construção de habitações ou em sistemas de construções alternativas — muito diversos entre si, conforme o aproveitamento do material local — revelam sempre uma base artesanal; o mesmo se poderá dizer quanto à tecnologia empregada nas indústrias familiares pesquisadas no Sul do Brasil — cidade de Orleans, Estado de Santa Catarina.

A base artesanal em que se assentam essas tecnologias, diversas em tão importantes aspectos, não decorre da indigência de meios, como se poderia julgar; mostra-se, pelo contrário, válida economicamente, seja para as populações menos favorecidas, que desenvolvem os sistemas alternativos de habitações, seja para aquelas mais favorecidas, como a população rural de Orleans, que constrói, monta e faz funcionar as indústrias familiares. Válida economicamente sobretudo à medida que se baseia no aproveitamento da ecologia e da experimentada mão-de-obra local.

Observe-se, finalmente, que o processo estudado da evolução das tecnologias utilizadas nas indústrias familiares de Orleans — extremamente inventivo e funcional, em seu aproveitamento da ecologia local — revela importante vocação vital e possibilidades de concorrência com as tecnologias importadas, caso convenientemente reforçado.

Do Programa de Levantamentos Sócio-culturais constam duas das mais importantes experiências do CNRC — ambas se constituem em tentativas de minimizar os efeitos negativos da implantação de complexos industriais sobre a ecologia das regiões.

Na primeira delas, realizada já após a implantação do Pólo Cloroquímico de Maceió, o CNRC emprestou colaboração financeira e técnica à Secretaria de Planejamento de Alagoas (SEPLAN—AL), e à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em um trabalho de avaliação dos efeitos da instalação do pólo sobre a ecologia, cultura e qualidade de vida das populações locais.

Para este trabalho, o CNRC promoveu a colaboração entre técnicos da Universidade de São Paulo e da Universidade de Campinas, e uma equipe de trabalho local, empenhando-se em estimular um trabalho interdisciplinar.

Os resultados foram publicados pela Secretaria de Planejamento de Alagoas.

A segunda experiência, ainda em fase de desenvolvimento, realiza-se através da participação do CNRC em um programa para preservação e aproveitamento das características ambientais e culturais da região, no Recife, em que se instala o Complexo Industrial-Portuario de SUAPE.

Neste programa trabalham, em colaboração — através de convênio, em vias de renovação - a SEPLAN-PE, o Instituto de Desenvolvimento de Pernambuco (CONDEPE), e o CNRC; de sua evolução já resultaram relevantes efeitos, como é o caso da criação do Parque Metropolitano de Santo Agostinho, cuja implantação visa à valorização de importantes monumentos históricos e artísticos, assim como de um sítio natural notável, estimulando a comunidade pernambucana a seu convívio. Nesse sentido, destaca-se a iniciativa da desapropriação de todo o Cabo de Santo Agostinho — 270 hectares —, o que não impedirá, entretanto, a permanência dos atuais moradores, que poderão, eventualmente, interessar-se pelo projeto de reanimação das atividades tradicionais da região, projeto integrado à implantação do parque.

Observe-se que o Programa de Levantamentos Sócio-culturais, desenvolvido, ainda, através de outros projetos, não implica — como se esclareceu em comentários anteriores — na exclusão da presença do ponto de vista sociológico nos trabalhos relativos ao Artesanato e à Tecnologia no Brasil. As ciências humanas devem, necessariamente, con-

correr para o conhecimento de manifestações culturais, abordadas preliminarmente através de pesquisas de caráter mais eminentemente científico ou tecnológico.

Finalmente, um breve comentário sobre um dos projetos relativos aos Levantamentos de Documentação sobre o Brasil: acha-se em vias de ser publicada pelo CNRC a tradução, do russo, do catálogo descritivo do material coletado nas expedições, através do Brasil, de 1921 a 1929, por G. I. Langsdorff, e guardado na URSS.

À tradução do catálogo — elaborado pela Academia de Ciências da União Soviética, Seção de Leningrado — seguem-se índices onomástico e geográfico e, ainda, um mapa indicativo das viagens realizadas pelo cientista e sua equipe. Consta, também, desta publicação um levantamento bibliográfico sobre o assunto.

Curioso será lembrar que Langsdorff serviu de modelo para a criação de Meyer — distraído e irrequieto naturalista alemão — personagem do romance *Inocência*, de A. de Taunay, importante marco na evolução da literatura romântica brasileira.

Entretanto, as experiências realizadas neste campo de projetos sugerem, à exclusão de casos importantes como o citado, que será mais vantajoso para os objetivos do CNRC uma maior concentração naqueles levantamentos de documentação sobre o Brasil relacionados com as pesquisas presentes.

3. Sobre os níveis de abordagem do objeto de trabalho e diferentes aspectos de sua manifestação

Para que se apreenda de maneira mais sucinta a reflexão realizada sobre os trabalhos atualmente desenvolvidos pelo CNRC, elaborou-se a classificação contida no quadro apresentado ao final deste relatório.

Nesse quadro, se consideram dois níveis de relação entre pesquisa e ação sobre a realidade ou realidades culturais focalizadas: o nível da relação mediata e o da imediata, por um lado.

Por outro lado, consideram-se os aspectos da manifestação da produção e do produto cultural que, até agora, têm sido objeto do trabalho e da reflexão do CNRC: as manifestações ativas do objeto (nível do fazer) e as suas manifestações reflexivas (nível do pensar e do agir sobre).

Com efeito, muitos dos projetos de pesquisa orientam-se no sentido de conhecer, comparar conhecimentos, integrar conclusões congêneres, desenvolver-se, enfim, na busca de um patamar mais seguro, a partir do qual uma ação conseqüente sobre as realidades estudadas poderia, então, ser considerada.

Esclareceremos melhor a classificação contida naquele quadro entendendo que, por ação conseqüente, designamos trabalho, a partir do conhecimento adquirido, para estimular as forças positivas da realidade cultural em questão, e para minimizar as forças que lhe são contrárias.

Assim, esses projetos a que nos referimos em primeiro lugar — e em que, por natural

prudência, durante muito tempo se detiveram os trabalhos do CNRC — procuram um nível de saber intermediário entre pesquisa e ação.

Do mesmo modo que a pesquisa sobre a Tecelagem, já referida, integra-se nesse nível de abordagem a pesquisa sobre o Artesanato Indígena do Centro-Oeste, em que se realiza o levantamento, documentação e análise das técnicas de produção deste artesanato, levando-se em conta as transformações — no seu processo e no seu produto — decorrentes de contatos interétnicos.

Esse trabalho se desenvolve no sentido do conhecimento de seu objeto específico e visa, também, a oferecer importantes subsídios para os estudos de processos de decadência cultural e de resistência, verificados em outras vertentes de artesanato existentes no País.

Outros projetos, objeto da atenção mais recente do CNRC, procuram conjugar pesquisa e prática de ação:

É o caso do também já citado trabalho sobre as Indústrias Familiares dos Imigrantes em Orleans, que se iniciou integrado no primeiro nível e que, presentemente, instala-se no segundo.

O estudo sobre a História da Tecnologia naquela região, já bastante desenvolvido e apoiado em importante documentação, implica, também, a indexação e microfilmagem de cerca de 150 mil documentos da empresa de terras e colonização Grão-Pará, relativos à colonização da região.

Sua evolução tomou como base de apoio o projeto de implantação de um Museu ao Ar Livre — em fase de finalização — para onde se transportou depois de devidamente estudada, toda espécie de maquinaria e de indústrias caseiras tradicionais naquela região.

O CNRC encontra-se empenhado, atualmente, em tornar esse museu — cujo acervo se mantém em funcionamento — importante elemento impulsionador das atividades culturais da região.

Pretende-se agilizar esse processo principalmente através do sistema de ensino; para tanto, realiza-se atualmente o levantamento das possibilidades de uso do museu como elemento auxiliar do aprendizado regular. Por outro lado, se estabelecem contatos com pessoas catalisadoras de tendências culturais importantes na região e com autoridades religiosas, políticas e da área de educação, visando ao atingimento do objetivo referido.

Compreendidos os dois níveis de abordagem até hoje utilizados nos trabalhos, procuraremos esclarecer a visão que o CNRC tem, atualmente, do objeto de sua preocupação: o produto e a produção cultural brasileira.

Percebeu-se que, ao longo de quatro anos, os trabalhos do CNRC abordaram manifestações ativas e manifestações reflexivas daquele objeto:

Os diversos tipos de produção artesanal e tecnológica estudados; a música folclórica e religiosa do Nordeste registrada; a literatura modernista, relacionada à renovação das

artes, da sociologia, da lingüística, da pedagogia, do folclore, no Brasil; os documentos e depoimentos — em processo de levantamento e registro — sobre a construção de Brasília, etc., objetos do trabalho do CNRC, constituem-se em manifestações ativas da produção cultural do País — situam-se ao nível do fazer.

Por outro lado, aqueles ensaios modernistas que explicitam seu pensamento em relação à cultura brasileira, assim como os textos pedagógicos e sociológicos que interessam ao estudo da educação e da cultura de 1922 a 1945; os documentos relativos à criação de instituições educacionais e culturais daquele momento histórico; os filmes realizados pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda do Governo Vargas), em processo de restauração e fichamento na Fundação Cinemateca Brasileira; as empresas e instituições que estudam os problemas da cultura e aproveitamento do caju, no Brasil; as instituições brasileiras que cuidam do artesanato e do patrimônio histórico e artístico do País, etc, revelam-se como manifestações reflexivas da produção cultural brasileira — situam-se ao nível do pensar e do agir sobre as manifestações ativas já referidas.

Esta reflexão permitiu a classificação dos trabalhos do CNRC segundo a combinação entre os níveis de abordagem empregados e os diferentes aspectos da manifestação do objeto de interesse.

Observando-se a classificação, anexa ao presente relatório técnico, verifica-se — como é natural — o menor número de projetos que implicam em maior complexidade, ou seja, que abrangem, conjuntamente, as manifestações ativas e reflexivas da cultura.

Por outro lado se constata que os dois níveis de abordagem — referentes às relações mediata e imediata entre pesquisa e ação — são adotados, atualmente, em número equivalente.

E, ainda: que são mais numerosos os projetos que tratam das manifestações ativas da produção cultural brasileira; o motivo para esta última constatação encontra-se no fato de que, embora tal classificação diga, também, respeito a produções cultas, nela se inclui o significativo número de projetos do CNRC que abordam o fazer tradicional e popular no Brasil, mais carente de atenção, análise e estímulo.

4. Sobre o programa de trabalho durante o período do termo aditivo ao convênio de 1976.

A experiência relatada permite formular os princípios que, como uma aspiração permanente, deverão orientar os trabalhos do CNRC:

- Vincular os estudos e documentações que se realizam a uma compreensão mais específica da presente produção cultural brasileira.
- Compreender em profundidade os processos e produtos da cultura nacional, assim como apreender a sua inter-relação com o contexto de que provêm, e com as circunstâncias que os transformam.
- Desenvolver uma metodologia de referenciamento capaz de dar conta desta inter-relação e, assim, da especificidade do objeto de registro.

Nesse sentido e perseguindo a dinâmica das linhas de atuação definidas, há que se absorver conclusões provenientes do relacionamento dos projetos entre si; da influência da evolução dos projetos sobre os programas de conhecimento, e vice-versa; e as conclusões advindas do relacionamento entre esses programas e de sua inter-influência.

A partir de tais conclusões, projetos e programas deverão, eventualmente, ser objeto de reconsiderações e conseqüente replanejamento. Sofrer interrupções temporárias em benefício do adensamento de outros. Ser complementados através da absorção de novas linhas de pesquisa.

Assim, perseguindo o objetivo final do CNRC, a equipe de trabalho pretende, ao longo do período do termo aditivo, concentrar suas atividades no sentido de aprofundar a apreensão da especificidade dos processos e produtos culturais pesquisados, e respectivo referenciamento. E no sentido de compreendê-los e referenciá-los a partir de diversos pontos de vista, em correspondência a sua proposta de estudo interdisciplinar.

5. Sobre as atividades desenvolvidas

A contradição entre a abstração em que se situa o objetivo final (ver "Objetivos") do CNRC e a concreção ou realismo que preside à realização dos projetos é aparente, não é essencial.

Considera-se que a observação minuciosa de diversas e importantes vertentes da cultura brasileira, segundo um instrumental e uma metodologia sugeridos pela própria realidade ou realidades observadas, é o encaminhamento mais seguro para a apreensão dessa cultura. Bem estruturada, tal apreensão poderá, então, passar para um nível de compreensão mais abstrato.

Segundo sua proposta fundamental de evitar a adoção de métodos de pesquisa e referenciamento puramente teóricos ou apriorísticos, o CNRC desenvolve, atualmente, cerca de vinte projetos de pesquisa, esforçando-se por promover, nesse sentido, um trabalho interdisciplinar. Tem-se, igualmente, envolvido em múltiplas e diversificadas iniciativas de coordenação cultural, colaborando, em diferentes níveis, com organizações formais e informais, nacionais e internacionais. Preocupa-se, também, com a formação de quadros de trabalho, seja em seu núcleo, sediado em Brasília, seja nas diversas regiões do Brasil em que desenvolve sua pesquisa e ação; trabalha na elaboração paulatina das informações obtidas e experiências realizadas, visando o seu referenciamento compreensivo e inter-relacionado. Procura, finalmente, organizar uma administração adequada a seus princípios e aos diferentes relacionamentos que mantém com pesquisadores e equipes de trabalho formais e informais.

Em outras palavras: buscando apreender, referenciar e estimular a dinâmica da cultura brasileira, o CNRC se esforça por fazê-lo a partir do processo de inter-relacionamento de suas atividades, que, no momento atual, podem ser compreendidas em três direções não estanques: a da Pesquisa e Documentação; a da Coordenação Cultural e a da Organização Interna — que se caracterizam conforme quadro anexo a este relatório.

Esclarecimento particular, no conteúdo deste quadro de atividades do CNRC, merecem

as questões do referenciamento e da concepção de modelos interpretativos dos produtos culturais brasileiros e de sua produção:

Quanto à questão do referenciamento, é preocupação primordial considerar o produto cultural focalizado em processo, ou seja, apreendê-lo na sua relação com sua produção ou vice-versa; e na sua relação de identificação e de oposição com outras vertentes culturais.

Para tanto, tem-se trabalhado a partir do conhecimento obtido nas próprias pesquisas e experiências de documentação do CNRC, portanto, a partir dos diferentes referenciais oferecidos pelas realidades culturais estudadas.

Espera-se acumular experiência nesse sentido para, então, iniciar-se o trabalho complementar do relacionamento desta forma de elaboração das informações — necessariamente dialética e não conclusiva — com outras já existentes que, muito freqüentemente, decorrem de referenciais importados, não obrigatoriamente provenientes da realidade a que se referem.

Para verificação da metodologia de trabalho adotada seguem, anexas a este relatório, exemplos de fichas relativas à documentação descrita, fotográfica e gravada do aproveitamento de pneus para a fabricação de lixeiras e outros produtos.

Quanto à questão da concepção de modelos que, sempre segundo referenciais captados da própria realidade estudada, buscam compreender, a nível mais abstrato, a produção e os produtos de determinadas vertentes culturais, trata-se de preocupação importante no CNRC.

Procura-se a construção de modelos abertos que, constituindo-se em codificações de propriedades e regras pertinentes aos processos de determinadas produções e produtos, possam abarcar outros análogos processos de manifestações culturais.

Espera-se que tais tratamentos simbólicos, explicitadores da diversidade das realidades que apreendem, concorram — como modelos críticos e alternativos — para a compreensão da fenomenologia cultural brasileira.

Nesse sentido, a ser publicada como complemento da pesquisa sobre Tecelagem Popular no Triângulo Mineiro, elaborou-se uma classificação de cerca de trezentos padrões chamados repassos, recolhidos entre as tecedeiras daquela região do Brasil.

A proposta toma como base a seqüência de pedalagem transcrita do código-repasso que gera o padrão; paralelamente procura-se manter uma relação entre esta seqüência, e o efeito visual decorrente.

Como contribuição para o projeto de Artesanato Indígena do Centro-Oeste, também foi elaborada a classificação de um tipo de trançado indígena - o trançado entrecruzado em diagonal, freqüente no Alto Xingu.

Este trabalho - apresentado no Relatório Técnico 24 - evidencia uma propriedade cíclica na composição dos padrões característicos daquele trançado e constituiu-se

na base sobre a qual se elaborou a classificação dos padrões da tecelagem já referida.

Finalmente, nessa ordem de atividades, o CNRC realizou uma classificação experimental, do acervo dos museus brasileiros, a partir do *Guia dos Museus do Brasil*, de Fernanda de Camargo e Almeida - publicação baseada em documentos e informações fornecidas pelos próprios museus.

A intenção primordial deste trabalho foi a de, analisando a proposição dos acervos tradicionalmente valorizados no País, procurar distinguir:

- os principais critérios a partir dos quais são compreendidos os conjuntos de bens culturais;
- que principais tendências presidem à articulação desses conjuntos entre si.

Tal classificação relaciona-se ao objetivo da definição de bem cultural no Brasil. Ali procurou-se apreender, a par das concepções cultas do científico, do histórico e do artístico, outras concepções de bem cultural vigentes no Brasil e que se expressam através da valorização e desejo de preservação de certas manifestações normalmente consideradas de importância menor ou de nenhuma importância — enquanto bem cultural — pelo pensamento culto.

EXPANSÃO DO PROMUNICÍPIO - 1975/1979

| ETAPA | ESTADO | MUNICIPIOS ENVOLVIDOS | | | RECURSOS DO DEF/MEC DESTINADOS AO PROJETO | | |
|----------------|--------|-----------------------|-------------------|-----------------|---|----------------|----------------|
| | | 1975/1978 | 1979 ¹ | TOTAL | 1975/1978 | 1979 | TOTAL |
| 1 ^a | MG | 200 | 30 | 230 | 52.597.700,00 | 39.000.000,00 | 91.597.700,00 |
| | PB | 63 | 25 | 88 | 21.691.400,00 | 19.700.000,00 | 41.391.400,00 |
| | PR | 100 | 20 | 120 | 38.303.500,00 | 22.900.000,00 | 61.203.500,00 |
| | RN | 39 | 10 | 49 | 14.899.500,00 | 13.000.000,00 | 27.899.500,00 |
| | SE | 55 | 1 ^o | 74 | 18.471.900,00 | 19.600.000,00 | 38.071.900,00 |
| 2 ^a | AL | 53 | 15 | 68 | 13.350.600,00 | 15.554.000,00 | 28.904.600,00 |
| | BA | 160 | 20 | 180 | 34.528.700,00 | 30.000.000,00 | 64.528.700,00 |
| | MT | 25 | 5 | 30 | 12.592.200,00 | 8.200.000,00 | 20.792.200,00 |
| | MS | 15 | 10 ² | 25 ² | 7.000.000,00 | 7.000.000,00 | 7.000.000,00 |
| | PE | 56 | 33 | 89 | 20.086.200,00 | 18.300.000,00 | 38.386.200,00 |
| | RS | 63 | 37 | 100 | 19.983.600,00 | 18.100.000,00 | 38.083.600,00 |
| 3 ^a | CE | 46 | 1 | 47 | 14.220.000,00 | 13.900.000,00 | 28.120.000,00 |
| | ES | 21 | 5 | 26 | 6.500.000,00 | 6.500.000,00 | 13.000.000,00 |
| | GO | 42 | 24 | 66 | 13.580.000,00 | 14.900.000,00 | 28.480.000,00 |
| | MA | 22 | 11 | 33 | 7.870.000,00 | 8.600.000,00 | 16.470.000,00 |
| | PI | 24 | 16 | 40 | 8.258.000,00 | 11.900.000,00 | 20.158.000,00 |
| 4 ^a | AC | 4 | 1 | 5 | 1.608.000,00 | 2.400.000,00 | 4.008.000,00 |
| | AM | 7 | 2 | 9 | 2.768.000,00 | 4.100.000,00 | 6.868.000,00 |
| | PA | 14 | 7 | 21 | 5.060.000,00 | 9.200.000,00 | 14.260.000,00 |
| | RJ | 15 | 7 | 22 | 3.475.000,00 | 5.700.000,00 | 9.175.000,00 |
| | SC | 21 | 24 | 45 | 4.732.000,00 | 11.700.000,00 | 16.432.000,00 |
| BRASIL | 21 | 1.046 | 321 | 1.367 | 314.576.500,00 | 300.254.000,00 | 614.830.500,00 |

Fonte: Planos de Aplicação/1979 — ² Previsão - ³ Recursos incluídos em Mato Grosso.

PROGRAMA PROMUNICÍPIO

Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do MEC Relação de Municípios envolvidos no Programa *

Acre

1978

1. Brasiléia
2. Cruzeiro do Sul
3. Rio Branco
4. Sena Madureira

1979

1. Plácido de Castro

Alagoas

1976/1978

1. Água Branca
2. Anadia
3. Atalaia
4. Boca da Mata
5. Branquinha
6. Cajueiro
7. Canapi
8. Capela

9. Coité do Noia
10. Coruripe
11. Campo Grande
12. Delmiro Gouveia
13. Dois Riachos
14. Feira Grande
15. Flexeiras
16. Ibateguara
17. Igaci
18. Inhapi
19. Igreja Nova
20. Junqueiro
21. Joaquim Gomes
22. Jundiá
23. Jacuípe
24. Limoeiro de Anadia
25. Marechal Deodoro
26. Maribondo
27. Mata Grande
28. Messias
29. Murici
30. Maravilha
31. Novo Lino
32. Olho d'Água das Flores
33. Olho d'Água Grande
34. Olivença
35. Ouro Branco

36. Palmeira dos Índios
37. Pilar
38. Porto Calvo
39. Porto das Pedras
40. Poço das Trincheiras
41. Porto Real do Colégio
42. Quebrângulo
43. Rio Largo
44. São José da Lage
45. São Miguel dos Campos
46. São Miguel da Tapera
47. São Luiz do Quitunde
48. Santana do Ipanema
49. Santana do Mundaú
50. São Miguel dos Milagres
51. São Sebastião
52. União dos Palmares
53. Viçosa

1979

1. Belém
2. Chã Preta
3. Campo Alegre
4. Carneiros
5. Colônia de Leopoldina
6. Japaratinga
7. Maragogi
8. Matriz de Camaragibe
9. Minador do Negrão
10. Paulo Jacinto
11. Passo de Camaragibe
12. Pindora
13. Penedo
14. Satuba
15. Traipu

Amazonas

1978

1. Barcelos

2. Benjamin Constant
3. Itacoatiara
4. Manacapuru
5. Manaus
6. Parintins
7. Tefé

1979

1. Humaitá
2. Careiro

Bahia*

1976/1978

1. Acajutiba
2. Água Fria
3. Amélia Rodrigues
4. Anguera
5. Antônio Cardoso
6. Alagoinhas
7. Aporá
8. Aramari
9. Aurelino Leal
10. Aiquara
11. Andaraí
12. Abaira
13. Buerarema
14. Barra do Rocha
15. Boa Nova
16. Brejões
17. Boa Vista do Tupim
18. Boninal
19. Brotas de Macaúbas
20. Botuporã
21. Boquira
22. Baixa Grande
23. Cordeiros
24. Conceição do Almeida
25. Candeal
26. Castro Alves
27. Catu

* Mais cinco Municípios que recebem apenas Assistência Técnica

28. Conceição do Jacuípe
29. Coração de Maria
30. Cardeal da Silva
31. Cicero Dantas
32. Cipó
33. Conde
34. Crisópolis
35. Camacá
36. Cravolândia
37. Caculé
38. Caetité
39. Candiba
40. Condeúba
41. Cafarnaum
42. Camaçari
43. Dário Meira
44. Entre Rios
45. Esplanada
46. Feira de Santana
47. Firmino Alves
48. Floresta Azul
49. Gandu
50. Guanambi
51. Iaçú
52. Ibiassucê
53. Ibicuí
54. Ibiquera
55. Ibitiara
56. Ibirataia
57. Ibirapitanga
58. Ibotirama
59. Ichu
60. Igaporã
61. Iguai
62. Ilhéus
63. Inhambupe
64. Ipiáú
65. Ipirá
66. Ipupiara
67. Irajuba
68. Iramaia
69. Iraquara
70. Irará
71. Ipecaetá
72. Itaberaba
73. Itabuna
74. Itaetê
75. Itagi
76. Itagibá
77. Itajuípe
78. Itambé
79. Itapetinga
80. Itapicuru
81. Itapitanga
82. Itarantim
83. Itiruçu
84. Itororó
85. Jacaraci
86. Jaguaquara
87. Jandafra
88. Jequié
89. Jitaúna
90. Lafaiete Coutinho
91. Lajedão
92. Lajedinho
93. Lamarão
94. Lençóis
95. Licínio de Almeida
96. Macajuba
97. Macarani
98. Macaúbas
99. Maiquinique
100. Mairi
101. Manoel Vitorino
102. Maracas
103. Marcionílio de Souza
104. Milagres
105. Morpará
106. Morro do Chapéu
107. Mortugaba
108. Mundo Novo
109. Mutuípe
110. Nova Canaã
111. Nova Itarana
112. Nova Saore
113. Olindina
114. Ouriçangas
115. Palmas de Monte Alto
116. Palmeiras
117. Paripiranga
118. Pedrão
119. Piatã
120. Pindaí
121. Piripá
122. Piritiba
123. Potiraguá

124. Pres. Jânio Quadros
125. Planaltino
126. Riachão do Jacuípe
- 127.** Riacho de Santana
128. Ribeira do Amparo
129. Ribeira do Pombal
130. Rio do Antônio
131. Rio Real
132. Rui Barbosa
133. Santa Bárbara
134. Santa Inês
135. Santa Luz
136. Santa Terezinha
137. Santo Amaro
138. Santo Estêvão
139. São Gonçalo dos Campos
140. Santanópolis
141. Sátiro Dias
142. Seabra
143. Sebastião Laranjeira
144. Serra Preta
145. Serrinha
146. Simões Filho
- 147.** Souto Soares
148. Tanquinho
149. Tapiramutá
150. Ubaitaba
151. Ubatã
152. Urandi
153. Uruçuca
154. Utinga
155. Wagner

1979

1. Cachoeira
2. Teolândia
3. Governador Mangabeira
4. Alcobaça
5. Mata de São João
6. Caravelas
7. Pojuca
8. Prado
9. Amargosa

10. Conceição do Coité
11. Euclides da Cunha
12. Jequiçá
13. Queimadas
14. Santo Antônio de Jesus
15. Valente
16. Valença
17. Jacobina
18. Poções
19. Miguel Calmon
20. Santa Cruz da Vitória
21. Várzea do Poço

Ceará*

1977/1978

1. Acarad
2. Alto Santo
3. Apuiarés
4. Aquiraz
5. Aracati
6. Beberibe
7. Bela Cruz
8. Camocim
9. Cascavel
10. Caucaia
11. Chaval
12. Fortaleza
13. Granja
14. Itapajé
15. Itapipoca
16. Itaiçaba
17. Jaguaruana
18. Limoeiro do Norte
19. Maranguape
20. Marco
21. Martinopole
22. Morrinhos
23. Morada Nova
24. Pacajus
25. Pacatuba
26. Palhano
27. Paracuru

* Mais sete Municípios em articulação com o POLONORDESTE

28. Pentecoste
- 2º. Quixeré
30. Russas
31. Santana do Acaraú
32. São Gonçalo do Amarante
33. São João do Jaguaribe
34. São Luis do Curu
35. Senador Sá
36. Taboleiro do Norte
37. Trairi
38. Uruburetama
39. Uruoca

1979

1. Trauçuba

Espírito Santo

1977/1978

1. Afonso Cláudio
2. Alegre
3. Aracruz
4. Baixo Guandu
5. Barra de São Francisco
6. Cachoeiro do Itapemirim
7. Cariacica
8. Castelo
9. Colatina
10. Domingos Martins
11. Guarapari
12. Ibirapuçu
13. Itaguaçu
14. Linhares
15. Mimoso do Sul
16. Nova Venécia
17. Santa Teresa
18. São Gabriel da Palha
- 1º. Serra
20. Viana
21. Vila Velha

1979

1. Conceição da Barra
2. Conceição do Castelo

3. Muqui
4. Santa Leopoldina
5. São Mateus

Goiás

1977/1978

1. Abadiânia
2. Acreúna
3. Alexânia
4. Anicuns
5. Aparecida de Goiânia
6. Aragoiânia
7. Barro Alto
8. Bela Vista
9. Ceres
10. Firminópolis
11. Goianésia
12. Goiátuba
13. Guapo
14. Itaberaí
15. Itapaci
16. Itapirapuã
17. Itapuranga
18. Itauçu
- 1º. Jussara
20. Mara Rosa
21. Maurilândia
22. Montes Claros de Goiás
23. Morrinhos
24. Nazário
25. Niquelândia
26. Nova Veneza
27. Padre Bernardo
28. Palminópolis
- 2º. Paraúna
30. Petrolina de Goiás
31. Piracanjuba
32. Pirenópolis
33. Porangatu
34. Quirinópolis
35. São Francisco
36. São Miguel do Araguaia
37. Santa Bárbara
38. Santa Helena
39. Taquaral
40. Trindade

41. Turvânia
42. Uruaçú

1979

1. Buriti Alegre
2. Colinas de Goiás
3. Corumbá de Goiás
4. Goiatins
5. Guaraí
6. Pedro Afonso
7. Pires do Rio
8. Posse
9. Caldas Novas
10. Carmo do Rio Verde
11. Araguaína
12. Catalão
13. Formosa
14. Gurupi
15. Ipameri
16. Iporá
17. Jaraguá
18. Luziânia
19. Porto Nacional
20. Rubiataba
21. São Sebastião do Tocantins
22. Silvânia
23. Sítio Novo

24. Campos Belos

Maranhão

1977/1978

1. Alcântara
2. Bacuri
3. Bequimão
4. Cajapió
5. Chapadinha
6. Codó
7. Cedral
8. Cururupu
9. Dom Pedro
10. Guimarães
11. Itapecuru-Mirim
12. Lago da Pedra
13. Mirinzal
14. Presidente Dutra
15. Peri-Mirim

16. Palmeirândia
17. Rosário
18. São Bento
19. São João Batista
20. São Vicente de Ferrer
21. Timon
22. Viana

1979

1. Arari
2. Barra do Corda
3. Caxias
4. Coroatá
5. Gonçalves Dias
6. Pedreiras
7. Pinheiro
8. Santa Helena
9. São Mateus
10. Timbiras
11. Vitória do Mearim

Mato Grosso

1976/1978

1. Alto Araguaia
2. Alto Garças
3. Alto Paraguai
4. Arenápolis
5. Aripuanã
6. Aparecida do Taboado
7. Amambaí
8. Barão de Melgaço
9. Barra do Bugres
10. Barra do Garças
11. Bela Vista
12. Cáceres
13. Chapada dos Guimarães
14. Coxim
15. Diamantino
16. Dourados
17. Dom Aquino
18. Eldorado
19. Fátima do Sul
20. Guiratinga
21. Iguatemi
22. Jaciara

23. Jardim
24. Luciara
25. Mirassol do Oeste
26. Naviraí
27. Nova Andradina
28. Pedra Preta
29. Pedro Gomes
30. Poconé
31. Porto dos Gaúchos
32. Poxoréo
33. Rio Negro
34. Rio Verde
35. Rondonópolis
36. São Félix
37. Tangará da Serra
38. Torixoréo
39. Três Lagoas
40. Várzea Grande

1979

1. Mato Grosso
2. Rosário Oeste
3. General Carneiro
4. Santo Antonio de Leverger
5. Nossa Senhora do Livramento

Minas Gerais

1975/1978

1. Abadia dos Dourados
2. Abre Campo
3. Açucena
4. Água Boa
5. Aimorés
6. Além Paraíba
7. Almenara
8. Alvinópolis
9. Alto Rio Doce
10. André Fernandes
11. Antônio Dias

12. Araçuaí
13. Arinos
14. Barbacena
15. Barra Longa
16. Barroso
17. Berilo
18. Bertópolis
19. Betim
20. Bocaiúva
21. Bom Jesus do Galho
22. Borda da Mata
- 23/ Brasília de Minas
24. Braúnas
25. Brasópolis
26. Brumadinho
27. Bueno Brandão
28. Buenópolis
29. Buritis
30. Buritizeiro
31. Caldas
32. Cambuí
33. Campanário
34. Campestre
35. Campina Verde
36. Campos Gerais
37. Capelinha
38. Capinópolis
39. Capitão Enéas
40. Caratinga
41. Carlos Chagas
42. Carmo do Paranaíba
43. Cataguases
44. Chapada do Norte
45. Claro dos Poções
46. Coluna
47. Comercinho
48. Conceição Ipanema
49. Conceição do Mato Dentro
50. Conselheiro Pena
51. Contagem
52. Coração de Jesus
53. Corinto
54. Coromandel
55. Coronel Fabriciano
56. Coronel Murta

Obs.: 15 dos municípios relacionados passaram a localizar-se no Estado do Mato Grosso do Sul, instalado em 1º de janeiro de 1979.

57. Córrego Novo
58. Cúvelo
59. Diamantina
60. Divino
61. Divinópolis
62. DomSilvério
63. Esmeraldas
64. Espera Feliz
65. Espinosa
66. Felixlândia
67. Formiga
68. Formoso
69. Francisco Badaró
70. Francisco Sá
71. Frei Inocencio
72. Frutal
73. Galiléia
74. Gonzaga
75. Governador Valadares
76. Grão Mogol
77. Guaraciaba
78. Gurinhatã
79. Iapu
80. Inhapim
81. Ipanema
82. Ipatinga
83. Itabira
84. Itacarambi
85. Itamarandiba
86. Itambacuri
87. Itanhomi
88. Itaobim
89. Itapagipe
90. Itapecerica
91. Itinga
92. Ituiutaba
93. Iturama
94. Jaboticatubas
95. Janaúba
96. Januária
97. Jequeri
98. Joáima
99. Joanésia
100. João Monlevade
101. João Pinheiro
102. Juramento
103. Ladainha
104. Lagamar
105. Lagoa da Prata
106. Lagoa Formosa
107. Lajinha
108. Leopoldina
109. Machado
110. Manga
111. Manhuaçu
112. Manhumirim
113. *Mantena*
114. Mariana
115. Matipó
116. Medina
117. Mendes Pimentel
118. Mesquita
119. Montalvânia
120. Monte Alegre
121. Monte Azul
122. Monte Belo
123. Montes Claros
124. Mutum
125. Muzambinho
126. Nanuque
127. Nova Lima
128. Novo Cruzeiro
129. Ouro-Fino
130. Ouro Preto
131. Ouro Verde
132. Paineiras
133. Paracatu
134. Paraisópolis
135. Passos
136. Patos de Minas
137. Patrocínio
138. Pavão
139. Peçanha
140. Piranga
141. Poços de Caldas
142. Pocrane
143. Ponte Nova
144. Porteirinha
145. Porto Firme
146. Pouso Alegre
147. Presidente Bernardes
148. Presidente Juscelino
149. Presidente Olegario
150. Raul Soares
151. Resplendor
152. Rio Casca

153. Rio Piracicaba
154. Rio Vermelho
155. Rubelita
156. Rubim
157. Sabinópolis
158. Salinas
159. Santa Bárbara
160. Santa Luzia
161. Santa Margarida
162. Santa Maria do Suaçuí
163. Santana Pirapama
164. Santana Manhuaçu
165. Santa Vitória
166. Santo Antônio do Monte
167. Santos Dumont
168. São Domingos do Prata
169. São Francisco
170. São Francisco Sales
171. São Gonçalo do Abaeté
172. São Gotardo
173. São João da Ponte
174. São João del-Rei
175. São João Paraíso
176. São José Jacuri
177. São Romão
178. São Sebastião do Oeste
179. São Sebastião do Paraíso
100. Senador Modestino Gonçalves
181. Serra dos Remédios
182. Serro
183. Simonésia
184. Sobrália
185. Taiobeiras
186. Timóteo
187. Tiros
188. Três Corações
189. Tupaciguara
190. Turmalina
191. Ubá
192. Ubaí
193. Uberaba
194. Unaí
195. Várzea da Paima
196. Varzelândia
197. Virgem da Lapa
198. Virgínia
199. Virginópolis
200. Virgolândia

1979

1. Piedade dos Gerais
2. Conselheiro Lafaiete
3. Alvarenga
4. Felício dos Santos
5. Bom Despacho
6. Caroaci
7. Nacip Raydan
8. Cristina
9. Paulistas
10. Santa Efigênia de Minas
11. Senador Firmino
12. Miradouro
13. Muriaé
14. Congonhas
15. Desterro de Entre Rios
16. Entre Rios de Minas
17. Nova Resende
18. Santa Rita de Caldas
19. Paula Cândido
20. Santa Cruz do Escalvado
21. Jequitibá
22. Sete Lagoas
23. Padre Paraíso
24. São José do Divino
25. Baependi
26. Boa Esperança
27. Guapé
28. Pouso Alto
29. São Gonçalo do Sapucaí
30. Varginha

Pará

1978

1. Abaetetuba
2. Altamira
3. Bragança
4. Bujaru
5. Belém
6. Cametá
7. Castanhal
8. Conceição do Araguaia
9. Itaituba
10. Marabá
11. Maracanã

12. Oriximiná
13. Santarém
14. Vigia

1979

1. Alenquer
2. Breves
3. Barcarema
4. Capanema
5. Ourem
6. Tomé-Açu
7. Tucuruí

1979

1. Belém
2. Boaventura
3. Catmogueira
4. Conceição
5. Cruz do Espírito Santo
6. Cubati
7. Curral Velho
8. Diamante
9. Duas Estradas
10. Emas
11. Frei Martinho
12. Ibiara
13. Nova Floresta
14. Nova Olinda
16. Nova Palmeira
16. Olho D'Água
17. Olivedos
18. Pedra Branca
19. Pedra Lavrada
20. Piancó
21. Remigio
22. Santana de Mangueira
23. Santana dos Garrotes
24. São José de Caiana
25. Serra Grande

Paraíba

1975/1978

1. Alagoa Grande
2. Alagoa Nova

3. Antenor Navarro
4. Arara
5. Areia
6. Areial
7. Aroeiras
8. Bananeiras
9. Barra de Santa Rosa
10. Bayeux
11. Boqueirão
12. Borborema
13. Barra de São Miguel
14. Cabaceiras
15. Cabedelo
16. Cajazeiras
17. Catolé do Rocha
18. Camalaú
19. Campina Grande
20. Congo
21. Cuité
22. Dona Inês
23. Esperança
24. Guarabira
25. Ingá
26. Itabaiana
27. Itatuba
28. Itaporanga
29. João Pessoa
30. Lagoa Seca
31. Mamanguape
32. Mari
33. Massaranduba
34. Mogeiro
35. Montadas
36. Monteiro
37. Ouro Velho
38. Patos
39. Picuí
40. Pilar
41. Pilões
42. Pirpirituba
43. Pombal
44. Prata
45. Puxinanã
46. Queimadas
47. Rio Tinto
48. Sapé
49. São João do Tigre
50. São João do Cariri

51. São José dos Cordeiros
52. São Miguel do Taipu
53. São Sebastião de Lagoa da Roça
54. São Sebastião de Umbuzeiro
55. Santa Rita
56. Serraria
57. Serra Branca
58. Serra da Raiz
59. Solânea
60. Soledade
61. Sousa
62. Sumé
63. Uiraúna

Paraná

1975/1978

1. Andirá
2. Antonína
3. Apucarana
4. Arapongas
5. Araucária
6. Assai
7. Assis Chateaubriand
8. Astorga
9. Bandeirantes
10. Barbosa Ferraz
11. Bela Vista do Paraíso
12. Bocaiúva do Sul
13. Cambará
14. Cambé
15. Capanema
16. Campina da Lagoa
17. Campo Mourão
18. Campo Largo
19. Cascavel
20. Castro
21. Centenário do Sul
22. Céu Azul
23. Cianorte
24. Clevelândia
25. Chopinzinho
26. Coronel Vivida
27. Cornélio Procópio
28. Cruzeiro do Oeste
29. Dois Vizinhos
30. Engenheiro Beltrão

31. Francisco Alves
32. Francisco Beltrão
33. Faxinaí
34. Formosa do Oeste
35. Foz do Iguaçu
36. Guaira
37. Guarapuava
38. Guaratuba
39. Goio-Êrê
40. Ibaiti
41. Ibioporã
42. Iporã
43. Irati
44. Ivaiporã
45. Jacarezinho
46. Jandaia do Sul
47. Jaguapitã
48. Jaguariaíva
49. Jardim Alegre
50. Joaquim Távora
51. Lapa
52. Laranjeiras do Sul
53. Marechal Cândido Rondon
54. Mandaguari
55. Marialva
56. Marilândia do Sul
57. Mariluz
58. Maringá
59. Matelândia
60. Medianeira
61. Nova Esperança
62. Nova Londrina
63. Palmas
64. Palmeira
65. Palotina
66. Paranavaí
67. Paranaguá
68. Pato Branco
69. Peabiru
70. Piraquara
71. Pitanga
72. Pirai do Sul
73. Ponta Grossa
74. Porecatu
75. Primeiro de Maio
76. Prudentópolis
77. Ribeirão do Pinhal
78. Rio Branco do Sul

79. Rio Negro
80. Rolandia
81. Santa Isabel do Oeste
82. Santa Mariana
83. Santo Antônio da Platina
84. Santo Antônio do Sudoeste
85. Santo Inácio
86. São José dos Pinhais
87. São Jerônimo da Serra
88. São Mateus do Sul
89. Sertanópolis
90. Siqueira Campos
91. Telêmaco Borba
92. Terra Boa
93. Terra Rica
94. Terra Roxa do Oeste
95. Toledo
96. Ubiratã
97. União da Vitória
98. Umuarama
99. Uraí
100. Venceslau Braz

1979

1. Alto Piquiri
2. Barracão
3. Capitão Leônidas Marques
4. Catandeiiras
5. Enéas Marques
6. Grandes Rios
7. Guaraniaçu
8. Pretama
9. Mamboré
10. Santa Helena
11. Maria Helena
12. Nova Aurora
13. Ortigueira
14. Palcutal
15. Pérola
16. Quedas do Iguaçu
17. Salto do Lontra
18. São João do Ivaí
19. São Jorge do Ivaí
20. São Miguel do Iguaçu

Pernambuco

1976/1978

1. Afogados da Ingazeira
2. Afrânio
3. Alagoinha
4. Araripina
5. Arcoverde
6. Buíque
7. Belém de São Francisco
8. Betânia
9. Bodocó
10. Brejinho
11. Cabrobó
12. Calumbi
13. Carnaíba
14. Cedro
15. Custódia
16. Exu
17. Flores
18. Floresta
19. Franito
20. Ibimirim
21. Igaraci
22. Inajá
23. Ingazeira
24. Ipubi
25. Itacuruba
26. Itaíba
27. Itapetim
28. Mirandiba
29. Orocó
30. Ouricuri
31. Parnamirim
32. Pedra
33. Pesqueira
34. Petrolândia
35. Petrolina
36. Poção
37. Salgueiro
38. Sanharó
39. Santa Maria da Boa Vista
40. Santa Teresinha
41. São José do Belmonte
42. São José do Egito
43. Serra Talhada
44. Serrita

45. Sertânia
46. Sítio dos Moreiras
47. Solidão
48. Tabira
49. Tacaratu
50. Terra Nova
51. Trindade
52. Triunfo
53. Tupanatinga
54. Tuparetama
55. Venturosa
56. Verdejante

1979

1. Agrestina
2. Altinho
3. Belo Jardim
4. Brejo da Madre de Deus
5. Cachoeirinha
6. Caruaru
7. Ibirajuba
8. Jataúba
9. Riacho das Almas
10. Santa Cruz do Capibaribe
11. São Caetano
12. Tacaimbó
13. Toritama
14. Angelim
15. Águas Belas
16. Bom Conselho
17. Brejão
18. Caetés
19. Capoeiras
20. Calçado
21. Canhotinho
22. Correntes
23. Garanhuns
24. Iati
25. Jupi
26. Lagoa do Ouro
27. Palmeirina
28. Paranatama
29. São João
30. São Bento da Una
31. Lajedo
32. Saloá
33. Santa Terezinha

Piauí

1977/1978

1. Água Branca
2. Altos
3. Amarante
4. Barras
5. Batalha
6. Buriti dos Lopes
7. Campo Maior
8. Cocai
9. Elesbão Veloso
10. Esperantina
11. Guadalupe
12. José de Freitas
13. Luis Correia
14. Luzilândia
15. Matias Olímpio
16. Parnaíba
17. Pedro II
18. Piracuruca
19. Piripiri
20. Regeneração
21. São Pedro do Piauí
22. São Raimundo Nonato
23. Teresina
24. União

1979

1. Porto
2. Miguel Alves
3. Castelo do Piauí
4. São Miguel do Tapucu
5. Alto Longa
6. Demerval Lobão
7. Monsenhor Gil
8. Valença do Piauí
9. Fronteiras
10. Oeiras
11. Itaveira
12. Simplício Mendes
13. Pio IX
14. Canto do Buriti
15. São João do Piauí

Rio de Janeiro

1978

1. Barra Mansa
2. Cabo Frio
3. Campos
4. Duque de Caxias
5. Itaboraí
6. Itaperuna
7. Niterói
8. Nova Friburgo
9. Nova Iguaçu
10. Pirai
11. Petrópolis
12. Resende
13. São Gonçalo
14. Teresópolis
15. Volta Redonda

1979

1. Nilópolis
2. São João da Barra
3. São Pedro da Aldeia
4. São João do Meriti
5. Três Rios
6. Valença

7. Silva Jardim

Rio Grande do Norte

1975/1978

1. Acari
2. Açu
3. Alexandria
4. Areia Branca
5. Arês
6. Brejinho
7. Caicó
8. Caraúbas
9. Ceará-Mirim
10. Currais Novos
11. Eduardo Gomes
12. Ipanguaçu
13. Jardim de Piranhas
14. Jardim do Seridó
15. João Câmara

16. Jucurutu
17. Luis Gomes
18. Macaíba
19. Macau
20. Mossoró
21. Natal
22. Nova Cruz
23. Patu
24. Pau dos Ferros
25. Pedro Velho
26. Pendências
27. Porta alegre
28. Santa Cruz
29. Santana do Matos
30. Santo Antônio
31. São Gonçalo do Amarante
32. São José de Campestre
33. São José de Mipibu
34. São Miguel
35. São Rafael
36. Tangará
37. Tenente Ananias
38. Touros
39. Umarizal

1979

1. Apodi
2. Angicos
3. Campo Redondo
4. Carnaubais
5. Canguaretama
6. Goianinha
7. Monte Alegre
8. Nísia Floresta
9. São Tomé

10. São Paulo do Potengi

Rio Grande do Sul

1976/1978

1. Alecrim
2. Alegrete
3. Antônio Prado
4. Bagé
5. Barão de Cotegipe
6. Boa Vista do Buricá
7. Bossoroca

8. Braga
9. Caçapava do Sul
10. Cacique Doble
11. Caibaté
12. Campina das Missões
13. Campinas do Sul
14. Campo Novo
15. Campo Real
16. Cândido Godói
17. Carazinho
18. Catuípe
19. Cerro Largo
20. Coronel Bicaco
21. Dom Pedrito
22. Encruzilhada do Sul
23. General Câmara
24. Guaporé
25. Horizontina
26. Humaitá
27. Ibiraiaras
28. Ijuí
29. Itaqui
30. Jacutinga
31. Jaguarão
32. Júlio de Castilhos
33. Liberato Salzano
34. Machadinho
35. Mariano Moro
36. Nova Petrópolis
37. Osório
38. Palmeira das Missões
39. Palmitinho
40. Passo Fundo
41. Pelotas
42. Planalto
43. Porto Lucena
44. Porto Xavier
45. Quaraí
46. Redentora
47. Rio Grande
48. Santana da Boa Vista
49. Santana do Livramento
50. Santa Rosa
51. São Francisco de Paula
52. São Lourenço do Sul
53. São Nicolau
54. São Paulo das Missões
55. Seberi
56. Tenente Portela

57. Torres
58. Tramandaí
59. Três de Maio
60. Três Passos
61. Tuparendi
62. Uruguaiana
63. Vicente Dutra

1979

1. Ajuncaba
2. Alpestre
3. Augusto Pestana
4. Bento Gonçalves
5. Campo Bom
6. Carlos Barbosa
7. Casca
8. Chapada
9. Dois Irmãos
10. Erval Seco
11. Farroupilha
13. Gauvama
14. Guarani das Missões
15. Ibirubá
16. Marau
17. Marcelino Ramos
18. Nova Palma
19. Pinheiro Machado
20. Rodeio Bonito
21. Roque Gonzales
22. Salvador do Sul
23. Santa Maria
24. Santa Vitória do Palmar
25. Santiago
26. Santo Antônio das Missões
27. Santo Augusto
28. Santo Cristo
29. São Borja
30. São José do Norte
31. São José do Ouro
32. Serafina Correia
33. Soledade
34. Tapes
35. Tucundusa
36. Tupareitã
37. Vacaria

Santa Catarina

1978

1. Anchieta
2. Balneário Camboriú
3. Brusque
4. Caçador
5. Chapecó
6. Campos Novos
7. Concórdia
8. Canoinhas
9. Criciúma
10. Curitibanos
11. Florianópolis
12. Galvão
13. Itajaí
14. Jaraguá do Sul
15. Mafra
16. Palma Sola
17. Ponte Serrada
18. São Miguel do Oeste
19. Seara
20. Tubarão
21. Videira

1979

1. Florianópolis.
2. Tubarão
3. Brusque
4. Criciúma
5. Jaraguá do Sul
6. Curitibanos
7. Mafra
8. Canoinhas
9. Campos Novos
10. Ponte Serrada
11. Concórdia
12. Seara
13. Chapecó
14. Galvão
15. São Miguel do Oeste
16. Anchieta
17. Palma Sola
18. Itajaí
19. Camboriú
20. Caçador
21. Videira

Sergipe

1975/1978

1. Aquidabã
2. Arauá
3. Areia Branca
4. Boquim
5. Brejo Grande
6. Campo do Brito
7. Capela
8. Carira
9. Carmópolis
10. Cedro de São João
11. Cristinápolis
12. Cumbe
13. Estância
14. Frei Paulo
15. Gararu
16. Gracho Cardoso
17. Ilha das Flores
18. Indiaroba
19. Itabaiana
20. Itabaianinha
21. Itaporanga d'Ajuda
22. Japaratuba
23. Japoatã
24. Lagarto
25. Laranjeiras
26. Macambira
27. Malhador
28. Maruim
29. Moita Bonita
30. Muribeca
31. Neópolis
32. Nossa Senhora das Dores
33. Nossa Senhora da Glória
34. Nossa Senhora de Lourdes
35. Nossa Senhora do Socorro
36. Pedrinhas
37. Pinhão
38. Poço Verde
39. Porto da Folha
40. Propria
41. Riachão do Dantas
42. Riachuelo
43. Ribeirópolis
44. Rosário do Catete
45. Salgado

46. Santa Luzia do Itanhy
47. Santa Rosa de Lima
48. Santo Amaro das Brotas
49. São Cristóvão
50. São Domingos
51. Simão Dias
52. Siriri
53. Tobias Barreto
54. Tomar do Geru
55. Umbaúba

1979

1. Amparo do São Francisco
2. Aracaju
3. Barra dos Coqueiros
4. Canhoba, Canindé de São Francisco
5. Divina Pastora
6. Feira Nova
7. General Maynard
8. Itabi
9. Malhada dos Bois
10. Monte Alegre de Sergipe
11. Nossa Senhora Aparecida
12. Pacatuba
13. Pedra Mole
14. Pirambu
15. Poço Redondo
16. São Francisco
17. São Miguel do Aleixo
18. Telha

**DOCUMENTAÇÃO DISTRIBUIDA
DURANTE O I ENCONTRO -
ENSINO DE 1º GRAU**

PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL
1978/1979

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|--|-------------|
| | CONCLUÍDAS-INEP | |
| 1 | Nível de Escolarização, Educação Informal e Procura Educacional em Populações Rurais e Urbanas do Estado de São Paulo | CERU |
| 2 | Proposta Curricular para Escola Rural Unitária Mineira | FEERHA |
| 3 | Evasão, Aproveitamento e Atitudes dos Alunos em Séries Conjugadas Vs. Alunos em Séries Independentes | SEC/DOURADO |
| 4 | Alternativas Educacionais para o Meio Rural — 1º Etapa | UFRS |
| 5 | Você e Sua Saúde — Diagnóstico do Ensino em Áreas Rurais e Avaliação de um Projeto Aplicável às Necessidades da Clientela Destas Áreas | FUNBEC |
| 6 | A Comunicação Lingüística em Meio Rural Paranaense — Evasão e Retenção Escolar na Escola de 1º Grau | UFPR |
| 7 | Estudo Retrospectivo de Programas de Educação Rural no Brasil | FGV |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|---|---|
| | EM DESENVOLVIMENTO - INEP | |
| 1 | Condição Econômica, Familiar e Educação no Meio Rural Norte-Riograndense | CETENE |
| 2 | Alternativas Educacionais para o Meio Rural — 2ª Etapa | UFRS |
| 3 | A Influência da Educação Formal no Êxodo Rural | UFSCar |
| 4 | Estudos Avaliativos de Programas Educacionais em Desenvolvimento no Meio Rural - POLONORDESTE - Sertões do Quixeramobim e Médio Jaguaribe | SEC/CE |
| | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NÃO FINANCIADAS PELO INEP * | |
| 1 | As Escolas Rurais Face ao Processo de Integração Escola-comunidade | SEC/RJ |
| 2 | A Educação no Meio Rural de Barreiro - Ijuí/RS | FGV/IESAE |
| 3 | Bozano: Uma Escola da Comunidade — Um Estudo de Caso | FGV/IESAE |
| 4 | Escola da Família Agrícola: Uma Alternativa para o Ensino Profissional Rural | FGV/IESAE |
| 5 | Estudo da Escola para Populações que vivem da Produção Rural - Soluções Alternativas | Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo |
| 6 | O Planejamento Familiar em Áreas Rurais | UFMT |
| 7 | Elaboração de um Currículo a partir da Realidade Sócio-Econômica e Cultural da Comunidade Rural de Terra Nova | UFMT |

* Em todas as relações de pesquisas realizadas sem a participação do INEP figuram apenas as dos centros produtores que prestaram essa informação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|--|----------------------------|
| 8 | Influência do Movimento Migratório no Processo de Desenvolvimento Educacional de Cuiabá | UFMT |
| 9 | Transmissões de Elementos de Poder das Mães Camponesas no Processo de Socialização dos Filhos | UFRS |
| 1 | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NAS PERIFÉRIAS URBANAS - 1978/1979 CONCLUÍDAS-INEP Nível de Escolarização, Educação Informal e Procura Educacional em Populações Rurais e Urbanas do Estado de São Paulo | CERU |
| 1 | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NAS PERIFÉRIAS URBANAS NÃO FINANCIADAS PELO INEP Caracterização Sócio-Econômica das Populações Marginais do Setor Criméia-Leste | UFGO |
| 2 | Caracterização do Aluno de Aprendizagem Lenta no Âmbito da Marginalização Cultural | FGV/IESAE |
| 3 | Escolinhas Particulares em Vila Kennedy: Estudo de Caso de Escolas de 1º Grau Paralelas ao Sistema Oficial | FGV/IESAE |
| 4 | Padrões de Financiamento e Tomada de Decisão em Educação: Um Estudo de Caso em Seis Municípios da Periferia de Curitiba | FGV/IESAE |
| 5 | Pesquisa de Campo como Prática de um Curso de Planejamento Educacional | Instituto Sedes Sapientiae |
| 6 | Mudanças de Práticas de Saúde da Família: A Mediação do Escolar | PUC/SP |
| 7 | Levantamento Sócio-Econômico das Famílias de Belém e Manaus com Crianças de 0 a 14 anos | MEC/UnB P. RONDON/CNAE |
| 8 | Ensinar e Aprender no Seio da Família de Feirantes | UFCE |
| 9 | Influência do Movimento Migratório no Processo de Desenvolvimento Educacional de Cuiabá | UFMT |

| | T I T U L O | ENTIDADE |
|----|---|-----------|
| 10 | Interesses e Atividades Recreativas das Crianças de 0 a 8 Anos, de Nível Sócio-Econômico Baixo, das Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre | PUC/RS |
| | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA 1978/1979 CONCLUÍDAS - INEP | |
| 1 | Significado e Funções da Música do Povo através da Arte | SOBREART |
| 2 | Escolinha de Arte do Brasil - Análise de uma Experiência no Processo Educacional Brasileiro | EAB/RJ |
| 3 | O Léxico das Crianças da Área do Grande Rio em Idade de Alfabetização — 1ª Etapa | UGF |
| 4 | Projeto Lobato — Fase II | FCBTV |
| 5 | Análise dos Temas e dos Modelos Culturais Veiculados por Livros Infante-Juvenis Brasileiros | FCC/SP |
| | EM DESENVOLVIMENTO - INEP | |
| 1 | Complementação da Bibliografia Analítica de Livros Infantis e Juvenis Editados no Brasil de 1965/76 e sua Suplementação no Período de 1977/78 | FNLIJ |
| | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Os Mecanismos de Transmissão Cultural na Escola Primária: Um Estudo de Caso | FGV/IESAE |
| 2 | Perspectiva da Educação Permanente | FGV/IESAE |
| 3 | Discriminação da Vida Escolar em Romances Brasileiros | FGV/IESAE |
| 4 | Condicionantes Culturais e Educação | FGV/IESAE |
| 5 | A Educação Vista em Ciência e Cultura | FGV/IESAE |

| | T I T U L O | ENTIDADE |
|---|---|------------------------|
| 6 | Teleducação, Cultura e Educação | RENOV/SP |
| 7 | Família e Transmissão Cultural | UNESP/SP ARARAQUARA |
| 8 | Condições Favoráveis/Desfavoráveis ao Relacionamento Escola-comunidade | PUC/RJ |
| 9 | Literatura Infantil e Educação | UNESP/SP ARARAQUARA |
| 10 | Ensinar e Aprender no Seio de uma Família de Feirantes | UN Ceará |
| 11 | Atividades de Leitura Lúdico-Educativas | UNESP/SP ARARAQUARA |
| 12 | Etapas Culturais de Desenvolvimento Educacional no Sistema Estadual de Ensino | PUC/RS |
| PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - 1978/1979 EM DESENVOLVIMENTO - INEP | | |
| 1 | Estudo para Utilização do Vídeo-Teipe como <i>Feedback</i> na Formação de Professores de Educação Física | UGF |
| 2 | Desenvolvimento de Técnicas Psicológicas e Antropométricas para Uso na Seleção, Orientação e Treinamento de Atletas Participantes dos JEBs. | SMDB |
| PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS NÃO FINANCIADAS PELO INEP | | |
| | | ENTIDADE |
| 1 | A Educação Física na Primeira Fase do 1º Grau | FGV/IESAE |
| 2 | O Ensino da Educação Física em Goiânia, a Nível de 1º e 2º Graus | FGV/IESAE |
| 3 | A Educação do Corpo e suas Representações: A Educação Física no Estado Novo - 1937/1945 | FGV/IESAE |

| | TITULO | ENTIDADE |
|--|--|-----------|
| 4 | Estudo Avaliativo do Planejamento de Conteúdos de Educação Física, de 5ª à 8ª Série, da 8ª Delegacia de Ensino do Rio Grande do Sul | PUC/RS |
| PESQUISAS SOBRE MODERNIZAÇÃO NÃO FINANCIADAS PELO INEP | | |
| 1 | Uma Análise Crítica do Estatuto do Magistério Público de Goiás | UFGO |
| 2 | Custo, Eficiência e Financiamento da Educação: Determinantes dos Níveis de Escolaridade e do Rendimento nas Escolas de 1º e 2º Graus do Rio de Janeiro | FGV/IESAE |
| 3 | Implantação Experimental de Técnicas Administrativas para o Controle dos Custos Educacionais em Escolas Estaduais do 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro | SEC/RJ |
| 4 | Evolução do Ensino de 1º e 2º Graus da Lei nº 4.024/61 à 5.692/71 | UFPE |
| 5 | O Processo de Decisão em Escolas Públicas Seleccionadas de 1º Grau, em Pernambuco, Brasil: Um Estudo Exploratório | UFPE |
| 6 | Estudo da Correlação entre Tomada de Decisões e Eficácia Administrativa | PUC/RS |
| 7 | Eficácia Administrativa e o Nível de Satisfação de Diretores de Escolas de 1º e 2º Graus | PUC/RJ |
| 8 | Relação entre Organização Administrativa e Índices de Aprovação, Repetência e Evasão na Escola de 1º Grau | PUC/RS |
| 9 | A Tecnologia no Ensino de 1º e 2º Graus e Seus Reflexos na Administração Escolar | PUC/RS |
| PESQUISA SOBRE FINANCIAMENTO DO ENSINO 1978/1979 | | |
| EM DESENVOLVIMENTO - INEP | | |
| 1 | Custos do Ensino de 1º Grau, uma Análise do Ponto de Vista das Finanças Públicas | FGV/EAESP |

| | TITULO | ENTIDADE |
|---|---|-------------------------------|
| | PESQUISAS SOBRE FINANCIAMENTO DO ENSINO NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Implantação Experimental de Técnicas Administrativas para o Controle dos Custos Educacionais em Escolas Estaduais do 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro | SEC/RJ |
| 2 | Financiamento da Educação Vocacional na América Latina | FGV/IESAE |
| 3 | Custo, Eficiência e Financiamento da Educação: Determinantes dos Níveis de Escolaridade e do Rendimento nas Escolas de 1º e 2º Graus do Rio de Janeiro | FGV/IESAE |
| 4 | Recursos Financeiros em Educação | UFPE |
| | PESQUISA SOBRE PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE ENCARGOS DO ENSINO DE 1º GRAU - 1978/1979 | |
| | EM DESENVOLVIMENTO - INEP | |
| 1 | A Eficácia Interna do Sistema Municipal de Ensino de Campinas | UNICAMP/SP |
| | PESQUISAS SOBRE PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE ENCARGOS DO ENSINO DE 1º GRAU NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Escolarização Desigual em Escolas Municipais de 1º Grau na Cidade do Rio de Janeiro | FGV/IESAE |
| 2 | Diagnóstico Sócio-Econômico-Educacional dos Municípios de Angra dos Reis, Parati, Volta Redonda, Barra Mansa, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Macaé, Cabo Frio e Campos | SEC/RJ |
| 3 | Planejamento Educacional a Nível Municipal: Análise Comparativa de um Caso | FGV/IESAE |
| 4 | Estudo da Evolução do Ensino Municipal de Londrina - 1930/1970 | Univ. Estadual de Londrina/PR |

| | TITULO | ENTIDADE |
|---|--|------------|
| 5 | Planejamento Educacional Integrado — Área da Associação dos Municípios da Grande Santa Rosa — RS | PUC/RS |
| | PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Avaliação de um Programa de Educação Pré-Escolar Implantada em Sete Centros de Atendimento em Itabuna - BA | FGV/IESAE |
| 2 | Caracterização do Professor Pré-Escolar do Estado do Rio de Janeiro | SEC/RJ |
| 3 | Indicadores de Desempenho de Crianças Pré-Escolares Carentes e Não Carentes — Estudo Comparativo | FGV/IESAE |
| 4 | Elaboração de um Modelo de Aproveitamento do Programa "Sítio do Picapau Amarelo" em Classes de Pré-Escolar | FCBTVE/DEF |
| 5 | Influência da Pré-Escola sobre o Rendimento. Repetência e Evasão de Crianças de 1º à 3º Série | UFRS |
| 6 | Estratégias para Modificação do Tempo Conceituai em Crianças Pré-Escolares | UFRS |
| 7 | Distribuição de Oportunidades de Ensino de Pré—1º Grau no Brasil | UFRS |
| 8 | Atendimento Experimental do Pré-Escolar pela TVE/RS - Canal 7 | UFRS |
| 9 | Desenvolvimento da Criatividade através da Utilização de Estratégias de Ensino Criativo na Pré-Escola | PUC/RS |
| | PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1978/1979 | |
| | EM DESENVOLVIMENTO - INEP | |
| 1 | A Integração do Educando Excepcional no Sistema Regular de Ensino | UFRS |

| | TITULO | ENTIDADE |
|---|--|-----------|
| PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NÃO FINANCIADAS PELO INEP | | |
| 1 | Sistemática da Educação do Bem-Dotado: Avaliação dos Programas do Instituto Antipoff | FGV/IESAE |
| 2 | Estudo Descritivo das Crianças Bem Dotadas de Nível Sócio-Econômico Baixo | CENESP |
| 3 | Estudos Básicos <i>na Área</i> de Educação Especial de Super-dotados | CENESP |
| 4 | Reformulação de Currículo para a Educação Especial | CENESP |
| 5 | Estudo Experimental com Crianças Disgráficas de 1ª Série do 1º Grau através de Técnicos de Psicomotricidade | PUC/RS |
| PESQUISAS SOBRE CURRÍCULOS, METODOLOGIA DE ENSINO E RECURSOS 1978/1979 | | |
| CONCLUÍDAS - INEP | | |
| 1 | Introdução de Estímulos Reforçadores para o Desenvolvimento da Linguagem na Escola de 1º Grau de Curitiba | UFRS |
| 2 | Testagem de Currículos e de Recursos para o Aperfeiçoamento do Professor em Classes Paralelas de 6ª e 7ª Séries (3ª Etapa) | UFRS |
| 3 | A Estrutura Informacional e Instrucional do Material Didático para a Escola de 1º Grau - Ciências Físicas e Biológicas | UNICAMP |
| 4 | Integração do Ensino no Currículo por Atividades e por Área de Estudos (3ª Etapa) | GEEMPA/RS |
| 5 | Audiovisual na Educação | SOBREART |
| 6 | Proposta Curricular para a Escola Rural Unitária Mineira | FEERÍHA |
| EM DESENVOLVIMENTO INEP | | |
| 1 | Construção e Validação Experimental de Unidade Inte- | GEEMPA |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|--|------------------|
| | gradas de Ensino Baseadas nas Estruturas Operatorias da Inteligência | |
| 2 | Estudo pelo Estabelecimento de Diretrizes Metodológicas que Orientem a Aplicação dos Programas de Estudos Sociais — Material Instrucional | UFG/RJ |
| 3 | Testagem de Currículo e de Recursos para o Aperfeiçoamento do Professor com Emprego de Classes Paralelas de 6^a, 7^a e 8^a Séries (4^a Etapa) | UFRS |
| 4 | Estudo Nacional do Ensino-Aprendizagem de Matemática | UFPB |
| | PESQUISAS SOBRE CURRÍCULOS. METODOLOGIAS DE ENSINO E RECURSOS NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Aplicação da Teoria de Jean Piaget ao Ensino da Matemática Elementar | FGV/IESAE |
| | A Causalidade Aplicada ao Ensino de Ciências de 1^o e 2^o Graus | FGV/IESAE |
| | Estudo Avaliativo do Projeto Novas Metodologias | UFGO |
| | Currículo para a Formação de Professores de 1^a à 4^a Série do 1^o Grau | FGV/IESAE |
| | Configuração da Area de Estudos no Currículo do Ensino de 1^o Grau | FGV/IESAE |
| | 0 Desenvolvimento da Capacidade Criativa da Criança e o Papel dos Métodos Empregados no Ensino da Linguagem | FGV/IESAE |
| | 0 Processo de Construção de Estruturas pelo Aluno de 1^o Grau (Avaliação de Métodos) | FGV/IESAE |
| | Determinação do Grau de Assimilação dos Conceitos Matemáticos de Relação e Número Atingido por Alunos da 1^a à 4^a Série, em Correlação com um Conjunto de Variáveis que Interferem no Processo de Aprendizagem | FGV/IESAE |

| | TITULO | ENTIDADE |
|----|--|---------------------|
| 9 | Que Conceitos Básicos de Ciências Naturais têm os Alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Séries do 1º Grau? | FGV/IESAE |
| 10 | Módulos de Ensino de Comunicação e Expressão: Análise de Conteúdo | FGV/IESAE |
| 11 | "Redação Escolar" — Projeto de um Programa de Ensino Individualizado | UNISINOS |
| 12 | Influência da Metodologia de Ensino sobre o Rendimento Escolar | UFAL/AL |
| 13 | Estudo Avaliativo do Projeto de "Novas Metodologias" Financiado pelo Salário-Educação - Cota Federal 1975/79 | DEF/UFGO |
| 14 | Competências de Crianças de 1ª Série em Relação à Alfabetização | UF RS |
| 15 | Fatores Sócio-Econômicos e Produtividade do Ensino, através do Conjunto de Alfabetização ADA e EDU | UFMT |
| 16 | Adaptação do Ensino aos Estilos Cognitivos do Aluno: Alternativas para o Manejo das Diferenças Individuais em Sala de Aula | UFRS |
| 17 | Comparação do Ensino de Matemática Tradicional e Reformulada | PUC/RS |
| 18 | Desenvolvimento da Criatividade através da Utilização de Estratégias de Ensino Criativo na Pré-Escola | PUC/RS |
| 1º | Estudo de Algumas Implicações do Ritmo na Facilitação da Leitura e Escrita | PUC/RS |
| | PESQUISAS SOBRE EVASÃO E REPETÊNCIA 1978/1979 | |
| | CONCLUÍDAS-INEP | |
| 1 | Evasão, Aproveitamento e Atitudes dos Alunos em Séries Conjugadas Vs. Alunos em Séries Independentes | SEC/DOURADOS |
| 2 | Causas de Evasão e Repetência nas Classes de 1ª Série do 1º Grau de Ensino na Paraíba | SEC/PB |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|--|-----------|
| 3 | A Comunicação Lingüística em Meio Rural Paranaense — Evasão e Retenção Escolar na Escola de 1º Grau | UFPR |
| EM DESENVOLVIMENTO - INEP | | |
| 1 | Repetência na 1ª Série do 1º Grau: Uma Nova Perspectiva de Análise | UFRS |
| PESQUISAS SOBRE EVASÃO E REPETÊNCIA NÃO FINANCIADAS PELO INEP | | |
| 1 | Projeto "Nível Sócio-Econômico": Um Estudo da Família dos Alunos do 1º Grau da Rede Escolar Estadual | SEC/SP |
| 2 | Prática de Avaliação nas Escolas Oficiais de 1º Grau em Manaus | FGV/IESAE |
| 3 | As Relações do "Carenciado" e a Escola ao Nível da Linguagem — Conseqüências no Rendimento Escolar | FGV/IESAE |
| 4 | Eliminação na 1ª Série do 1º Grau. Análise dos Fenômenos de Evasão e Repetência | FGV/IESAE |
| 5 | Fatores que Influenciam o Rendimento dos Educandos no Processo Aprendizagem da Matemática no Ensino | FGV/IESAE |
| 6 | O Rendimento Escolar Após a Implantação da Lei nº 5.692/71 na Região de Blumenau | FGV/IESAE |
| 7 | Uma Abordagem Psicolingüística para o Estudo da Evasão Escolar | UFMT |
| 8 | Nível Sócio-Econômico, Atitudes dos Alunos e Desempenho Escolar | UFMT |
| 9 | Influência da Pré-Escola sobre o Rendimento. Repetência e Evasão de Crianças de 1ª à 3ª Série | UFRS |
| PESQUISAS SÔBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL FINANCIADAS PELO INEP | | |
| 1 | Programa Experimental para Desenvolvimento da Motivação para Realização e do Rendimento Escolar | PUC |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|--|------------|
| 2 | Estudo do Clima Socio-Emocional Observado e Percebido nas Salas de Aula das Escolas Brasileiras de 2º Grau | UNICAMP/SP |
| 3 | Humanização das Atividades do Magistério Superior | UNICAMP/SP |
| 4 | Gênese Psicopedagógica da Atitude Disciplinada — O Problema da Disciplina nas Escolas de Campinas | UNICAMP |
| 5 | Orientação Educacional Centrada no Professor: Grau de Aceitação por Parte de Administradores Escolares, Efeitos sobre Variáveis de Relacionamento do Professor | UFRJ/FE |
| 6 | Caracterização e Estudo de Fatores Geradores de Distúrbios da Aprendizagem | UNICAMP/SP |
| 7 | Ocorrências Acadêmicas dos Universitários Egressos do Ensino Supletivo e Regular de 1º e 2º Graus* | UFRS |
| 8 | Procedimentos Utilizados pelo Professor na Avaliação do Rendimento Escolar, no Ensino de 1º Grau* | FGV/RJ |
| PESQUISAS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 1978/1979 EM DESENVOLVIMENTO - INEP | | |
| 1 | Ocorrências Acadêmicas dos Universitários Egressos do Ensino Supletivo e Regular de 1º e 2º Graus | UFRS |
| 2 | Procedimentos Utilizados pelo Professor na Avaliação do Rendimento Escolar, no Ensino de 1º Grau | FGV/RJ |
| 3 | Caracterização e Estudo de Fatores de Distúrbios da Aprendizagem | UNICAMP |
| PESQUISAS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NÃO FINANCIADAS PELO INEP | | |
| 1 | Uma Sistemática de Orientação Educacional | UFGO |
| 2 | Como se Apresenta a Orientação Educacional em Salvador—BA, em Face da Legislação Federal | FGV/IESAE |

* Pesquisas em desenvolvimento.

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|----|--|-----------|
| 3 | Prática da Avaliação nas Escolas Oficiais de 1º Grau, em Manaus | FGV/IESAE |
| 4 | A Multiplicidade de Áreas de Atuação do Orientador Educacional e Implicações para a sua Formação | FGV/IESAE |
| 5 | Desenvolvimento do Julgamento Moral nos Alunos de 1º e 2º Graus na Teoria de Jean Piaget | FGV/IESAE |
| 6 | Fatores que Influenciam o Rendimento dos Educandos no Processo de Aprendizagem da Matemática no Ensino | FGV/IESAE |
| 7 | O Círculo de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul | UNISINOS |
| 8 | Introdução ao Estudo das Dificuldades de uma Orientação Educacional | UFGO/GO |
| 9 | O Rendimento Escolar após a Implantação da Lei nº 5.692/71, na Região de Blumenau | FGV/IESAE |
| 10 | A Importância da Orientação Educacional no Processo Educativo | FGV/IESAE |
| 11 | Para uma Análise Crítica da Orientação Educacional: Subsídios para Compreensão e Definição de Sua Prática no Brasil | FGV/IESAE |
| 12 | A Auto-Estima do Orientador Educacional em Relação ao Seu Desempenho Profissional | PUC/RS |
| 13 | O Orientador Educacional Como Agente de Mudanças de Comportamentos: Ambiente Motivacional e Desempenho dos Orientadores | PUC/RS |
| 14 | A Ideologia Subjacente à Legislação da Orientação Educacional, um Estudo Hermenêutico Visando a uma Prática Alternativa de Serviço de Orientação Educacional no Contexto Escolar | PUC/RS |
| 15 | Estudo entre o Sistema de Valores dos Orientadores Educacionais de Porto Alegre com o Sistema de Valores dos Professores dos Cursos de Licenciatura de Porto Alegre | PUC/RS |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|---|---|-----------|
| | PESQUISAS SOBRE TERMINALIDADE NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Aprendizado Não-Cognitivo como Resultado de Escolaridade — Um Estudo Comparativo da Experiência do SENAI e de Escolas Acadêmicas Convencionais | UFGO |
| 2 | Qualificação para o Trabalho na Escola de 1º Grau: Comparação entre os Fins Educacionais, Estratégias e Necessidades Reais da Clientela | PUC/RS |
| 3 | 0 Ensino de 1º e 2º Graus numa Perspectiva Profissionalizante no Município de Caxias do Sul | PUC/RS |
| | PESQUISAS SOBRE RECURSOS HUMANOS 1978/1979 | |
| | EM DESENVOLVIMENTO - INEP | |
| 1 | Pesquisa, Diagnóstico e Atendimento em Educação Matemática em Escolas de 2º Grau, com Curso de Formação de Professores no Município do Rio de Janeiro | GEPEM |
| 2 | Formação do Professor em Escolas Normais — Um Estudo Avaliativo | FGV/IESAE |
| 3 | Problemas do Professor de 1º Grau - Uma Investigação Exploratória | UFRS |
| 4 | Simulação: Estratégia Complementar para o Estágio Supervisionado em Orientação Educacional e Administração Escolar | UFRS |
| 5 | Avaliação de Metodologia de Treinamento de Professores | GEEMPA/RS |
| | PESQUISAS SOBRE RECURSOS HUMANOS NÃO FINANCIADAS PELO INEP | |
| 1 | Uma Análise Crítica do Estatuto do Magistério Público de Goiás | UFGO |
| 2 | Especificação das Funções de Direção nas Escolas de 1º Grau da Rede Estadual da Cidade de Goiânia - Zona Urbana | UFGO |

| | TÍTULO | ENTIDADE |
|----|--|-----------|
| 3 | Currículo para a Formação de Professores de 1º à 4ª Série do 1º Grau | FGV/IESAE |
| 4 | A Formação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau no Estado do Amazonas | FGV/IESAE |
| 5 | Como Educar os Professores de 1º Grau Face às Novas Expectativas da Sociedade: Bases para uma Avaliação da Reciclagem | FGV/IESAE |
| 6 | Análise da Prova e dos Resultados do Concurso para Professores de 1º Grau de 1ª à 4ª Série | FGV/IESAE |
| 7 | Formação do Magistério de 1º Grau: Reconstrução de uma Política | FGV/IESAE |
| 8 | Identificação e Discriminação de Inabilidades para a Aprendizagem da Leitura: Uma Experiência em Treinamento de Professores de 1º Grau | PUC/RS |
| 9 | Uma Alternativa para a Habilitação de Docentes para o Sistema de Ensino do Território Federal de Roraima | PUC/RS |
| 10 | Coordenador Pedagógico, Supervisor Escolar como Agente de Mudança | PUC/RS |
| 11 | O Desempenho Formal e Real do Administrador Escolar das Escolas Estaduais de 1º Grau da 2ª Delegacia de Educação da SEC/RS | PUC/RS |
| 12 | Proposição de Instrumento para Detectar Comportamentos de Liderança e Selecionar Candidatos ao Exercício da Administração de Escolas de 1º Grau no Estado do Rio Grande do Sul | PUC/RS |
| 13 | Opinião de Professores sobre Eficácia dos Diretores das Escolas de 1º Grau: Uma Investigação na Comunidade de Veranópolis | PUC/RS |
| 14 | O Desempenho Formal e Real do Supervisor que Atua nas Escolas Estaduais de 1º Grau (5ª à 8ª Série) da 1ª Delegacia de Educação | PUC/RS |

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O I ENCONTRO

Foi o seguinte o documento enviado aos colaboradores do I Encontro pela Coordenadora, Professora Nise Pires, em nome da Comissão Organizadora:

Brasília, 27 de julho de 1979

Senhor Conferencista,

Apresentamos, antecipadamente, os agradecimentos deste Instituto por sua valiosa colaboração, a ser prestada no I Encontro Técnico sobre a Pesquisa Educacional na Área do Ensino de 1º Grau.

Seguem-se informações básicas para a colocação do tema específico que lhe cabe expor na reunião.

O tema central do Encontro é "Pesquisa e Ensino de 1º Grau".

Seus objetivos são:

informação sobre diretrizes básicas da Política Setorial da Educação, Cultura e Desportos 1980-1985, no que se refere a estudos e pesquisas educacionais;

articulação entre MEC/INEP, agências produtoras e financiadoras de pesquisa, administrações do Ensino, segmentos educação e áreas afins de outros Ministérios visando à identificação de perspectiva temática referente à pesquisa;

contribuições de pesquisas desenvolvidas.

Podem-se indetificar *dois momentos* distintos no transcurso do Encontro.

O *primeiro* configura-se como:

insumo para o planejamento e a pesquisa na área de ensino de 1º grau, representado pelas exposições e debates;

análise genérica da realidade educacional do País, apreciada em seu contexto sócio-econômico-cultural, em função do trabalho desenvolvido pelos especialistas naquela área.

A coerência temática se evidencia pela seqüência de apresentação dos estudos. *Sempre em função da pesquisa educacional*, serão inicialmente colocadas as linhas mestras da Política Setorial 1980—1985, na qual o grande desafio, em esfera propriamente pedagógica, é a universalização da educação básica, aí se inserindo o ensino regular de 1º Grau.

Em seguida, em decorrência de linhas prioritárias de ação, será estudada a *posição da pesquisa* quanto a: educação no meio rural (uma apresentação referente à Região Sudeste e outra à Região Nordeste); educação nas periferias urbanas (uma apresentação referente à Região Sudeste e outra à Região Centro-Oeste); desenvolvimento cultural; Educação Física e Desportos; modernização técnico-administrativa do MEC; ensino de 1º grau e pesquisa científica e tecnológica; financiamento do ensino de 1º grau; processo de municipalização do ensino de 1º grau; formação de recursos humanos; educação pré-escolar; educação especial.

Passa-se, depois, à reflexão e estudo da utilização dos resultados da pesquisa na área do ensino de 1º grau. A partir de resultados de pesquisas sobre problemas críticos da educação brasileira nesse grau do ensino serão abordados, ainda, os aspectos: currículos, metodologia do ensino e recursos; evasão e repetência; orientação educacional e suas repercussões no ensino; terminalidade antecipada.

O *segundo* momento se caracteriza como a identificação dos resultados do Encontro.

Em trabalho conjunto, por região, os representantes das Secretarias de Educação e Cultura, das superintendências do desenvolvimento regional, das universidades federais e estaduais que mantêm *campi* avançados, especialistas em pesquisa e planejamento irão preparar documento sobre "Ensino de 1º Grau: Pesquisas Prioritárias a serem Desenvolvidas", sobre a respectiva região.

Essa visão global do Encontro Técnico possibilitará o tratamento a ser dado a cada tema que compõe a programação prevista.

No caso de qualquer outro esclarecimento, colocamo-nos a sua disposição (telefone de Brasília n.º 224-6999).

Seguem, em anexo, instruções complementares.

Cumprimentos cordiais.

Nise Pires
Assessora da Direção-Geral do INEP
Coordenadora do Encontro

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**I ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL
NA ÁREA DO ENSINO DE 1º GRAU**

CONFERENCISTA:

TEMA:

DIA: de agosto/79

HORÁRIO: de h a h

LOCAL DO ENCONTRO: Ministério da Educação e Cultura (Auditório), Esplanada dos Ministérios — Brasília-DF.

ANEXO:

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1 - Endereço do INEP:

Edifício Araguaia - 5º andar - SCS
Quadra 04 - Bloco A - Brasília DF

Fones: 224-6999; 223-5561; 224-1351

2 — As passagens, a pousada e a alimentação correrão por conta do INEP.

3 — A chegada a Brasília deverá ocorrer na véspera do diada conferência, à tarde ou à noite, e os participantes deverão dirigir-se para o Hotel das Nações - Setor Hoteleiro Sul.

4 — Haverá condução para os participantes no trajeto Hotel/MEC/Hotel, nos seguintes horários:

| | |
|-------------|-----------|
| 8h e 45min | Hotel-MEC |
| 12h | MEC-Hotel |
| 13h e 45min | Hotel-MEC |
| 18h | MEC-Hotel |

5 - O retorno será no dia da conferência, à noite, e a Divisão de Atividades Auxiliares do INEP se encarregará de marcar a passagem.

6 — O participante, após retornar a seu local de origem, deverá devolver ao INEP seu bilhete de passagem aérea para fins de prestação de contas deste Instituto.

7 — A Divisão de Pessoal do INEP fornecerá Declaração de Participação no Encontro como conferencista.

8 — O participante convidado, ao chegar para a reunião, deverá entregar ao INEP dois exemplares de seu trabalho.

9 — Os anais do Encontro serão enviados posteriormente.

Observação: Os itens 2 a 6 não se aplicam aos participantes de Brasília.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - INEP

I ENCONTRO SOBRE PESQUISA EDUCACIONAL DO ENSINO DE 1º GRAU

6 a 10 de agosto de 1979

Brasília-DF

NOME DO PARTICIPANTE Observação: Preencheram esta Ficha 64 participantes

VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM Observação: 7 respostas foram de elementos das Delegacias Regionais do MEC; 12, de outros órgãos do MEC; 23, de Secretarias de Educação das Unidades Federadas; 5, de outros Ministérios e 17, de universidades.

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA EM _____

| | FREQÜÊNCIA* | | INFORMAÇÕES OU PUBLICAÇÕES DESEJADAS SOBRE OS TEMAS DO ENCONTRO (ESPECIFICAR) |
|--------|--------------------------|--------------------------|---|
| | MANHÃ | TARDE | |
| DIA 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <u>Solicitação de cópias de conferências:</u> <u>ou de todas ou de algumas em especial.</u> <u>Observação: Os participantes serão</u> <u>atendidos quando do recebimento de</u> <u>exemplar deste documentário.</u> |
| DIA 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| DIA 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| DIA 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| DIA 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Observação: A maioria dos participantes teve freqüência total.

OBSERVAÇÕES: _____

*T = TOTAL

P = PARCIAL

DIANTE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NESTE ENCONTRO

FOI PROVEITOSO A MEU VER

FOI DESNECESSÁRIO A MEU VER

1 – Pela temática desenvolvida e conteúdo técnico das conferências.

Observação: As principais críticas feitas se imbricam nas sugestões, transcritas

2 – Pelo conhecimento de outras realidades e informações sobre pesquisa.

no item abaixo.

3 – Porque deu oportunidade de intercâmbio de experiências entre instituições e especialistas de diferentes áreas.

SUGESTÕES PARA OS PRÓXIMOS ENCONTROS CONGÊNERES

1 – Seja fornecida aos participantes com maior antecedência a documentação relativa ao Encontro.

2 – Haja maior disponibilidade de tempo para trabalhos de grupo, debates e conclusões.



ENTIDADE

UNIDADE FEDERADA

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](#)