

CIBEC/INEP



B0030041

ISSN 0104-6551

Série Documental

RELATOS DE PESQUISA

2ª Edição

1
Formação dos Formadores
de Professores

2A
O Mercado de Trabalho para
Professores de 1ª e 2ª Graus:
a evolução na década de 80

2B
Educação e Transição
Demográfica: população
em idade escolar no Brasil

2c
Educação Ambiental:
experiências e perspectivas

3
Escola, Cidadania
e Profissionalização

4
Estudo do Aluno Universitário
para a Construção de um Projeto
Pedagógico

5
Implicações da Nova Ordem
Econômica Internacional para
os Trabalhadores Docentes
Universitários no Brasil

inep

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Cristovam Buarque

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

Rubem Fonseca Filho

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Otaviano Augusto Marcondes Helene

DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

José Marcelino de Rezende Pinto

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Relatos de Pesquisa

Volume 1

2^a edição

Brasília-DF
2003

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Antônio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Antônio Fernandes Secchin

EDITOR
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Antônio Bezerra Filho
Eveline Silva de Assis
Marluce Moreira Salgado

ARTE-FINAL
Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fones: (61) 224-7092, 321 -7376
Fax: (61) 224-4167
e-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Cibec/Inep - Centro de Informações e Biblioteca em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 323-3500
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

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

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

Relatos de pesquisa : volume 1 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. -
2. ed. - Brasília: Inep/MEC, 2002.
204 p.: il. ISSN 0104-6551

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

SUMARIO

Volume 1

APRESENTAÇÃO.....	5
Nº1 - FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES.....	7
Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, Alfredo Goldbach (Coordenadores)	
Nº2A - O MERCADO DE TRABALHO PARA PROFESSORES DE 1ºE2º GRAUS: A EVOLUÇÃO NA DÉCADA DE 80.....	17
George Martine (Coordenador) Alfonso Rodrigues Árias, Sônia Helena T. de C. Cordeiro	
Nº 2B - EDUCAÇÃO E TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA: POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR NO BRASIL.....	47
Donald Sawyer, George Martine (Coordenadores) Cláudio Machado, Fábio Ribeiro Servo, Ignez Helena Perpétuo, Lucilene Dias Cordeiro, Marcelo de O. Torres (Equipe técnica)	
Nº 2C - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS.....	97
Bruno Pagnoccheschi (Coordenador) Marcos Sorrentino, Sílvia Maria Pompéia, Marcos Reigota, Simone Portugal (Colaboradores)	
Nº 3 - ESCOLA, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	147
Margot Bertolucci Ott (Coordenadora) Fábio de Lima Beck, Vera Regina Pires de Moraes, Claiton Grabauska	
Nº 4 - ESTUDO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO.....	7.
Janice T. Ponte de Sousa (Coordenadora) Lucídio Bianchetti, Lúcio Tadeu Mota, Virgílio Almeida	
Nº5 - IMPLICAÇÕES DA NOVA ORDEM ECONÔMICA INTERNACIONAL PARA OS TRABALHADORES DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL.....	179
Pedro Rabelo Coelho (Coordenador)	

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

1

Formação dos Formadores de Professores

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes
Alfredo Goldbach
(Coordenadores)

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
INTRODUÇÃO.....	11
ESTABELECIMENTO DE BASES TEÓRICAS.....	12
CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	13
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL.....	13
REFLEXO DA VIVÊNCIA MATEMÁTICA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA.....	14
APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	14
RELATOS DOS FORMADORES: ALUMAS REFLEXÕES.....	14
CONCLUSÃO.....	15
PERSPECTIVAS.....	15
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	16

Formação dos Formadores de Professores¹

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes
Alfredo Goldbach
(Coordenadores)

RESUMO

Ao procurar as razões da formação insuficiente recebida pelos futuros educadores nos Cursos de Formação de Professores (CFP), chegou-se à conclusão de que os professores desses cursos não possuíam embasamento didático suficiente para reformular sua prática pedagógica, fator essencial na formação de seus alunos. Assim, foi considerado como objetivo da pesquisa mostrar que é possível formar os formadores, capacitando-os a mudar sua postura em face de uma situação didática em sala de aula. A metodologia construtivista foi usada, sendo pautada pelas etapas descritas na Engenharia Didática como enunciadas pelos didatas-matemáticos franceses. Foi desenvolvida uma experiência-piloto em classe de estudos adicionais pela auxiliar de pesquisa Elizabeth Ogliari Marques, em 1989, e ampliada, no ano seguinte, em três turmas de 2º série do CFP, pelos auxiliares de pesquisa Luiz Marcos Cavalcanti Pereira, Marlene Juvenal da Cruz, Pedro Carlos Pereira e Maria José Monnerat, esta última na disciplina Didática da Matemática. O universo foi de cinco escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. A avaliação dos resultados decorreu dos relatos desses professores que compõem o relatório final. Como subproduto, foi elaborada uma proposta curricular de Matemática para CFP.

INTRODUÇÃO

A consciência de que a formação recebida pelos futuros educadores nos Cursos de Formação de Professores (CFP) não atende aos pressupostos mínimos que possam assegurar-lhes um desempenho profissional satisfatório motivou a apresentação da proposta.

Ao procurar as razões dessa problemática, chegou-se à conclusão de que os professores dos

CFP - os formadores - não possuíam elementos que pudessem auxiliar na reformulação de sua prática pedagógica, fator essencial na formação dos futuros educadores. Assim, foi considerado como objetivo *formar os formadores*.

A metodologia adotada foi a da Engenharia Didática, conforme a denominação usada pelos didatas-matemáticos franceses, desenvolvida segundo as três etapas:

- de início, uma análise que permita formular hipóteses cognitivas e didáticas;
- depois, a concepção de um ensino que as execute, a realização e a observação das seqüências didáticas construídas;
- finalmente, a análise e a crítica da produção, em relação à problemática inicial.

Os trabalhos foram desenvolvidos pela seguinte equipe:

a) Coordenadores:

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, consultora, professora aposentada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IM/UFRJ); Alfredo Goldbach, consultor, psicólogo, coordenador do Programa de Psicologia Escolar, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da UFRJ (D PST/IP/UFRJ).

b) Auxiliares de pesquisa - professores do 2º grau:

Elizabeth Ogliari Marques (Colégio Estadual Heitor Lira, Penha-Rio de Janeiro); Luiz Marcos Cavalcanti Pereira (Colégio Estadual Aydano de Almeida, Nilópolis-RJ); Maria José Cardoso Monnerat (Colégio Estadual Júlia Kubitschek, Centro, Rio de Janeiro); Marlene Juvenal da Cruz

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 1, abril de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 21/89, firmado entre o Inep e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (Gepem), cuja conclusão deu-se em junho de 1991.

(Instituto de Educação Rangel Pestana, Nova Iguaçu-RJ) e Pedro Carlos Pereira (Colégio Estadual E. Aragão Gomes, Mendes-RJ, e Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Barra do Piraí-RJ).

c) Auxiliar de pesquisa - professora do IM/UFRJ:

Delta Maria Hechsher Correia (1989).

d) Estagiários - alunos do IM/UFRJ:

Luiz Marcos C. Pereira e Maria Darcy G. da Silva.

Os membros da equipe se reuniam às segundas-feiras, das 13h às 17h, no Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), da UFRJ.

Nessas reuniões eram estudados os textos que embasavam a pesquisa; discutidas e planejadas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pelos auxiliares de pesquisa; elaborado o material institucional a ser usado e analisados os resultados das aplicações das atividades. Estas reuniões constituíam-se o momento fundamental dos trabalhos por serem o espaço da troca de saberes, em que os coordenadores tinham a oportunidade de trazer a sua vivência acadêmica e seus conhecimentos mais aprofundados tanto do conteúdo matemático como psicopedagógico, para confrontar com a experiência do dia-a-dia da sala de aula dos professores engajados na pesquisa. Ocasão importante, também, para a formação dos estagiários, alunos do IM/UFRJ, futuros professores.

Os resultados desses trabalhos estão agrupados em quatro linhas de ação:

1. Experiência-piloto, em 1989, sobre Sistema de Numeração, numa turma de Estudos Adicionais, do Colégio Estadual Heitor Lira, pela auxiliar de pesquisa Elizabeth Ogliari Marques.
2. Ampliação da experiência-piloto, em 1990, sobre Conceito de Medida, numa turma de 2º série de CFP do Colégio Estadual Aydano de Almeida, pelo auxiliar de pesquisa Luiz Marcos Cavalcanti Pereira; do Instituto de Educação Rangel Pestana, pela auxiliar de pesquisa Marlene Juvenal da Cruz; e do Colégio

Estadual Aragão Gomes, pelo auxiliar de pesquisa Pedro Carlos Pereira.

3. Ampliação da experiência-piloto, em 1990, sobre Sistema de Numeração, numa turma de 2º série, do Colégio Estadual Júlia Kubistschek, pela auxiliar de pesquisa Maria José Cardoso Monnerat.
4. Formulação de uma proposta curricular de Matemática para CFP

No desenvolvimento das atividades, a experiência de cada integrante em sua singularidade concorreu para caracterizar a equipe de pesquisa como um lugar de encontro entre diferentes. O intercâmbio anteriormente existente entre o Setor Matemática do Projeto Fundação - Spec/Capes/PADCT¹ - e o Programa de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia, ambos pertencentes à Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornou possível ao grupo formado por professores de Matemática ter como interlocutor um especialista no campo da psicopedagogia institucional.

ESTABELECIAMENTO DE BASES TEÓRICAS

As idéias, conceitos e processos concebidos e sistematizados por didatas-matemáticos franceses foram as bases teóricas para o trabalho desenvolvido.

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática é investigado pela indagação sobre a articulação entre a natureza do objeto matemático, as formas pelas quais este objeto é concebido e reconstruído pelo aluno e as formas de transmissão e apropriação do conhecimento na sala de aula.

No caso dos professores formadores envolvidos na presente pesquisa (auxiliares de pesquisa), a reflexão sobre esses três fatores foi acrescida de um outro: a busca permanente de entendimento e apropriação de tais idéias, a partir dos registros da experiência francesa, no sentido de seguir um percurso que lhes fosse próprio, não identificado com a simples repetição de um modelo.

Esse exercício teve como suporte a prática dos professores em suas salas de aula. Não

¹ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação; Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

apenas nas turmas aqui focalizadas, mas nas outras turmas em que estiveram lecionando, quer durante, quer anteriormente à realização da pesquisa.

É certo que numa primeira etapa o estudo teórico ganhou especial atenção. Porém, foi no enfrentamento das questões e necessidades logo impostas pela atuação em sala que a teoria pôde ir aos poucos revestindo-se de maior significado. O percurso da equipe foi marcado por este constante movimento da teoria à prática, de volta à prática e de volta à teoria. É no eixo, não apenas da aplicação de teorias aos contextos de sala de aula, mas também, e principalmente, da capacidade de refletir e teorizar sobre a experiência vivida em sala, a partir dessa transposição, que se assenta a formação do formador, como de resto, a de todo professor.

CONHECIMENTO: CONSTRUÇÃO COLETIVA

O movimento descrito anteriormente esteve por sua vez na própria base do processo de construção da equipe de trabalho. O grupo pôde tornar-se de fato um grupo, a partir do maior conhecimento mútuo entre seus integrantes, surgido não no exterior, mas no interior do processo de realização da pesquisa e, vale dizer, de produção de conhecimento, no debate e interferência mútua entre as diferentes concepções de cunho pedagógico e institucional trazidas por cada integrante; nas formas como cada um se posicionou em relação ao processo de realização da pesquisa em seus diversos momentos; no modo de relação estabelecida com a teoria recém-contactada e com as dificuldades apresentadas pela prática.

O esforço que se empreendeu foi o da construção de conhecimento como processo coletivo, onde, por exemplo, um determinado aspecto da experiência com a turma era trazido pelo formador para ser debatido no grupo.

Desse encontro surgiram descobertas, comparações, concordâncias e conflitos. Procurou-se, em conjunto, formular estratégias de continuidade do trabalho nas diversas situações. Buscou-se a compreensão das diversas situações ocorridas, analisando implicações, sutilezas, contradições e ambigüidades.

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

No âmbito da pesquisa revelaram-se como contribuição da psicopedagogia institucional assessorar a equipe de professores e estagiários de Matemática nos seguintes aspectos:

- na busca de explicitação dos objetivos a que se propunham;
- na busca de entendimento dos princípios da Engenharia Didática;
- na estruturação e na discussão de situações e jogos utilizados em sala de aula com base nos objetivos que se pretendiam alcançar com a turma;
- na análise das propostas levadas à turma, tanto do modo de propor uma situação aos alunos como nas repercussões geradas, a partir de seus desdobramentos em sala;
- na reflexão sobre sua relação com o objeto de conhecimento e sobre a relação com a turma por meio desse objeto;
- no questionamento e desfazimento do estereótipo e no conseqüente aprofundamento dos recursos de entendimento e de busca de novas formas de entender e enfrentar situações encontradas no contexto da sala de aula ou da escola;
- na reflexão e avaliação permanentes de sua situação;
- no progressivo abandono de uma prática de análise eminente quantitativa da produção do aluno em favor da instauração de uma postura indagadora a respeito do significado e qualidade de tal produção; e
- na busca da explicitação, análise e entendimento dos conflitos vividos pelo grupo decorrentes das diferentes visões e tendências que vieram a se manifestar no decorrer dos desdobramentos da pesquisa.

REFLEXO DA VIVÊNCIA MATEMÁTICA SOBRE A PSICOPEDAGOGIA

Com relação aos efeitos que o convívio com a equipe de professores de Matemática propiciou ao campo da psicoterapia institucional, pode-se afirmar que foram ampliadas vias de atuação, abertas linhas de pesquisa e enriquecidas as possibilidades de formação do psicólogo, uma vez que as atividades desenvolvidas junto ao Setor Matemática do Projeto Fundão revertem para a equipe do Programa de Psicologia Escolar/DPST/IP. Desse modo, também do ponto de vista da Psicologia, a pesquisa traz subsídio no tocante à formação do formador; não apenas no que se relaciona com o trabalho do formador em Matemática, mas no que diz respeito ao contexto mais amplo dos CFPs.

Através da presente pesquisa, a psicopedagogia institucional deixa de tomar como foco somente o trabalho de instrumentalização realizado diretamente e apenas com professores e escolas do 1º grau, ampliando sua abrangência na direção do trabalho junto a professores (e escolas) responsáveis por sua formação. Nesse sentido, cabe realçar que também a inserção do psicólogo ganha uma nova dimensão: ao invés de se ver no lugar do assessor requisitado pela escola, atua como consultor de um grupo na realização de uma pesquisa, que se propõe gerar conhecimento e transformações no âmbito da prática escolar.

A equipe de Matemática do Projeto Fundão assume, como premissa, que possuir os conteúdos específicos de uma disciplina é condição necessária para ensiná-la com eficiência, porém está longe de ser suficiente como prova o relato que acaba de ser feito.

APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

O último aspecto deve ser evidenciado no que se refere à promoção do encontro entre diferentes práticas e saberes. Trata-se de buscar construir uma articulação mais estreita - e permanente entre o saber produzido dentro e fora dos limites da universidade.

O estudo da teoria na universidade serviu de impulsionador para a investigação das questões surgidas no cotidiano escolar, que foram, por

sua vez, tomadas como foco de reflexão pela universidade.

Desse movimento, novos textos surgiram. A universidade pôde produzir à luz das questões impostas pela prática; a escola, teorizar sobre seu próprio fazer.

RELATOS DOS FORMADORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Os relatos dos formadores resultam de um momento final voltado para a reflexão, sistematização e registro da experiência vivida individualmente pelos formadores envolvidos.

Variam o estilo e o enfoque dos diferentes registros. Essa variação sugere a existência de modos de apropriação distintos. Não há uniformidade entre eles, já que são frutos de processos singularmente vividos.

Pelas condições que envolveu acompanhamento, ao longo de dezoito meses, dos processos de cinco professores em suas turmas, a presente pesquisa permitiu que se revelassem, de forma nítida, diferenças e sutilezas nos percursos individuais que nos treinamentos em grande escala tendem a ficar diluídas.

Nestes, tais distinções não encontram condições ideais para aflorar. Tampouco poderiam ser aí trabalhadas. A escolha de um caminho onde se procura abranger um grande número de profissionais de uma só vez parece conviver com a escassez de recursos, tais como tempo e profissionais habilitados, viabilizadores de um acompanhamento mais pormenorizado de processos e resultados no âmbito de instrumentalização do professorado.

Parece ser esta uma vantagem da formação continuada sobre os cursos de treinamento periódicos e indicações bibliográficas divorciadas da reflexão sobre a prática.

É possível que nesse ponto a universidade encontre-se em posição, de certo modo, privilegiada, na medida em que pode dispor de condições propícias ao oferecimento de uma formação continuada. Destacaríamos entre essas condições, retomando o que já foi dito acima, a possibilidade de trabalhar com uma quantidade menor de

professores já que o treinamento não visa, no caso da universidade, ao atendimento do sistema de ensino público em sua totalidade, mas sim, viabilizar a pesquisa e a formação de profissionais engajados na busca de soluções para os problemas enfrentados pela sociedade. Trata-se de atender às dificuldades da universidade, articulando-se extensão ao ensino e à pesquisa.

Na forma de grupos de trabalho ou por meio do oferecimento de serviços de assessoria e consultoria, universidade e escola têm dado passos na produção conjunta de soluções ao mesmo tempo em que modificam-se reciprocamente.

A escola passa a contar com a experiência de professores enriquecidos pelo convívio com a universidade. A universidade, por sua vez, vê sua produção enriquecida pelo convívio com os professores, conhecedores em profundidade da desafiante problemática do ensino básico em nossas escolas, com a qual convivem intimamente.

CONCLUSÃO

O objetivo da proposta foi atingido, pois, nos seus relatos, os auxiliares de pesquisa reconhecem a transformação ocorrida em sua prática. Observa-se, não obstante, que alguns conceitos, idéias e práticas explicitados e discutidos durante o desenrolar da pesquisa já eram familiares aos formadores. Tratou-se, em muitos casos, de sistematizar transformações que já vinham se operando e que eram frutos de questionamentos que precediam a realização da pesquisa.

Tais transformações encontraram obstáculos. Estes puderam ser percebidos tanto nas equipes de profissionais das escolas, que não estiveram diretamente envolvidas na pesquisa, quanto nos próprios alunos.

Nas equipes, acostumadas a uma prática cristalizada, sem lugar para a transformação, pôde-se notar reações de indiferença ou de ataques verbais à postura problematizadora e transformadora evidenciada pelos auxiliares de pesquisa no trato das questões em sala de aula e no espaço das reuniões na escola.

Também, por parte dos alunos, houve reações. De modo análogo ao que ocorre no caso de alunos não alfabetizados, repentinos por vários

anos nas primeiras séries de nossas escolas municipais, os alunos dos CFPs também tendem a reagir, num primeiro momento, de forma desconfiada ao professor, que procura introduzir alterações nas propostas em sala de aula, ainda que a rotina a que estão acostumados gere resultados precários, quando os gera. Não entendem bem por que aquele professor "simplesmente não faz como os outros, ao invés de complicar".

Felizmente, trata-se de reações iniciais. Passado algum tempo, surgem novos efeitos e novas falas. O aluno descobre que o que se pede dele é que fale e pense e, então, reage de forma, muitas vezes, surpreendente. É possível afirmar que entre os fatores responsáveis por essa transformação encontra-se a explicitação, em lugar do ocultamento e diluição, dos conflitos gerados pela própria introdução, em sala, de uma postura transformadora por parte do formador. Longe de servir de obstáculo, as situações de conflito advindas da diferença de expectativas entre o formador e a turma e entre os próprios alunos, parecem servir para aproximá-los, para viabilizar, a partir dessa aproximação, a construção de um projeto comum.

Como reflexo de um formador que se apropria de sua condição de sujeito produtor de conhecimento, emerge no aluno a possibilidade de ver-se na relação com o conhecimento como alguém que pode produzir em lugar de reproduzir. O ciclo reprodutor se rompe e culmina com a exigência, por parte dos alunos, de que formadores de outras disciplinas reformulem suas práticas.

Também nas equipes das escolas surgem transformações. Conquistam-se aliados. Surge a curiosidade, a vontade de entender "o que está por trás" do trabalho com aquelas turmas, de onde vem sua transformação. Surgem, por exemplo, convites dentro da escola para apresentar o trabalho ou para coordenar a disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Matemática no ano seguinte (a inserção dos auxiliares de pesquisa nas escolas dava-se através da Matemática).

PERSPECTIVAS

A situação de pesquisa ofereceu aos formadores envolvidos a oportunidade de experimentar uma situação, hoje, rara em nossas escolas: o

uso de um espaço e um tempo reservados e, especificamente, dedicados ao exercício da reflexão sistemática sobre a prática; espaço de produção coletiva, desconhecido por muitos de nossos professores e quase esquecido por muitos outros que tiveram, em algum momento de suas carreiras, a chance de vivenciá-lo.

Não se está a sugerir que a criação desse espaço na relação universidade/escola ofereça solução para esse problema. É alentador que alguns professores possam contar com ele por meio desta via. Mas é preciso, sobretudo, que ele volte a ressurgir em nossas escolas.

A presente pesquisa aponta nessa direção. Pôde-se perceber, no convívio com os auxiliares de pesquisa, que o espaço de discussão gerado no interior da pesquisa aos poucos ampliou-se em direção à escola onde cada um deles exerce suas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A DESCOBERTA da matemática. São Paulo: Ática, [1989].
- AMORIM, M. *Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.
- AMORIM, M. (Org.). *Psicologia escolar, artigos e estudos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- CARVALHO, M. Sá et al. *Fundamentação da Matemática elementar*. Rio de Janeiro: Campus, [19-].
- DANTE, L R. *Didática da resolução de problemas de Matemática*. São Paulo: Ática, [1989].
- DIAS, F. et al. Como a criança constrói o conceito de número. *Revista da Criança*, Rio de Janeiro, [19--].
- DOUADY, R. A universidade e a didática da Matemática: os IREM na França. *Revista do Professor de Matemática*, São Paulo, v. 1, 1990.
- DOUADY, R.; ARTIGUE, M. La didactique des Mathématiques en France. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 76, 1986.
- FAINGUELERNT, E. et al. *Trabalhando com a Geometria*. São Paulo: Ática, [1989].
- HISTÓRIA de contar. São Paulo: Scipione, [19-].
- KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 7. ed. Campinas: Papyrus, [1988].
- KAMII, C; DeCLARK, Geórgia. *Reinventando a Aritmética*. Campinas: Papyrus, [1986].
- KILPATRICK, J. What constructivism must be in mathematic education. In: REUNIÃO DO PME, 11, 1987. Montreal. *Anais...* Montreal: [s.n.], 1987.
- MACHADO, N. J. *Matemática e realidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, [1989].
- MADISON, R. *Matemática para o magistério*. São Paulo: Ática, [19-].
- TRABALHOS do Projeto Fundação: frações, números de anais, razões e proporções, geometria. Rio de Janeiro: IM/UFRJ, [19-].
- VIVENDO da matemática. São Paulo: Scipione, [1989].

2A

O Mercado
de Trabalho
para Professores
de 1º e 2º Graus:
a evolução
na década de 80

George Martine (Coordenador)
Alfonso Rodrigues Arias
Sônia Helena T. de C. Cordeiro

SUMÁRIO

RESUMO.....	21
INTRODUÇÃO.....	21
A FONTE DE INFORMAÇÕES: A RAIS.....	22
Breve descrição e comentários sobre a evolução da Rais.....	22
Principais vantagens e desvantagens da Rais.....	23
O painel da Rais.....	25
COMPARAÇÃO DA COBERTURA DA RAIS EM RELAÇÃO AO CENSO EDUCACIONAL DO MEC.....	25
Docentes de 1º grau.....	25
Docentes de 2º grau.....	27
O MERCADO DE TRABALHO PARA OS DOCENTES DE 1º e 2º GRAUS NA DÉCADA DE 80.....	28
A evolução global do emprego e das remunerações.....	28
A evolução do mercado de trabalho dos professores de 1º e 2º graus.....	29
Avaliação global do período 1980-1988.....	29
Evolução por subperíodos.....	30
Os mercados de trabalho público e privado dos docentes.....	31
O comportamento do mercado de trabalho dos professores em nível regional.....	33
A EVOLUÇÃO QUALITATIVA DOS DOCENTES DE 1º e 2º GRAUS.....	35
O perfil demográfico e sua evolução.....	35
O perfil educativo e a sua evolução.....	39
O perfil ocupacional.....	41
Tipo de contrato.....	41
Tempo do emprego.....	42
CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

O Mercado de Trabalho para Professores de 1º e 2º Graus: a evolução na década de 80*

George Martine (Coordenador)
Alfonso Rodrigues Árias
Sônia Helena T. de C. Cordeiro

RESUMO

Este trabalho analisa a evolução do mercado de trabalho dos docentes de 1º e 2º graus no Brasil durante a década de 80, dentro do contexto da "década perdida". Para tanto, vale-se dos dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). A situação dos docentes é contrastada com a de outras duas ocupações "alternativas", a de secretário e a de comerciário, além de estabelecer comparações com o conjunto dos trabalhadores que esse registro reconhece. Contrastando com o quadro global crítico, o mercado de trabalho dos professores de 1º e 2º graus apresentou um comportamento favorável, sendo responsável por 26% do total de empregos gerados na década. A quase totalidade dos novos empregos correspondeu ao serviço público. Houve uma forte incorporação de mulheres aos labores do magistério, assim como o crescimento acentuado de docentes na faixa etária entre 30 e 49 anos. Entretanto, a melhoria mais importante relaciona-se com a elevação do nível educacional dos docentes. Tomados em conjunto, estes resultados demonstram que os investimentos governamentais no setor educacional podem acarretar efeitos significativos a curto prazo, tanto em termos da geração de emprego e renda quanto da melhora simultânea do corpo docente.

INTRODUÇÃO

A universalização da cobertura do ensino de 1º grau e a ampliação do acesso ao 2º grau e ao ensino superior têm constituído metas prioritárias para os países do Terceiro Mundo nas últimas décadas. Para atingir estes objetivos, tem-se

procurado investir fortemente na base física do sistema escolar. Entretanto, garantir o direito à educação obrigatória e à melhoria qualitativa da educação exige, não somente recursos financeiros e físicos, mas também recursos humanos capazes de processar essas transformações.

Por sua vez, a forte expansão dos sistemas educacionais, junto com as mudanças nos conteúdos e técnicas pedagógicas, tem trazido uma preocupação crescente com os aspectos qualitativos do ensino oferecido. Mas, novamente, a implementação efetiva das novas abordagens recai sobre a classe dos professores. Este tipo de consideração agudiza o interesse tanto pela situação ocupacional dos docentes e suas condições de trabalho quanto pela sua capacitação para o melhor exercício da profissão.

Na prática, a dificuldade de recrutar, treinar e manter professores competentes no ensino do 1º e 2º graus tem representado um obstáculo permanente para a melhoria do sistema educacional. Uma das principais causas desta situação é constituída, sem dúvida, pelos níveis salariais aviltantes percebidos pela grande maioria do magistério.

Mas, apesar da convicção generalizada de que os professores são muito mal compensados, pouco se sabe a respeito da evolução da remuneração dos integrantes dessa classe. Como se processa a entrada e a evasão da categoria? Como se compara a sua estrutura de renda com a de outras categorias que exigem formação e dedicação semelhantes? Como tem evoluído a remuneração dos professores durante o período de crise prolongado vivido pelo Brasil?

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 2A, fevereiro de 1994, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 62/91, firmado entre o Inep e o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), cuja conclusão deu-se em fevereiro de 1993.

O presente trabalho se propõe examinar uma parcela deste conjunto de preocupações com os professores - recursos humanos essenciais ao funcionamento do sistema educacional - e, mais especificamente, procura analisar de que forma evoluiu o mercado de trabalho dos docentes de 1º e 2º graus no Brasil durante a década passada. Para tanto, vale-se dos dados da Rais, uma das poucas fontes que permitem fazer um acompanhamento anual da composição e remuneração de determinadas categorias ocupacionais.

O estudo é centrado no período 1980-1988, para o qual se dispõe atualmente de resultados divulgados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Para facilitar a compreensão da evolução do mercado de trabalho dos professores, o estudo procura contrastar a situação dos docentes com a de outras duas ocupações "alternativas" - a de secretário e a de comerciário - além de estabelecer comparações com o conjunto dos trabalhadores que esse registro reconhece. Essa análise ocupacional é precedida por uma apreciação global da evolução da economia e do mercado de trabalho ao longo dos anos 80. Nesse contexto mais amplo, poderá ser verificado o importante papel desempenhado pelo setor público quanto à geração de emprego e às remunerações pagas.

O trabalho é dividido em quatro seções. Na primeira, descreve-se o conteúdo e a modalidade produtiva da Rais, passando-se a revisar suas qualidades e defeitos. Na segunda, apresenta-se uma comparação dos dados dessa fonte em relação aos do Censo Educacional do MEC. Na terceira seção, analisa-se a evolução do emprego e das remunerações dos docentes ao longo da década, análise que é precedida por uma visão sucinta acerca do comportamento global de ambas as variáveis para o conjunto das ocupações. A última seção dedica-se a examinar a evolução qualitativa dos docentes, analisando as mudanças havidas no perfil demográfico, educacional e ocupacional desses trabalhadores.

A FONTE DE INFORMAÇÕES: A RAIS

A fonte de informação básica utilizada para este estudo sobre a situação e evolução do mercado de trabalho organizado das ocupações de

professor de 1º e 2º graus é a Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Desde 1976, a Rais coleta dados individualizados de cobertura nacional sobre os trabalhadores com contrato de trabalho de empregado registrado e seus principais atributos.

A fim de permitir uma melhor compreensão dos dados e conclusões que o documento apresenta, descrevem-se, a seguir, as características básicas da Rais e faz-se uma avaliação dos dados produzidos através desse registro administrativo.

Breve descrição e comentários sobre a evolução da Rais

Em substituição aos vários registros administrativos que solicitavam dados dos estabelecimentos com conteúdos e periodicidade semelhantes, destinados a operacionalizar, administrar e fiscalizar programas sociais específicos Programa de Integração Social (PIS), Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (Pasep), Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), Previdência Social, Lei dos Dois Terços - , o levantamento Rais foi implantado em 1976 na forma de um condomínio das instituições participantes do projeto de unificação desses registros.

A partir daí, com periodicidade anual, passou-se a dispor de um único levantamento sobre o emprego formal brasileiro, uma vez que todos os empregadores ficaram obrigados a relacionar nominalmente cada um dos vínculos empregatícios mantidos no ano da declaração e seus respectivos atributos. Dessa forma, a Rais passou a ser o equivalente a um censo anual do emprego formal registrado - incluindo empregados celetistas, estatutários e avulsos - existente nos estabelecimentos públicos e privados. Este segmento abrangia, em 1989, um total de 24,5 milhões de postos de trabalho, o que representa aproximadamente 40% do total da ocupação nacional.

Dois conjuntos de informações podem ser distinguidos na Rais: o primeiro se refere à unidade estabelecimento, com destaque para a localização geográfica até o nível do município, a atividade econômica com possível desagregação a 285 subatividades e o tamanho do estabelecimento referido ao número de trabalhadores; o

segundo, relativo aos empregados, fornece dados sobre o sexo, a idade, a educação, a ocupação, o tempo de serviço e a remuneração mensal paga a cada trabalhador informado, seja dos que permaneceram trabalhando no último dia do ano de referência ou daqueles desligados do estabelecimento ao longo do ano.

Todas as unidades (estabelecimentos e indivíduos) e a quase totalidade das variáveis que o formulário reconhece são processadas de modo a permitir que a Rais forneça dados que subsidiem a operacionalização de cada programa dos condôminos e a construção de agregados estatísticos para fins de planejamento e pesquisa por parte destes e de outros usuários.

O processo de coleta estende-se de janeiro a abril do ano subsequente ao de referência dos dados. A recepção dos documentos efetiva-se através da rede bancária e, mais recentemente, do Correio. Campanhas publicitárias, cada vez menos freqüentes pelo elevado custo, lembram a obrigatoriedade da declaração e a incidência de multas por atraso ou sonegação. Em seu lugar, notificações antecipadas são endereçadas aos estabelecimentos de médio e grande porte, solicitando a rápida entrega dos dados e a preferência e facilidades concedidas às declarações em meio magnético, que vem aumentando aceleradamente nos últimos anos.

De forma gradual, tem-se incorporado à Rais, nos últimos anos, a necessidade de controlar a resposta e a implantação do processo de notificação para aquelas unidades de grande porte que aparecem como omissas. Esforços crescentes vêm-se desenvolvendo também a fim de garantir o aproveitamento das declarações defeituosas e a rápida devolução de formulários com erro, para permitir a sua correção dentro do calendário previsto para o processamento dos dados.

Embora, para fins operativos, os dados fiquem à disposição dos condôminos normalmente no mês de setembro, vale dizer, com nove meses de defasagem, o acesso aos dados agregados é mais demorado, pois estes precisam de tratamento e controles detalhados, através de programas computacionais, prévios à sua divulgação. Normalmente, os dados agregados são conhecidos com uma defasagem de 18 a 24 meses. Dificuldades contratuais e financeiras, no

entanto, têm provocado, excepcionalmente, um atraso superior a três anos na publicação dos dados estatísticos mais recentes da Rais, sem que isso tenha comprometido o uso dos dados para fins operacionais.

Com base nessa descrição, relacionam-se, a seguir, as principais vantagens e desvantagens da Rais, com vista a uma avaliação dos dados estatísticos que ela vem produzindo ao longo da última década.

Principais vantagens e desvantagens da Rais

De forma sucinta, as principais vantagens deste registro administrativo associam-se às seguintes características:

- a) caráter censitário do levantamento, sustentado pela necessidade de dar suporte a ações como a concessão de benefícios sociais (PIS, Pasep, hoje substituído pelo Abono ao Trabalhador), a arrecadação previdenciária e a fiscalização, todas elas individualizadas em relação ao estabelecimento e ao trabalhador. Esse atributo da Rais permite a obtenção de dados desagregados até para os menores domínios geográfico-setoriais ou ocupacionais;
- b) abrangência nacional com alta cobertura populacional, em se tratando de um registro que abarca mais de 1,2 milhões de estabelecimentos com empregados totalizando quase 25 milhões de empregos, ou seja, mais da metade da ocupação urbana brasileira. Essa qualidade permite a realização de estudos comparativos do mercado de trabalho formal entre regiões, atividades econômicas e ocupações;
- c) conteúdos estáveis, homogêneos e muito completos de variáveis demográficas (idade, sexo, nacionalidade), educacionais (nível e grau aprovado), ocupacionais (tempo de serviço, horas contratuais, tipo de contrato) para cada trabalhador, além das correspondentes aos estabelecimentos (município, subatividade econômica e tamanho);
- d) processamento individualizado da quase totalidade das variáveis levantadas;

- e) periodicidade anual para um levantamento censitário dessa envergadura;
- f) baixo custo por unidade respondente, embora seja elevado o montante de recursos destinados a essa produção e à utilização dos dados.

Em contrapartida, a Rais apresenta deficiências que convém explicitar:

- a) omissão ou sonegação de resposta por parte dos estabelecimentos obrigados a responder. Essa ausência de resposta torna-se mais grave quando não existem mecanismos efetivos de ativação e de fiscalização e não funciona a aplicação de sanções pecuniárias aos omissos. Normalmente, a não-resposta na Rais afeta mais as áreas geográficas pouco desenvolvidas, onde a incidência de estabelecimentos de menor tamanho é mais elevada. Mais importante é o diferencial de resposta entre atividades econômicas, destacando-se uma maior porcentagem de omissão na administração pública, devido à inoperância da aplicação de multas e às próprias dificuldades de resposta, notadamente por parte das prefeituras municipais e, também, de algumas secretarias estaduais. Há, pois, razões para crer que essa não-resposta *subestime os níveis de emprego em setores como a educação, a saúde e os serviços administrativos* e, portanto, as ocupações a eles associadas;
- b) declarações fora do prazo podem agravar o problema acima comentado, se o registro não contempla, como no caso da Rais, mecanismos para sua recuperação/correção;
- c) omissão parcial de trabalhadores, que deveriam constar na declaração e não aparecem relacionados, também acontece na Rais, situação que afeta mais aos que têm vínculo empregatício de curta duração e tempo parcial;
- d) distorções geográfico-setoriais devidas à agregação de respostas por parte de informantes que deveriam declarar em separado. Essa agregação é freqüente na Administração Pública (por exemplo, secretarias estaduais e ministérios);
- e) erros de informação devido à desatualização dos dados dos registros de base para o

preenchimento da Rais ou de erros e omissões de códigos por desconhecimento deles;

- f) atrasos na divulgação dos dados anuais;
- g) outros erros voluntários e involuntários de preenchimento.

Configura-se, assim, um levantamento que, apesar de sua grande cobertura, não chega a abranger 100% das unidades existentes. A clara tendência de melhora ao longo do tempo é positiva, mas, ao mesmo tempo, coloca sérias dificuldades na utilização longitudinal dos dados, quando se quer comparar totais regionais/setoriais/ocupacionais entre dois ou mais períodos na forma da razão T2AT1 (taxas de crescimento) ou de diferenças absolutas T2-T1. Menos comprometida aparece a informação de relativos, pois, nesse caso, há um processo de normatização da base de cálculo (porcentagens, médias, medianas). Assim, a comparação de salários médios entre períodos é mais confiável entre duas Rais do que o cálculo de taxas de crescimento do emprego entre elas. Neste último cômputo, encontram-se agregadas as variações efetivas do emprego com registro e a componente de desempenho do levantamento, que incorpora ganhos de cobertura no tempo pelas razões antes comentadas (fiscalização, divulgação, etc).

Uma outra dificuldade na utilização temporal da Rais para apreciar o comportamento ocupacional entre dois períodos, o que por certo influi na evolução do emprego de algumas ocupações como a dos professores, refere-se às mudanças do regime de contratação que ocorrem ao longo do tempo. Elas podem ter origem em disposições legais, normalmente no sentido da ampliação dos benefícios de um contrato de trabalho registrado a quem não o tinha. O contrário também pode ocorrer em períodos críticos em que trabalhador e empregador entram em acordo para evitar o pagamento de encargos trabalhistas e, com isso, o desligamento do empregado. Em ambos os casos, a rigor, não houve alteração ocupacional no quadro da empresa, porém a Rais acusará essas mudanças na situação contratual.

Em suma, deve-se ter cuidado no uso dos dados de emprego referidos a totais geográficos, setoriais e ocupacionais que a Rais divulga

anualmente, havendo maior confiabilidade quando eles dão origem à comparação de estruturas que adotam a forma de distribuição de porcentagens. Estas, no entanto, também podem ficar comprometidas em alguns domínios e variáveis em que as categorias "não informado" ou "não classificado" apresentam números muito elevados ou muito instáveis entre períodos. No caso específico da variável ocupação na Rais, a porcentagem de não informado e não classificado tem variado entre 8% e 10% nos últimos anos.

No que concerne às remunerações, os problemas são bem menores, já que o sistema contempla controles e recuperações que acabam garantindo uma boa qualidade das médias e distribuições divulgadas, notadamente no que se refere à eliminação dos salários absurdos declarados à Rais. De qualquer forma, os dados de salário da Rais se constituem o mais confiável indicador dos proventos mensais percebidos pelos empregados registrados. É lamentável que seu uso fique limitado pela desatualização da divulgação dos dados agregados.

O painel da Rais

A preocupação com a comparabilidade dos dados levou o Ministério do Trabalho e da Administração Federal (MTA) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a proporem, em 1981, uma metodologia produtiva de índices anuais de emprego e salários baseada num painel de respondentes à Rais em cada par de anos sucessivos, eliminando o problema das não-respostas, que prejudicam a comparabilidade dentro e entre anos a partir da Rais.

O painel, ao contrário de outros levantamentos baseados em pequenas amostras, opera com um número de declarantes próximo a um milhão de estabelecimentos, que empregam mais de 20 milhões de trabalhadores. Dessa forma, os índices de emprego e de salários para cada ano em relação ao precedente têm confiabilidade, inclusive para domínios geográfico-setoriais menos expressivos.

A construção de índices de base fixa divulgada para o período 1979-1988 para o Brasil, regiões e estados mais importantes, cada um deles desagregado pelas principais atividades

econômicas, obtêm-se por meio do encadeamento dos índices anuais. De posse desses índices de empregos e das remunerações, o MTA prepara estimativas homogêneas dos totais anuais do emprego e das remunerações médias nominais, adotando para cada um desses domínios o correspondente vetor de resultados da Rais mais recente.

Neste trabalho, os resultados do painel de estabelecimentos divulgados pelo MTA serão utilizados como base para a preparação de estimativas mais acuradas acerca do crescimento da ocupação dos professores e dos secretários e comerciários entre 1980 e 1988.

À luz desses esclarecimentos, apresenta-se, a seguir, uma avaliação global dos dados ocupacionais da Rais no que diz respeito aos professores de 1º e 2º graus, valendo-se da sua comparação com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) correspondentes ao Censo Educacional anual de estabelecimentos educacionais.

COMPARAÇÃO DA COBERTURA DA RAIS EM RELAÇÃO AO CENSO EDUCACIONAL DO MEC

Embora os dados anuais do Censo Educacional do MEC não estejam livres dos problemas acima relacionados a respeito dos registros administrativos, enfrentando-se também com o problema de unidades omissas, atrasos e outros erros, é indubitável que oferecem uma boa base de comparação com os levantados pela Rais.

Docentes de 1º grau

Segundo os dados da Tabela 1, o MEC estimava que o número de funções docentes neste nível do ensino atingia em 1988 a 1.156 mil, dos quais 1.006 mil (87,0%) correspondiam ao serviço público federal, estadual e municipal e os restantes 150 mil, ao setor privado. Por sua vez, os dados da Rais totalizam, para esse mesmo ano, 780 mil postos de trabalho de professores de 1º grau, distribuídos em 679 mil públicos (87,1%) e 101 mil na esfera particular.

Há, portanto, uma cobertura da Rais próxima a 67,5% em ambas as redes em nível nacional,

registrando tanto o MEC quanto a Rais as mesmas proporções para os docentes do serviço público ou da iniciativa privada. Entretanto, no plano regional, essas coberturas mostram-se bem mais diferenciadas, conforme se pode apreciar na Tabela 2. Enquanto o número de docentes da Rais chega, em 1988, a 58,6% no Norte e a 60,1% no Centro-Oeste, no outro extremo, o Sul, aproxima-se de 85,0% do número estimado pelo MEC.

Mais interessante ainda é a evolução dessas coberturas, pois elas eram bem menores no início da década. Com efeito, a Rais contabilizava a existência de 351 mil empregos em 1980, ao passo que o MEC totalizava 884 mil funções docentes, ou seja, uma abrangência da Rais de apenas 39,7%. Portanto, quando comparada com

as estimativas do MEC, a Rais mostra um avanço significativo no emprego público e algo mais moderado na rede privada, mantendo patamares de cobertura muito aquém dos do MEC.

Quais são as razões que explicam essas diferenças nas estimativas de ambas as fontes? Em primeiro lugar, é preciso insistir na omissão de resposta que afeta a Rais, especialmente nos órgãos públicos estaduais e municipais, em que reside o forte do ensino de 1º grau. A própria melhora do levantamento ao longo dos anos pode ser um fator que contribui para explicar o ganho de cobertura na rede pública; em segundo lugar, há uma diferença no critério de enquadramento daqueles docentes que simultaneamente exercem uma função administrativa. Nas estatísticas do MEC, esse docente aparece contabilizado

Tabela 1 - Total de docentes do 1º e 2º graus por rede do ensino, segundo os dados do Censo Educacional do MEC e da Rais - Brasil, 1980 e 1988 (em milhares)

Anos	1º Grau						2º Grau					
	MEC			Rais			MEC			Rais		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1980	884	757	127	351	281	70	198	110	88	164	98	66
1988	1.156	1.006	150	780	679	101	234	154	80	370	307	63

Fontes: Censo Educacional 1988-1988 (Seec/MEC); Rais 1980-1988 (MTA).

Tabela 2 - Total de docentes de 1º e 2º graus por regiões, segundo os dados do Censo Educacional do MEC e da Rais - 1988 (em milhares)

Regiões	1º Grau		2º Grau	
	MEC	Rais	MEC	Rais
Brasil	1.156	780	234	370
Norte	77	45	8	19
Nordeste	323	216	52	72
Sudeste	476	299	116	219
Sul	206	175	42	25
Centro-Oeste	74	45	16	34

Fontes: Censo Educacional (Seec/MEC); Rais (MTA).

'Estimativas

como professor, ao passo que na Rais ele será informado na sua ocupação diretiva.

Uma terceira e poderosa razão que ajuda a explicar a insuficiente cobertura da Rais relaciona-se com o tipo de contrato do docente. No caso do MEC, a contagem de docentes refere-se a qualquer tipo de contratação, sendo que a Rais capta principalmente a declaração de empregados registrados com contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou na condição de estatutário. Não há dúvida de que, no forte aumento de docentes na Rais entre 1980 e 1988, está incorporada uma regularização da situação dos contratos dos docentes que, sem exprimir um aumento da ocupação, representa uma expansão favorável do emprego nesta categoria de trabalhadores.

Por último, a data de referência dos dados também é um fator de explicação relevante, já que, nas estatísticas do MEC, a contagem é feita no início do ano letivo, portanto, no auge da contratação, enquanto que na Rais as estimativas correspondem ao último dia do ano, quando as atividades escolares já paralisaram e muitos docentes foram dispensados. Há, pois, numerosas razões para justificar a menor cobertura da Rais, ao mesmo tempo que elementos que podem explicar o forte aumento dos docentes de 1º grau segundo esta fonte.

Docentes de 2º Grau

Muito diferente é a situação de cobertura e a evolução da ocupação do professor de 2º grau. Os dados da Tabela 1 revelam que o número de docentes da Rais em 1988 supera com folga a estimativa do MEC, sendo os totais nacionais de 370 mil e 234 mil, respectivamente. Ainda que se adicione o pessoal docente envolvido no ensino supletivo, próximo aos 60 mil professores, as estimativas do MEC ficam inferiores às da Rais nesse ano.

Essa superioridade, entretanto, não se observa na iniciativa privada, já que a Rais registra 63 mil empregos e o MEC 80 mil. Na mesma tabela, repara-se que, em 1980, a situação mostrava-se invertida, com totais de 164 mil docentes na Rais e 198 mil no MEC, sempre mantendo-se mais elevada na rede particular esta última fonte.

Mais importante, no entanto, é destacar a existência de duas coincidências nessa evolução: primeiro, que ambas as fontes mostram um decréscimo no número absoluto de docentes de 2º grau na rede privada; segundo, que há uma forte expansão de docentes na rede pública, embora com taxas anuais bem diferenciadas entre a Rais (15,3% a.a.) e o MEC (4,3% a.a.).

A desagregação dos dados da Rais 1988 por região, na Tabela 2, mostra que o total de docentes da Rais é sempre superior aos apresentados pelo MEC, exceto na Região Sul, onde há razões fundamentadas para acreditar que houve uma forte omissão de resposta à Rais em 1988 (25 mil professores, sendo que, em 1980, esse total chegava a 44 mil).

Contudo, é necessário explicitar as razões que poderiam justificar os mais elevados patamares da Rais em 1988, já que eles contradizem os argumentos apresentados para o 1º grau. Duas hipóteses parecem possíveis: ou a Rais registra nesta ocupação funções que não correspondem ao exercício da docência ou, então, as estatísticas do MEC apresentam uma subestimação neste nível do ensino, mesmo agregando professores do supletivo. A segunda alternativa merece uma pesquisa mais aprofundada, valendo-se, inclusive, do próprio confronto com a Rais em nível de cada estabelecimento respondente.

Em suma, quando comparada com as estatísticas do MEC, a Rais apresenta uma generalizada subestimação para a ocupação de professor do 1º grau, e inversamente em relação à de docente de 2º grau. Essa expansão ocupacional dos docentes de 1º e 2º graus contrasta com a evolução exibida do emprego global no mesmo período. *Entretanto, o mais notável é que ambas apresentam um forte crescimento na década, situação sem dúvida relacionada com a expansão real do gasto em educação.*

Na seção seguinte apresenta-se uma comparação entre a evolução do mercado de trabalho para as duas ocupações que nos interessam e as correspondentes às de secretário e comerciário, procurando-se estabelecer sempre um paralelo delas com a evolução global do emprego e das remunerações.

O MERCADO DE TRABALHO PARA OS DOCENTES DE 1º e 2º GRAUS NA DÉCADA DE 80

A evolução global do emprego e das remunerações

O comportamento do mercado de trabalho não-agrícola no período 1980-1988 mostrou uma grande correspondência com os avanços e recuos da economia, tanto no relativo aos níveis de emprego quanto às remunerações reais, conforme se pode verificar e por meio dos dados do painel Rais da Tabela 3. Segundo essas informações, o baixo crescimento da economia urbana - expresso através do aumento do Produto Interno Bruto (PIB) real não-agrícola de apenas 1,9% a.a. nesses oito anos - teria gerado um aumento do emprego no setor organizado da economia de 1,1% a.a. Esse patamar é, evidentemente, bem inferior à pressão da demanda de trabalho urbano, estimada em 3,2% a.a.

Os prejuízos foram ainda maiores quanto às remunerações às quais a supremacia das políticas de contenção salarial efetivadas nesse período para ajudar a combater a inflação acabou ocasionando perdas de -4,1% a.a., ou seja, uma queda acumulada de 28,5% nas remunerações reais médias destes trabalhadores entre 1980 e 1988.

A forte retração das atividades econômicas, ocorrida no período 1980-1983, em virtude de cortes de investimentos e do gasto público, restrições ao crédito e aos subsídios, junto com a elevação das taxas de juros internacionais, que comprometeram crescentes recursos para o serviço da dívida externa, refletiram-se negativamente no emprego (-2,0% a.a.) e nas remunerações reais médias (-5,2% a.a.), configurando uma severa e generalizada crise no mercado de trabalho.

No plano setorial, note-se que apenas a Administração Pública teve um crescimento do produto e que o emprego desse setor cresceu nesse triênio à razão de 5,1% a.a. Em compensação, os salários médios dos servidores públicos foram os mais sacrificados, com perdas reais de -7,3% a.a. Em situação oposta, a Indústria e o Comércio, onde o PIB teve o mais expressivo declínio, foram forçados a reduções drásticas de trabalhadores (-7,3% e -3,6% a.a., respectivamente) e a cortes salariais significativos, porém inferiores aos da Administração Pública.

Com a retomada do crescimento econômico, facilitado por uma posição mais favorável da economia mundial - que permitiu o aumento das exportações - , pela menor dependência de insumos do exterior e, sobretudo, por uma opção política anti-recessiva, o período 1984-1986 foi amplamente favorável à geração de emprego

Tabela 3 - Taxa média de crescimento do PIB (P), do emprego (E) e das remunerações reais (R) não-agrícolas por período, segundo os grandes setores econômicos - Brasil, 1980-1988 (em %)

Setores	1980-1988			1980-1983			1984-1986			1987-1988		
	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R
Econômicos												
Total Não-Agrícola	1,9	1,1	-4,1	-3,0	-2,0	-5,2	7,6	4,9	-1,4	1,0	0,4	-6,4
Setor Secundário	1,1	-0,7	-3,5	-4,9	-7,3	-3,3	9,0	7,4	-2,1	-0,8	-2,1	-5,3
Setor Terciário	2,7	1,9	-4,2	-0,4	-0,2	-5,9	6,4	4,1	-1,4	2,7	1,9	-6,1
Comércio	0,9	-1,0	-5,8	-3,8	-3,6	-5,9	6,6	2,1	-2,5	-0,2	-1,7	-10,6
Administração Pública	2,2	5,6	-3,3	2,2	5,1	-7,3	2,2	7,2	4,2	2,1	3,9	-8,0

Fontes: IBGE, Departamento de Contas Nacionais; Painel Rais 1979 e 1988 e 1980-1988 (MTA).

e à desaceleração das perdas salariais. No emprego, conseguiu-se uma expansão da ordem de 4,9% a.a., enquanto que nas remunerações reais médias, houve uma diminuição de -1,4% a.a. Nestes, a forte recuperação das remunerações reais em 1985 e 1986 não foi suficiente para compensar a retração ocorrida em 1984.

Mais uma vez a Administração Pública revelou uma forte expansão no emprego (7,2% a.a.) acompanhada agora de uma recuperação importante nos rendimentos (4,2% a.a.). Por sinal, esse foi o único setor a exibir uma melhora salarial. No outro extremo, o Comércio mostrou a mais retraída situação setorial em ambas as componentes.

Muito menos favorável foi a evolução do mercado de trabalho no período 1987-1988, quando, depois do fracasso do choque econômico inicial para debelar a inflação e diminuir o déficit público, a economia mostrou sinais de estagnação, ainda que favorecida por superávits comerciais, produto do aumento das exportações. Um clima de incerteza, cada vez menos favorável aos investimentos produtivos, traduziu-se numa expansão do emprego de 0,4% e na aceleração generalizada das perdas salariais à razão de -6,4% a.a. A Administração Pública voltou a mostrar a posição do 1º triênio, com maior expansão do emprego (3,9%), acompanhada de elevadas perdas salariais (-8,0%) somente inferiores às do Comércio.

Em síntese, a década dos 80 foi incontestavelmente desfavorável quanto aos rendimentos e insuficiente no que concerne à geração de emprego. Esse comportamento, no entanto, foi bem diferente no setor público, onde se assistiu a um expressivo e sustentado crescimento do emprego e à menor perda dos rendimentos médios reais. Dessa forma, fica claro que o fraco desempenho econômico impactou de forma mais intensa sobre a ocupação e os salários oferecidos pelo setor privado.

Com esse pano de fundo referente à evolução do mercado de trabalho, passa-se a examinar, a seguir, o comportamento específico das ocupações de professor de 1º e 2º graus e o de duas alternativas, as de secretário e comerciário.

A evolução do mercado de trabalho dos professores de 1º e 2º graus

Avaliação global do período 1980-1988

O mesmo painel Rais permite a preparação de estimativas em nível de ocupações específicas, aproveitando a estrutura ocupacional de cada ano da Rais e sua aplicação acima da correspondente estimativa de emprego desagregada entre a Administração Pública e as outras atividades econômicas.

Segundo os dados da Tabela 4, o emprego registrado de professores de 1º e 2º graus

Tabela 4 - Taxas médias de crescimento do emprego (E) e as remunerações médias reais (R) para quatro ocupações selecionadas por períodos - Brasil, 1980-1988 (em %)

Ocupações	1980-1988		1980-1982		1984-1986		1987-1988	
	E	R	E	R	E	R	E	R
Professor de 1- Grau	8,3	-1,9	17,8	-0,8	1,7	5,8	5,0	-13,2
Professor de 2º Grau	8,1	-1,7	15,0	-1,6	7,1	3,3	-0,1	-8,0
Secretário	2,4	-6,0	-0,6	-4,6	6,0	-4,2	1,8	-9,7
Comerciário	1,8	-6,0	0,4	-5,8	5,2	-1,4	-0,9	-11,9
Total de Ocupações	1,1	-4,4	-2 0	- 2	4,9	-1,4	0,4	-6,4

Fontes. Painel Rais 1979-1988 (MTA); índice Geral de Preços (FGV).

expandiu-se, no período de 1980-1988, à razão de 8,3% e 8,1% a.a., superando amplamente o crescimento médio do conjunto de ocupações (1,1% a.a.) e, inclusive, o correspondente à Administração Pública como um todo (5,6% a.a.). Também foi enorme o diferencial de crescimento destas ocupações em relação à de secretário (2,4% a.a.), onde tem incorporada uma parcela de novas contratações públicas, e, por certo, dos comerciários (1,8%), o setor mais prejudicado nesse período.

Essa evolução ocupacional favorável dos professores, por sua vez, veio acompanhada de menores perdas salariais, quando comparada com o conjunto das ocupações e em relação às outras duas alternativas. Com efeito, num período em que o trabalhador do setor organizado da economia chegou a acumular perdas de remuneração real de ordem de 29,9%, e os secretários e comerciários de 39,0%, os docentes de 1º e 2º graus perderam 14,5% e 12,7% do salário, respectivamente, em relação à inflação medida pelo Índice Geral de Preços/Disponibilidade Interna (IGP/DI).

Desse modo, no caso dos docentes, chega-se em 1988 a uma situação laboral bem melhor que a vigente no início da década. A expansão do ensino e a regularização dos contratos de trabalho em substituição à prestação de serviços e ao exercício da função docente probatória contribuíram para esse expressivo aumento do emprego dos professores apresentado pelo painel Rais.

Conforme comentado anteriormente, o crescimento dos docentes estimado pelo MEC (3,4% a.a. no 1º grau e 2,1% a.a. no 2º grau), apesar de significativo, aparece bem menor que o registrado pela Rais (10,5% a.a. e 10,7% a.a., respectivamente) e pelo painel Rais (8,3% e 8,1% a.a.). Enquanto as diferenças das porcentagens de crescimento entre as duas últimas fontes podem ser atribuídas a melhoras no desempenho com ganhos de cobertura da Rais ao longo desses oito anos, o diferencial entre as taxas do painel Rais e as do MEC correspondem, em boa medida, à melhora no regime de contratação.

No que concerne à evolução das remunerações dos docentes, muitos fatores podem ter contribuído para esse comportamento menos adverso, destacando-se a valorização da função

docente, melhora qualitativa do professor, modalidade contratual, o próprio perfil demográfico dos docentes e a carga horária.

Alguns desses fatores serão objeto de análise posterior neste mesmo documento. Desde já, entretanto, deve-se lamentar que a Rais não processe os dados relativos à carga horária mensal a que se referem as remunerações divulgadas. No entanto, sabe-se que, no Brasil, houve experiências de extensão da jornada de trabalho dos professores, com aumentos salariais, na tentativa de minorar a escassez de docentes e enfrentar a ampliação das turmas que o ensino exigia.

Todavia, essa situação mais favorável do mercado de trabalho dos docentes evoluiu de forma muito inconstante ao longo da década, conforme se examina a seguir.

Evolução por subperíodos

A recessão econômica que vigorou no período 1980-1983, com efeitos desastrosos sobre o mercado de trabalho, exceto em relação ao emprego público, não impediu a contratação de docentes de 1º e 2º graus. Muito pelo contrário, segundo os dados do painel Rais da Tabela 4, esse foi o período de maior expansão do emprego registrado dos professores na década, com taxas de 17,8% a.a. para o 1º grau e 15,1% a.a. para o 2º grau, ambas bem acima do já excepcional crescimento da própria Administração Pública (5,1% a.a.).

O fato de as estatísticas do MEC não confirmarem esse crescimento, ao acusar expansões de apenas 3,1% a.a. para o 1º grau e -1,8% para o 2º grau, induzem a crer que, nesse período, boa parte do aumento do emprego apontado deveu-se à ampliação da contratação registrada. É importante lembrar ainda que as despesas reais em educação, com recursos da União e dos estados, cresceram, entre 1980 e 1982, em 43,2% no 1º grau e em 18,1% para o 2º grau, e que, no triênio sob análise, os rendimentos médios dos professores sofreram perdas de -0,8% e -1,6%, respectivamente, segundo os próprios dados apresentados na Tabela 4.

Há, portanto, boas razões para acreditar nesse forte aumento do emprego dos professores. Observe-se, pelo contrário, que o conjunto

das restantes ocupações e as de secretário e comerciário tiveram uma expressiva contração, sendo ainda mais severas as perdas salariais em virtude da recessão vigente.

O triênio seguinte - 1984 a 1986 - caracterizou-se por um importante ganho real dos salários dos professores - 5,8% e 3,3% a.a., respectivamente -, favorecido pela recuperação das enormes perdas salariais que acumularam os servidores públicos no período 1980-1983 (Tabela 4). Essa melhoria nas remunerações permitiu que os professores de 1º e 2º graus passassem a acumular ganhos de 15,6% e 5,0% no sexênio, respectivamente, contrastando com as perdas de 18,3% do conjunto, 23,7% para os secretários e 19,9% dos comerciários. Por sua vez, o emprego dos docentes continuou se expandindo, embora em patamares menores que no triênio anterior e sem grande vantagem em relação às restantes ocupações.

Configura-se, assim, um período muito propício para a categoria dos professores. Essa situação guarda uma estreita relação com a expansão dos recursos reais destinados à função da educação, da ordem de 93% no 1º grau e 88% no 2º grau nesse triênio.

A própria redução dos recursos aplicados pela União e Estados na Educação no biênio seguinte - 1987 a 1988 - ajuda a explicar a contração de -13,2% e -8,0% a.a. nos rendimentos dos professores de 1º e 2º graus e também o seu

crescimento de emprego registrado menos expressivo, conforme apresentado na Tabela 4, notadamente no que concerne ao 2º grau. O encolhimento generalizado do mercado de trabalho em 1987-1988, espelhando o estancamento da economia e a cada vez menor credibilidade no êxito das políticas anti-inflacionárias, teve, desta vez, reflexos desfavoráveis na situação dos docentes.

Contudo, é preciso reiterar que o balanço da evolução ocupacional e das remunerações no período 1980-1988 foi, de longe, mais favorável para os professores que para o conjunto dos trabalhadores. O crescimento do emprego registrado dos docentes de 1º e 2º graus a taxas elevadas, em quase todos os anos, junto aos ganhos reais nos salários ocorridos na metade da década, demonstra que, a despeito da crise econômica, a função docente foi valorizada no período em análise.

A seguir, examina-se o papel que a iniciativa pública e a particular tiveram nessa situação melhorada dos professores, limitando a análise somente aos anos 1980 e 1988.

Os mercados de trabalho público e privado dos docentes

As estimativas do emprego apresentadas na Tabela 5, além de sintetizarem a evolução global das ocupações que nos interessam ao longo dos anos 80, não deixam qualquer dúvida em

Tabela 5 - Estimativas de emprego para algumas ocupações selecionadas por rede do ensino Brasil, 1980-1988 (em milhares)

Ocupações	1980			1988			Variação Média Anual 1980-1988(%)		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Professor de 1ºGrau	411,1	321,0	90,1	779,7	678,4	101,3	8,3	9,8	1,5
Professor de 2º Grau	197,6	112,1	85,5	369,6	306,5	63,1	8,1	13,4	-3,7
Secretário	170,3	9,8	160,5	206,2	35,4	170,8	2,4	17,4	0,8
Comerciário	788,7	-	788,7	911,9	-	900,6	1,8	-	1,7
Total Ocupações	21.605,0	3.324,0	18.284,0	23.661,0	5.131,0	18.530,0	1,1	5,6	0,2

Fontes: Painel Rais 1979-1988 (MTA); Rais 1980 e 1988 (MTA).

relação à enorme contribuição da iniciativa pública na contratação de professores e sobre a conduta oposta por parte do setor privado. Repare-se que, do total de 2.052 mil novos postos de trabalho gerados entre 1980 e 1988 (1,1% a.a.), 1.807 mil deles corresponderam à administração pública federal, estadual e municipal (5,6% a.a.), sendo que 551,8 mil destes, ou seja, 30,5% do novo emprego público, foram destinados à função docente de 1º e 2º graus. Esse enorme aumento ocupacional do professor público foi ligeiramente mais favorável para o 2º grau (13,4%), embora em termos absolutos ele tenha sido mais expressivo para o 1º grau (9,8% a.a.).

Completamente diferente foi o que aconteceu no setor privado, onde o processo de geração de novas oportunidades de trabalho acompanhou de perto a evolução negativa da economia, criando apenas 246 mil ocupações no período estudado (0,2% a.a.). De acordo com as estimativas da Tabela 5, a ocupação de professores de 1º grau da rede privada expandiu-se em 11,2 mil docentes (1,5% a.a.), ao passo que os de 2º grau tiveram uma drástica redução, próxima aos 22 mil empregos (-3,7% a a)

Sobre este particular, cabe salientar que as estatísticas do MEC apresentam um aumento dos docentes de 1º grau da rede privada (2,1% a.a.) inferior ao do setor público (3,6% a.a.), e que, no caso dos docentes de 2º grau da rede privada, elas também acusam um saldo negativo de 8 mil empregos (-1,1% a a)

A evolução das outras duas ocupações, onde, ao contrário dos professores, predomina a atuação privada, também foi pequena. O emprego dos comerciários registrados cresceu em 123,2 mil (1,8% a.a.) e o dos secretários em 36 mil (2,4% a.a.), sendo que, neste último, 70% desses novos empregos corresponderam ao setor público.

Quanto à evolução das remunerações dos professores engajados no ensino público e privado, a Tabela 6 demonstra que, também nesta componente, a situação foi mais favorável aos primeiros, embora ambas as categorias exibam perdas reais entre 1980 e 1988. As remunerações médias dos docentes, que em 1980 eram superiores para quem pertencia ao quadro público, passaram a ser bem maiores em 1988.

Descartando-se as possíveis mudanças nas cargas horárias que podem ter afetado a ambas de forma diferente, dois efeitos estão presentes na ampliação desse diferencial de salários: primeiro, uma perda de proventos menos acentuada do servidor público em relação ao empregado do setor privado, fruto de políticas de contenção dos reajustes salariais mais severos para estes últimos (-3,9% a.a. e -4,5% a.a., respectivamente); segundo, a aplicação de tabelas mais vantajosas para os professores públicos em relação aos demais servidores públicos (-1,4% a.a. e -1,8% a.a. para os professores de 1º e 2º graus e -3,9% a.a. para o conjunto, ali incluídos os professores), situação que não aconteceu com os professores da rede privada e com o resto dos trabalhadores privados.

Tabela 6 - Estimativas de rendimento médio real para algumas ocupações selecionadas por rede de ensino-Brasil, 1980 e 1988

Ocupações	1960			1988			Variação Média Anual 1980-1988 (%)		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Professor de 1º Grau	61.8	62,1	60,6	52,9	55,3	36,8	-1,9	-1,4	-6,0
Professor de 2º Grau	88.6	93,2	81,7	77,3	80,8	60,3	-1,7	-1,8	-3,7
Secretário	129.2	104,6	130,9	78,8	82,4	78,1	-6,0	-2,9	-6,3
Comerciário	63.7	-	63,7	38,7	-	38,7	-6,0	-	-4,5

Fontes: Rais 1980 e 1988 (MTA) Índice Geral de Preços (FGV).

A evolução do salário médio real da ocupação de secretário entre ambos os setores corrobora inteiramente a vantagem envolvida nos reajustes do servidor público e o melhor tratamento que o conjunto das administrações federais, estaduais e municipais deram aos docentes entre 1980 e 1988.

Em relação à evolução dos salários e à quantificação das perdas reais apresentadas na Tabela 6, é importante salientar que a utilização do IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas define o teto dessas retrações salariais. A utilização alternativa de outros índices de preços oficiais, tais como o índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) ou índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), levaria a quantificar perdas bem inferiores para o conjunto dos trabalhadores, variando entre -1,0% e -1,6% a.a., e a ganhos reais na remuneração dos professores. Eles iriam de 1,1% a 1,7% a.a. para os docentes de 1º grau e de 0,8% a 1,4% a.a. para os de 2º grau. Em qualquer uma dessas hipóteses, o mercado de trabalho dos professores teria tido uma evolução bem melhor que a comentada.

Análise à parte merece a evolução do mercado de trabalho dos professores entre as regiões, já que, tanto do ponto de vista ocupacional quanto das remunerações, houve marcadas divergências no período pesquisado. Deve-se recordar, no entanto, que, neste nível de desagregação, os dados da Rais, notadamente os correspondentes à Administração Pública, são os mais prejudicados pelas omissões de respostas e pela agregação de respostas no nível federal e a mais elevada porcentagem de ocupações não declaradas.

O comportamento do mercado de trabalho dos professores em nível regional

Os dados da Tabela 7, também baseados em estimativas preparadas a partir do painel Rais, evidenciam crescimento do emprego estruturado global muito diferente entre as regiões nos anos de 1980 e 1988. As regiões mais beneficiadas foram Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com porcentagens médias de crescimento anual variando em 3,4% a.a. nas duas primeiras e 4,1% a.a. na terceira. Observe-se que, nessas regiões menos desenvolvidas, a expansão do serviço

público foi responsável pela geração da maior parte dessas novas ocupações, embora também a iniciativa privada tenha dado uma importante contribuição, considerando o cenário econômico pouco favorável vigente nesses anos.

Ainda mais notável foi a ampliação dos quadros docentes nessas regiões, em virtude da extensão geográfica e curricular da oferta educacional e do avanço da cobertura do emprego com registro. Excetuando a Região Centro-Oeste, onde se detecta uma generalizada diminuição do emprego de professor de 2º grau, atribuível a uma declaração centralizada no MEC em 1980, os percentuais de crescimento dos docentes públicos de 1º grau variaram entre 9,5% e 14,1%, enquanto os de 2º grau foram superiores a 20%.

Cabe ressaltar que esse elevado aumento da docência pública também obedece à insuficiente capacidade de resposta da iniciativa privada para enfrentar a expansão da demanda por educação ocorrida nesses anos. Repare-se que, no caso da docência de 2º grau, houve uma generalizada diminuição do emprego privado nessas regiões e que, no 1º grau, o crescimento desses docentes não foi superior ao correspondente às ocupações privadas alternativas de secretária e comerciário.

Muito semelhante foi o patamar de crescimento das funções docentes na Região Sudeste na década. Porém, deve-se sublinhar que esses aumentos processaram-se em condições de maior retração global do emprego (0,4% a.a.), tanto na iniciativa pública (4,3% a.a.) quanto na privada (-0,25 a.a.). Os dados da Tabela 7 mostram que três e quatro novos postos de trabalho registrados corresponderam a professores de 1º ou 2º grau. Não há, portanto, dúvida de que, *nessa região e nas outras menos desenvolvidas, a ocupação de professor constituiu uma boa opção de trabalho na década.*

A leitura dos dados da Região Sul deixa claro que há omissões de resposta em 1988, situação que compromete o uso dos dados, especialmente quanto aos docentes de 2º grau, onde há uma redução próxima a 50% entre os anos extremos da década. As outras duas ocupações mostram um comportamento similar ao das regiões anteriores, dado o predomínio da componente privada que, de um modo geral, mostrou

Tabela 7 - Estimativas de emprego para algumas ocupações relacionadas segundo a rede de ensino por regiões -1980 e 1988 (em milhares)

Ocupações	1980			1988			980-1988 (% a.a.)		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Total	21,608,0	1.324,0	18.284,0	21.661,0	5.131,0	18.530,0	1,1	5,6	0,2
Professor de 1- Grau	411,1	321,0	90,1	779,7	678,4	101,3	8,3	9,8	1,5
Professor de 2º Grau	197,6	112,1	85,5	369,6	306,5	63,1	8,1	13,4	-3,7
Secretário	170,3	9,8	160,5	206,2	35,4	170,8	2,4	17,4	0,8
Comunitário	788,7	-	788,7	911,9	-	911,9	1,8	-	1,8
Norte	642,0	139,7	502,3	840,0	311,0	529,0	1,4	10,3	0,7
Professor de 1º Grau	19,4	16,4	3,0	45,1	41,4	3,7	11,1	12,3	2,7
Professor de 2º Grau	5,6	2,4	3,2	19,1	17,1	2,0	16,6	27,8	-5,7
Secretário	3,2	0,4	2,8	4,7	1,4	3,3	4,9	17,0	2,1
Comunitário	22,9	-	22,9	26,5	-	26,5	1,8	-	1,8
Nordeste	2.869,0	780,5	2.168,5	1.747,0	1.307,0	2.440,0	1,4	0,3	1,5
Professor de 1º Grau	87,9	66,4	21,5	215,7	191,2	24,5	11,9	14,1	1,6
Professor de 2º Grau	26,2	13,6	12,4	72,0	60,3	11,7	13,5	20,2	-0,7
Secretário	13,9	2,1	11,8	18,3	4,0	14,3	3,5	8,4	2,4
Comunitário	101,2	-	101,2	122,9	-	122,9	2,5	-	2,5
Sudeste	13.128,0	1.611,6	11.310,4	13.349,0	2.251,4	11.395,0	0,4	4,3	-0,1
Professor de 1º Grau	130,3	87,6	42,7	299,0	246,1	52,3	10,9	13,8	2,7
Professor de 2º Grau	67,0	14,7	52,3	219,2	182,9	36,3	16,0	37,0	-4,5
Secretário	119,1	3,7	115,4	139,1	20,2	118,9	2,0	23,6	0,4
Comunitário	442,1	-	442,1	528,0	-	528,0	2,2	-	2,2
Sul	3.914,0	551,8	1.362,2	4.030,0	720,0	2.310,0	0,4	3,4	-0,2
Professor de 1º Grau	145,6	131,3	16,8	174,5	159,7	14,8	2,0	2,4	-1,6
Professor de 2º Grau	49,0	34,9	14,1	25,1	14,1	11,0	-8,0	-11,0	-3,1
Secretário	24,5	1,3	23,2	32,6	7,0	25,6	3,6	23,4	1,2
Comunitário	174,3	-	174,3	178,2	-	178,2	0,3	-	0,3
Centro-Oeste	1.055,0	320,4	734,6	1.450,0	541,0	909,0	4,1	6,8	2,3
Professor de 1º Grau	24,9	18,8	6,1	45,0	38,9	6,1	7,7	9,5	0,0
Professor de 2º Grau	49,8	46,3	3,5	34,2	32,0	2,2	-4,6	-4,5	-5,6
Secretário	9,6	2,3	7,3	11,1	2,4	8,7	1,8	0,5	2,2
Comunitário	48,2	-	48,2	52,7	-	52,7	1,1	-	1,1

Fontes: Rais 1980 e 1985 (MTA); Painel Rais 1979-1988 (MTA).

porcentagens de perda muito parecidas em todas as regiões.

No que tange à evolução regional dos salários médios reais dos docentes, também houve marcadas diferenças entre os dois níveis do ensino e segundo a condição de pública ou privada dos empregos. Os dados da Tabela 8, sujeitos ao uso do IGP-DI como inflator das remunerações anuais médias de 1980 para torná-las comparáveis com as de 1988, acusam variações reais acumuladas significativas. No caso dos professores de 1º grau, flutuam entre -38,2% e -26,4% nas Regiões Centro-Oeste e Sul e um ganho de 26,6% no Nordeste. Por sua vez, no 2º grau, os docentes do Centro-Oeste tiveram ganhos próximos a 47%, ao passo que os do Sul, no extremo oposto, perderam 36,1 % dos rendimentos que percebiam no início da década.

Em todas as regiões, os ganhos/perdas salariais dos docentes de 1º grau do setor público foram mais favoráveis que os do setor privado, destacando-se os professores nordestinos. Tanto no ensino público quanto no privado, eles foram os únicos a obter reajustes salariais que superaram a inflação, situação que, sem dúvida, pode ser relacionada com o ganho real embutido na política de nivelção do salário mínimo imposta entre 1981 e 1984. A despeito dessa melhoria, permanece em 1988 um enorme diferencial de salário médio entre os professores primários públicos do Nordeste e os do Sudeste e Sul. Observe-se ainda que, em 1988 o setor público do Nordeste e Norte remunerava os professores de 1º grau abaixo do correspondente às escolas particulares, atingindo salários médios equivalentes a 2,5 e 2,3 salários mínimos, respectivamente.

No ensino de 2º grau, a evolução dos salários reais dos docentes foi invertida, com vantagem para os professores da rede privada, especialmente no Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Deve ser lembrado que, nestas últimas duas regiões, ocorreram as maiores diminuições dos docentes da rede privada nesse nível do ensino na década; isto leva a crer que, nessas áreas, processou-se uma extensão mais intensa da jornada de trabalho dos docentes da rede privada com contrato registrado. Note-se ainda que é justamente nessas regiões onde os salários médios dos professores particulares são os mais

elevados do País, superando os vigentes no Sudeste e Sul.

Finalmente, os dados evidenciam ainda que, no âmbito privado, os salários dos docentes evoluíram em todas as regiões, com clara vantagem em relação à totalidade dos trabalhadores e aos correspondentes às duas ocupações alternativas. No domínio público, a evolução foi muito divergente entre regiões e grau de ensino. Essa diversidade, sem dúvida, está altamente correlacionada com os montantes de recursos que os estados e municípios destinaram à educação de 1º e 2º graus. No contexto nacional, reitera-se, a situação foi amplamente favorável aos docentes em relação às outras duas ocupações e ao conjunto dos empregados registrados.

Na seção seguinte examina-se o perfil demográfico, educacional e ocupacional dos docentes. A escassa disponibilidade de dados divulgados das Rais mais recentes, onde se conhecem esses atributos em nível de cada ocupação, impõe limitações para apreciar melhor as mudanças qualitativas do emprego dos professores no decorrer da década e para entender a evolução de seus proventos. Por essa razão também, a análise limita-se quase sempre à dimensão nacional.

A EVOLUÇÃO QUALITATIVA DOS DOCENTES DE 1º e 2º GRAUS

O perfil demográfico e sua evolução

A Tabela 9 apresenta as estimativas do emprego dos docentes de 1º e 2º graus em nível nacional, discriminadas por sexo e idade, nos anos de 1980 e 1988. A fim de julgar mais cabalmente as mudanças ocorridas no perfil dos docentes, acrescentaram-se também as estimativas correspondentes à totalidade dos empregos com registro e as das ocupações alternativas.

De um modo geral, as mudanças no perfil demográfico dos docentes ao longo dos anos 80 acompanharam a tendência observada para o conjunto dos trabalhadores registrados, com uma forte incorporação da mulher ao mercado de trabalho estruturado e um crescimento mais acentuado dos ocupados no grupo etário intermediário de 30 a 49 anos.

Tabela 8 - Estimativas de emprego para algumas ocupações relacionadas segundo rede de ensino por regiões - 1980 e 1988 (em mil cruzados de 1988)

Ocupações	1980			1988			1980-1988 { % a.a.)		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Total	103,8	104,5	103,7	72,7	76,3	71,3	-44	-3,9	-4,5
Professor de 1º Grau	61,8	62,1	60,6	52,9	55,3	36,7	1,9	-1,4	-6,1
Professor de 2º Grau	88,6	93,2	81,7	52,9	80,8	60,2	-1,7	1,8	-3,7
Secretário	129,1	104,6	130,9	78,8	82,4	78,1	-6,0	-3,6	-6,3
Comunitário	63,7	-	63,7	38,7	-	38,7	-6,0	-	-6,0
Norte	90,4	95,4	88,8	35,6	61,0	-64,6	-6,4	-5,4	-3,9
Professor de 1º Grau	46,1	43,6	76,6	90,5	34,3	50,0	-3,7	-3,0	-5,2
Professor de 2º Grau	108,1	127,9	92,1	55,7	87,2	117,7	-2,2	-4,7	3,1
Secretário	99,5	75,3	103,2	36,2	53,7	56,5	47,0	-4,1	-7,3
Comunitário	51,6	-	51,6	60,5	-	36,2	4,3	-	-4,3
Nordeste	80,2	77,2	81,4	38,5	60,4	-60,6	-3,5	-3,0	-3,6
Professor de 1º Grau	30,4	28,7	36,4	63,7	38,4	39,3	3,0	4,0	1,0
Professor de 2º Grau	79,9	92,8	41,1	63,2	63,5	64,6	2,8	-4,4	5,8
Secretário	90,4	47,0	98,8	33,3	62,9	63,2	-4,4	3,7	-5,4
Comunitário	48,2	-	48,2	78,9	-	33,3	-4,5	-	-4,5
Sudeste	114,8	117,5	114,8	66,6	81,7	78,3	-4,6	-4,4	-6,7
Professor de 1º Grau	74,1	71,0	81,1	76,5	68,9	55,6	-1,3	-0,4	-4,6
Professor de 2º Grau	100,6	139,0	89,4	89,0	79,2	62,8	-3,4	-6,8	-4,3
Secretário	145,3	121,2	145,1	41,1	92,1	88,5	-5,9	-3,4	-6,1
Comunitário	69,0	-	69,0	60,9	-	41,1	-6,3	-	-6,3
Sul	34,3	89,1	83,2	51,5	70,2	-58,9	-4,0	2,9	-4,2
Professor de 1º Grau	70,0	71,6	50,3	56,6	59,3	39,0	-3,8	-2,3	-3,1
Professor de 2º Grau	88,7	97,8	58,7	51,9	65,3	45,6	-5,5	-4,9	-3,1
Secretário	79,8	93,4	78,7	36,8	59,8	49,7	-2,3	-5,4	-5,6
Comunitário	61,4	-	61,4	81,9	-	36,8	-6,2	-	-6,2
Centro-Oeste	112,8	132,1	120,3	45,3	-99,4	71,4	-3,9	-3,5	-6,3
Professor de 1º Grau	73,3	75,0	65,6	111,9	46,3	38,7	-5,8	-5,9	6,4
Professor de 2º Grau	76,2	73,9	117,7	65,6	108,5	160,7	4,9	4,9	4,0
Secretário	115,4	139,6	104,2	37,8	79,7	61,7	-6,8	-6,8	-6,3
Comunitário	57,5	-	57,5	-	-	37,8	-5,1	-	-5,1

Fontes: Rais 1980 e 1988 (MTA); índice Geral de Preços (FGV).

Tabela 9 - Estimativas de emprego para algumas ocupações selecionadas por sexo e idade - Brasil, 1980e1988

Ocupações	1980		1988		1980-1988
	Total (1.000)	%	Total (1.000)	%	Variação Média (%)
Professor de 1º Grau	411,1	100,0	779,7	1.000,0	1,3
H	57,1	13,0	80,9	10,4	4,5
M	354,0	86,1	698,8	89,6	8,9
-30 Anos	139,0	36,3	266,1	34,1	7,5
30-49 Anos	219,8	53,5	459,4	58,9	9,7
50 a mais	43,3	10,2	54,2	7,0	3,1
Professor de 2º Grau	197,6	100,0	369,6	100,0	8,3
H	77,0	39,0	102,2	27,6	3,6
M	120,6	61,0	167,4	73,4	10,5
-30 Anos	75,9	38,4	98,6	26,7	3,3
30-49 Anos	104,2	52,8	128,7	64,6	10,9
50 a mais	17,5	8,8	32,3	8,7	8,0
Secretário	170,3	100,0	106,2	100,0	1,4
H	22,9	13,4	33,1	10,8	-0,4
M	147,4	86,6	184,0	89,2	1,8
-30 Anos	112,2	66,6	111,0	53,8	-0,3
30-49 Anos	37,1	17,7	83,9	40,7	7,5
50 a mais	9,8	5,7	11,3	5,5	1,8
Comerciário	788,7	-	911,9	-	-
H	493,0	61,5	534,4	58,6	1,0
M	195,7	37,5	377,5	41,4	3,1
-30 Anos	571,1	71,3	620,0	68,0	1,0
30-49 Anos	175,8	22,3	246,4	17,0	4,3
50 a mais	41,8	5,3	45,5	5,0	1,1
Total	21.608,0	100,0	23.661,0	100,0	1,1
H	15.320,5	70,9	15.643,0	66,1	0,3
M	6.287,5	19,1	8.018,1	33,9	3,1
-30 Anos	11.267,3	52,1	10.536,6	44,5	-0,8
30-49 Anos	8.333,8	38,6	10.731,3	45,4	3,2
50 a mais	2.006,9	9,3	2.393,1	10,1	2,2

Fontes: Rais 1980 e 1988 (MTA); Painel Rais 1979-1988 (MTA).

Favorecida pela terceirização das atividades econômicas e pelo aumento das oportunidades de trabalho no âmbito público, 85 de cada cem novos empregos gerados nesse período corresponderam a pessoas de sexo feminino. Essa tendência, já observada nos anos 70, elevou a participação da mulher no mercado de trabalho organizado de 29,1 % em 1980 para 33,9% em 1988.

No que concerne aos docentes, onde a presença feminina já era majoritária em 1980-1986, 1 % no 1º grau e 61,0% no 2º grau, a apropriação de novos empregos na década foi ainda mais favorável para as mulheres, chegando a 93,5% e 85,3%, respectivamente, para os dois níveis de ensino. Dessa forma, a ocupação de docente tornou-se, em 1988, um domínio feminino quase que exclusivo no 1º grau (89,6%) e amplamente predominante no 2º grau (72,4%).

Também no caso das ocupações de secretário e comerciário, o sexo feminino teve preferência, embora em patamares de crescimento relativo bem menores que nos docentes. Na primeira delas, onde os homens são uma minoria, o avanço da participação feminina foi ostensivo, já que a totalidade dos novos empregos foi ocupada por mulheres. A distribuição dos novos empregos de comerciário foi mais equilibrada - 66% para mulheres e 34% para homens - , elevando a participação das primeiras de 37,5%, em 1980, para 41,4% em 1988.

Com relação à idade, todas as ocupações aqui analisadas e também o conjunto das restantes mostraram um crescimento mais acentuado entre as pessoas na faixa etária intermediária, compreendida entre os 30 e 49 anos de idade. O avanço desse grupo de idade foi mais expressivo entre os docentes, deixando que os mais jovens e os velhos, apesar de exibirem taxas de crescimento nada desprezíveis na década, perdessem espaço relativo ante o grupo de idade intermediária. Repare-se que, de acordo com as estimativas da Tabela 9, a expansão ocupacional do grupo de 30 a 49 anos, em ambas as ocupações docentes, foi superior a 100% entre 1980 e 1988, apropriando-se de 65% e 78% dos novos empregos no 1º e 2º grau, respectivamente.

Os jovens foram nitidamente os mais prejudicados quanto à oferta de emprego, justamente

por causa da própria composição setorial da expansão do mercado de trabalho, sustentada pelo setor público. A retração global desse grupo etário no conjunto das ocupações (-0,8% a.a.) não chegou a ser tão forte nas ocupações alternativas e menos ainda nas docentes. Nestas últimas, o emprego cresceu em 7,5% a.a. no 1º grau e 3,3% a.a. no 2º grau. Quanto à incorporação dos docentes de 50 anos e mais, ela foi bem mais significativa no 2º grau, situação que, de alguma forma, revela a escassez destes docentes para enfrentar a expansão da matrícula nesse nível de ensino.

É difícil adivinhar os efeitos qualitativos que essas mudanças demográficas podem ter acarretado para a educação. Menos problemática é a especulação em relação aos efeitos destas transformações nos rendimentos médios da categoria. Com efeito, tanto no Brasil quanto nos outros países subdesenvolvidos, as mulheres concentram-se nos níveis inferiores da escala salarial docente. A opção pelo trabalho por tempo parcial, que lhes possibilita conciliar o exercício profissional com as responsabilidades domésticas, a menor participação em postos de comando e a menor antigüidade acabam relegando-lhes à base da pirâmide funcional, em proporção mais elevada que seus pares masculinos, embora as tabelas de remuneração não reconheçam diferenças entre os sexos. Não deve portanto surpreender que, em 1988, os rendimentos médios das mulheres docentes chegassem no 1º e 2º graus a 89% da média dos homens.

Contudo, esses diferenciais salariais são menores que os observados para o conjunto dos empregados (69,5%) e para os servidores públicos (72,4%). Dessa forma, fica também evidente que tanto a média real de remuneração do total dos docentes quanto a do conjunto dos trabalhadores foram diminuídas na década devido a essa maciça incorporação da mulher no mercado de trabalho.

Lamentavelmente, não foi possível conhecer os rendimentos dos docentes discriminados segundo a idade. Tem-se a convicção de que o crescimento do grupo etário entre 30 e 49 anos deve ter tido o efeito contrário ao da variável sexo sobre os rendimentos médios dos professores, mantendo semelhança com o que acontece no conjunto dos empregados com registro, onde a

média desse grupo etário supera em 30% a média global.

Mais interessantes, entretanto, são as mudanças qualitativas ocorridas no nível educacional dos docentes na década.

O perfil educativo e a sua evolução

As estimativas do painel Rais apresentadas na Tabela 10 dão conta de uma incontestável melhora no nível educativo da mão-de-obra engajada no segmento estruturado do mercado de trabalho no decorrer dos anos 80. Do total de 2.053 mil novos empregos gerados entre 1980 e 1988, 1.213,3 mil deles (59,1%) foram ocupados por pessoas que tinham o colegial completo e 616,8 mil (30,0%) com ensino superior completo.

Mesmo reconhecendo que o nível da educação da população em idade de trabalhar tenha também melhorado sensivelmente nesses anos, sendo, portanto, lógico esse progresso no setor estruturado, não há dúvida de que nele se processou ainda uma contratação seletiva favorável aos mais preparados. No caso dos docentes de 1º e 2º graus, onde o crescimento ocupacional foi mais significativo, conforme comentado em páginas anteriores, essa melhoria foi maior que no conjunto das ocupações e que nas duas ocupações alternativas.

Repare-se que a incorporação de professores de 1º grau com educação superior foi muito mais intensa que nos níveis educacionais inferiores, fazendo que a presença deles passasse de 14,2% em 1980 para 24,8% em 1988. Também foi expressivo o aumento de professores secundários com educação superior, onde se elevou a participação relativa de 50,5% em 1980, para 55,3% em 1988. Em ambas as ocupações, esses ganhos de participação relativa aconteceram às custas da redução do espaço dos outros dois níveis inferiores.

Apesar desse avanço qualitativo, os níveis de professores com habilitação suficiente para o exercício da docência ficam ainda muito aquém do que manda a lei, com exigência mínima de 2º grau para o ensino primário e de superior completo para o secundário.

Nas ocupações alternativas, assim como no conjunto de todas as ocupações, o progresso foi devagar, até pela menor ou nula exigência de mínimos de educação formal para o desempenho das ocupações. Em todas elas, o avanço qualitativo processou-se pelo encolhimento relativo da categoria dos ocupados com menor educação.

O processo de contratação seletiva dos mais preparados foi mais nítido no setor privado. Além de mostrar uma baixa capacidade de criação de novas ocupações, esse segmento conseguiu substituir a mão-de-obra menos preparada por elementos melhores em todas as ocupações, inclusive na de professor de 2º grau, a única das aqui analisadas a exibir uma retração absoluta no período 1980-1988.

No setor público em geral, a melhora do perfil educativo concentrou-se mais no grupo com colegial completo, que cresceu à razão de 8,1% a.a., embora também tenha ocorrido um forte aumento dos mais graduados (6,9% a.a.).

Muito melhor foi a evolução do perfil dos docentes públicos, em que a presença de professores de 1º grau com educação superior completa passou de 9,6% em 1980 para 22,2% em 1988 e de 35,7% para 51,4% no 2º grau. Apesar dessa expressiva melhora no perfil do docente público, ele ainda fica muito aquém da capacitação dos docentes no ensino privado, quando essas porcentagens do total com ensino superior chegam, em 1988, a 35,4% e a 74,2%, respectivamente.

A análise conjunta dos dados que mostram a evolução educacional (Tabela 10) e os correspondentes às remunerações reais (Tabela 6) dão uma clara idéia da pouca correspondência entre a melhora qualitativa e os ganhos salariais. No processo de contratação de novos trabalhadores, há um ganho de qualidade que deve ter contribuído para o aumento da produtividade média desses trabalhadores, sem que, em contrapartida, tenha acontecido um ganho correspondente nos seus salários reais. O processo foi mais perverso na iniciativa privada, onde o ganho qualitativo veio acompanhado de perdas salariais mais elevadas e de uma baixa contribuição à geração de novos empregos, afetando por igual todas as ocupações, inclusive os docentes.

Tabela 10 - Estimativa de emprego para ocupações selecionadas segundo grau de educação e rede do ensino - Brasil, 1980-1988 (em milhares)

	1980						1988						1980-1988 (%)			
	Ginasial Completo		Colegial Completo		Superior Completo		Ginasial Completo		Colegial Completo		Superior Completo		Ginasial Completo	Colegial Completo	Superior Completo	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%				
Total																
Professor de 1º Grau	104,4	25,4	248,3	60,4	58,4	64,2	163,7	21,0	425,6	54,2	193,4	24,8	5,8	7,0	16,1	
Professor de 2º Grau	35,8	18,1	62,2	31,5	99,6	50,4	51,7	14,0	113,5	30,7	204,4	55,3	4,7	7,8	9,4	
Secretário	63,2	37,1	88,2	51,8	18,9	11,1	69,1	33,5	107,4	52,1	29,7	14,4	1,1	2,5	5,8	
Comerciário	698,0	88,5	86,0	10,9	4,7	0,6	744,1	81,6	158,7	17,4	9,1	1,0	0,8	8,0	8,6	
Total Setor Público	16.767,8	77,6	3.306,0	15,3	1.534,2	7,1	17.035,9	72,0	4.519,3	19,1	2.105,8	8,9	0,2	4,0	4,0	
Professor de 1º Grau	91,2	28,4	199,0	62,0	30,8	9,6	156,7	23,1	370,4	54,6	151,3	22,3	7,0	8,1	22,0	
Professor de 2º Grau	31,8	28,4	40,2	35,9	40,0	35,7	49,3	16,1	99,6	32,5	157,5	51,4	5,6	12,0	18,7	
Secretário	3,5	35,6	5,2	53,1	1,1	11,3	16,7	47,2	15,6	44,0	3,1	8,8	21,6	14,7	13,8	
Comerciário																
Total Setor Privado	1.924,6	57,9	854,3	25,7	545,1	16,4	2.606,5	50,8	1.595,7	31,1	928,7	18,1	3,9	8,1	6,9	
Professor de 1º Grau	11,6	12,9	48,7	54,1	29,7	33,0	13,2	13,0	52,3	51,6	35,9	35,4	1,6	0,9	2,4	
Professor de 2º Grau	2,5	2,9	21,4	25,0	61,6	72,1	2,3	3,7	13,9	22,1	46,8	74,2	-1,0	-5,3	-3,4	
Secretário	59,7	37,2	83,0	51,7	17,8	11,1	52,4	30,7	91,9	53,8	26,5	15,5	-1,6	1,3	5,1	
Comerciário	698,0	88,5	86,0	10,9	4,7	0,6	734,9	81,6	156,7	17,4	9,0	1,0	0,6	7,8	BS	
Total	14.938,0	81,7	2.413,5	13,2	932,5	5,1	14.434,9	77,9	2.927,7	15,8	1.167,4	6,3	-0,4	2,4	2,8	

Já no caso dos docentes públicos de 1º e 2º graus, a correlação entre a melhora qualitativa e o comportamento dos salários parece mais favorável, particularmente se na conversão de salários a preços constantes se utiliza um índice de preços mais moderado que o IGP-DI. Ainda assim, pode ser possível que o aumento real dos rendimentos médios dos docentes possa também ser atribuído a uma extensão das cargas horárias.

O perfil ocupacional

Tipo de contrato

Apesar de exibirem ritmos de crescimento semelhantes, em porcentagens elevadas, superiores a 8% a.a., as ocupações docentes de 1º e 2º graus evoluíram de forma muito diferente quanto ao tipo de contrato no período sob análise. Os dados da Tabela 11 deixam em evidência que a contratação de professores de 2º grau concentrou-se na modalidade estatutária e em outros, chegando a absorver 55,5% e 41,0% dos 172 mil novos empregos gerados entre 1980 e 1988. Muito mais equilibrada foi a contratação de docentes no 1º grau, onde os celetistas atingiram quase 40% dos 368,6 mil novos postos de trabalho, superando inclusive a expansão da modalidade estatutária. Também neste nível do ensino, o destaque ficou por conta do crescimento da

categoria "outros" onde, além de contratos tais como avulsos, temporais, rurais, etc, incluem-se os servidores públicos não efetivos demissíveis *ad nutum*. Em ambas as ocupações docentes, esse tipo de contratação expandiu-se rapidamente, atingindo aumentos médios anuais de 25,9% e 40,7% para o 1º e 2º graus, respectivamente.

A mesma Tabela 11 revela que na ocupação de secretário predominou o contrato celetista, embora em termos relativos os estatutários e outros tenham sido os tipos de contratação que mais cresceram.

Essa evolução tão diferente nas formas de contratação dos professores de 1º e 2º graus fez que se processasse uma inversão na importância relativa das principais modalidades nesses oito anos. Os estatutários de 1º grau, que em 1980 constituíram a maioria, perderam essa condição para os celetistas em 1988, acontecendo o contrário com essas modalidades de contrato em relação aos docentes de 2º grau.

A respeito do 1º grau, é importante salientar que, conforme os dados da Tabela 12, no setor público, a presença de celetistas e de servidores não efetivos em conjunto superaram os próprios estatutários em 1988, situação que não acontece no 2º grau, onde essa contratação abrange 57,3% do total dos professores. No que

Tabela 11 - Estimativas de emprego segundo o tipo de contrato para algumas ocupações selecionadas - Brasil, 1980 e 1988 (em milhares)

Ocupações	1980				1988				1980-1988 (% a.a.)			
	Total	CLT	Estat.	Out.	Total	CLT	Estat.	Out.	Total	CLT	Estat.	Out.
Professor de 1º Grau	411,1	187,0	107,3	16,8	779,7	332,5	332,5	106,3	8,3	7,5	6,1	25,9
Professor de 2º Grau	197,6	112,3	80,3	4,9	369,6	175,8	175,8	75,4	8,3	0,7	10,3	40,7
Secretário	170,3	163,8	4,1	2,3	106,2	8,7	8,7	4,1	2,4	2,1	9,9	7,2
Comerciário	788,7	780,0		8,7	911,9	-	-	8,9	1,8	1,8	-	0,3
Total	21.608,0	18.678,6	2.285,3	644,1	23.661,1	2.497,4	2.497,4	1.228,8	1,1	9,8	1,1	8,4

Fonte: Rais 1980 e 1988 - MTA

Tabela 12 - Estimativas de emprego segundo o tipo de contrato por rede do ensino para algumas ocupações selecionadas - Brasil - 1988

Ocupações	Público				Privado			
	Total	CLT	Estat.	Out.	Total	CLT	Estat..	Out.
Professor de 1º Grau	678,4	240,9	332,6	105,0	101,3	100,0	"	1,3
Professor de 2º Grau	306,5	55,9	175,8	74,8	63,1	62,5	-	0,6
Secretário	35,3	24,8	8,7	1,8	170,9	168,5	-	6,9
Comerciário	11,3	11,0		0,2	900,6	892,0	-	8,7
Total	5.130,5	2.233,3	2.497,4	398,8	8.530,5	17.701,6	-	830,0

Fonte: Rais 1988 (MTA).

concerne ao setor privado, observa-se que a quase totalidade dos contratos é regida pela CLT.

A evolução ocupacional segundo os tipos de contratação é importante no caso dos professores, em virtude do grande diferencial de remuneração oferecida em cada um deles para as mesmas ocupações. Ainda que referidas a cargas horárias diferentes no mês, que as estatísticas da Rais não conseguem noticiar, as remunerações médias em pisos salariais em 1988 eram bem diferentes para as três categorias. No 1º grau, as remunerações médias chegavam a dois, quatro e três pisos salariais para celetistas, estatutários e outros, respectivamente, enquanto que para o 2º grau esses valores eram de cinco, sete e três. O forte crescimento de servidores não efetivos, para quem o salário oferecido é menor, acabou ofuscando os possíveis ganhos salariais advindos de maior contratação de estatutários. Desse modo, as mudanças ocorridas no tipo de contratação dos professores de 1º e 2º graus ao longo da década não contribuíram para a elevação dos rendimentos médios desses trabalhadores.

Cabe acrescentar que, no caso dos secretários, cuja remuneração média, em 1988, era de cinco pisos salariais, e no dos comerciários, de apenas dois pisos salariais, não há diferença entre os salários oferecidos para as três categorias.

Tempo do emprego

O tempo de permanência dos professores nas escolas de 1º e 2º graus é claramente um fator que favorece a percepção de salários mais

elevados em relação às ocupações alternativas ou ao conjunto delas. De acordo como os dados da Tabela 13, o tempo médio de permanência dos docentes de 1º e 2º graus no emprego supera largamente o correspondente às outras ocupações, aproximando-se de 7,4 e 7,7 anos, respectivamente. Por sua vez, a média de todos os ocupados chega a 4,7 anos, os secretários a 4,4 anos e os comerciários, com maior rotatividade, permanecem apenas 2,5 anos na firma contratante.

Muito mais interessante, entretanto, é o diferencial de tempo de permanência no emprego entre os professores do setor público e os do privado. Observe-se que os tempos médios dos primeiros aproximam-se de 8,2 e 8,9 anos no 1º e 2º graus, enquanto que na iniciativa privada a permanência é de 4,3 e 3,7 anos, respectivamente.

Essa marcante diferença implica proventos bem maiores para os professores de 2º grau público, pois com esse tempo de trabalho a remuneração média é de oito pisos salariais, ao passo que os 3,7 dos da rede privada garantem proventos equivalentes à metade daqueles. A diferença é menor no caso dos docentes de 1º grau, já que, nessa ocupação, a progressividade dos aumentos em função do tempo de serviço torna-se mais reduzida. Contudo, a maior estabilidade dos professores públicos representa, em média, 0,5 piso salarial a mais que os da rede privada. Não há dúvida de que a maior estabilidade dos professores no serviço público e, portanto, os proventos mais favoráveis desses docentes estão ligados à contratação sob o regime estatutário, embora essa vantagem leve incorporada cargas horárias maiores.

Tabela 13 - Tempo médio de permanência no emprego para algumas ocupações selecionadas - Brasil - 1988

Ocupações		Total	Público	Privado
Professor de 1º Grau	T	89,1	98,1	52,1
	M	74,6	90,9	47,3
	M	90,8	98,9	53,0
Professor de 2º Grau	T	93,3	106,2	44,5
	M	78,6	101,4	21,9
	M	95,2	107,7	51,6
Secretario	T	52,9	68,5	50,4
	M	60,5	98,1	47,3
	M	51,1	60,6	50,8
Comerciano	T	29,4		29,4
	M	31,2		31,2
	M	17,0		27,0
Total de ocupados	T	56,7	106,0	45,4
	M	55,3	114,3	46,8
	M	59,4	98,5	42,9

Fontes: R\$ 1988 (MTA) Rais 1980 e 1988 (MTA); índice Geral de Preços D2 (FGV).

Finalmente, os dados da Tabela 13 revelam que a estabilidade dos docentes de 1º e 2º graus no emprego é sempre superior para as mulheres, o que, de alguma forma, deve ajudar a encurtar a diferença de remuneração em relação aos homens. Essa maior estabilidade feminina não prevalece no caso dos comercianos e das secretárias.

CONCLUSÃO

A preocupação com a valorização do trabalho dos professores de 1º e 2º graus, que se insere em caráter prioritário nos esforços de melhoria quantitativa e qualitativa do sistema educacional brasileiro, motivou a análise da evolução do mercado de trabalho dessas ocupações. O estudo situou-se na década passada, valendo-se dos dados levantados pela Rais.

De início, foi feita uma breve exposição a respeito das vantagens e desvantagens da Rais como principal instrumento para o conhecimento do mercado de trabalho formal brasileiro;

foram também comparados os dados obtidos desta fonte com os resultados do Censo Educacional do MEC sobre as mesmas ocupações.

Procurou-se tecer uma visão global da evolução do emprego e das remunerações na década. Constatou-se ter ocorrido um crescimento do emprego organizado de apenas 1,1% a.a., patamar bem inferior ao crescimento da demanda de trabalho urbano, estimado em 3,2% a.a. nesse período. Mais desfavorável ainda foi a evolução das remunerações entre 1981 e 1988, que acumulou perdas reais médias da ordem de 28,5%. Tal situação mantém uma estreita correspondência com o quadro predominantemente recessivo da economia entre os anos 1981 e 1988.

Contrastando com esse quadro global crítico, o mercado de trabalho dos professores de 1º e 2º graus apresentou um comportamento bem mais favorável. No que concerne à ocupação, verificou-se ter ocorrido, nesse período, expansões de 8,3% e 8,1% a.a., respectivamente, porcentagens estas que superam, de longe, o já citado 1,1%

do conjunto das ocupações, bem como os correspondentes às duas ocupações alternativas escolhidas como referenciais comparativos.

A discriminação desse crescimento das funções docentes segundo a rede do ensino revelou que a quase totalidade desses novos empregos correspondeu ao serviço público. Revelou, também, que essas duas ocupações específicas foram responsáveis por 26% do total do emprego gerado na década.

Não há dúvida de que a aplicação de elevados montantes de recursos públicos federais, estaduais e municipais à educação, a despeito da generalizada contração das atividades econômicas, permitiu a contratação de novos professores e a regularização contratual de outros. Configura-se, assim, uma situação de emprego que, pelo menos em termos relativos, foi muito favorável para os docentes. É significativo que os dados elaborados a partir do painel da Rais evidenciam que foi justamente entre 1981 e 1983, período marcadamente recessivo, quando ocorreu a maior expansão do emprego registrado de professores de 1º e 2º graus.

No que diz respeito à evolução das remunerações dessas duas ocupações na década, o quadro não foi favorável, verificando-se perdas reais de 1,9% e 1,7% a.a. Essas perdas, que apresentaram grandes oscilações por subperíodos e regiões em virtude das políticas salariais vigentes, foram, contudo, significativamente menores do que as que se verificaram no conjunto das ocupações (-4,4% a.a.) assim como nas alternativas. Igualmente ao que ocorreu no quadro ocupacional, o comportamento das remunerações da rede pública também apresentou um desempenho melhor que o privado, com perdas de proventos de 1,4% e 1,8% a.a. para os professores de 1º e 2º graus, respectivamente. Reforça-se, assim, a importante participação do setor público na valorização da função docente ao longo dos anos 80.

Finalmente, no que se refere à evolução qualitativa dos professores de 1º e 2º graus, passível de ser conhecida pelos dados da Rais, deve-se registrar uma forte incorporação de mulheres aos labores do magistério, elevando-se a sua participação em 1988 a 93,5% no 1º grau e a 85,3% no 2º grau. Também constatou-se um crescimento acentuado de docentes na faixa etária

entre 30 e 49 anos. No entanto, a melhoria mais importante relaciona-se com a elevação do nível educacional dos docentes. A presença mais marcante de professores com ensino superior completo chegava, em 1988, a 24,8% e 55,3% respectivamente, evidenciando avanços mais acelerados que os ocorridos no conjunto das restantes ocupações.

Tais transformações registradas em plena "década perdida" têm sua origem nos investimentos públicos na área educacional. Apesar da dificuldade de se chegar a uma quantificação precisa do volume de recursos investidos, principalmente em função da carência de dados financeiros completos e atualizados nos municípios menores, pode-se estimar que os recursos reais do Tesouro aplicados pelas três instâncias citadas na educação de 1º e 2º graus teriam se expandido entre 1980-1981 e 1987-1988 em porcentagens próximas de 5,0% e 8,0% a.a., respectivamente. Deve-se sublinhar que essa expansão do gasto público em educação contrasta com o desempenho global da economia no mesmo período, quando o PIB *per capita* se contraiu à razão de 0,5% a.a.

Dessa forma, não deve surpreender que a evolução ocupacional e dos rendimentos dos professores de 1º e 2º graus no período 1980-1988 tenha sido mais favorável que a correspondente ao conjunto das ocupações, conforme se demonstrou no presente documento. Mais ainda, fica evidenciado que, em boa medida, o forte crescimento do emprego público celetista e estatutário ocorrido nesses anos teve origem na expansão da educação.

Tomados em conjunto, estes resultados demonstram que os investimentos governamentais no setor educacional podem produzir resultados significativos a curto prazo, tanto em termos da geração de emprego e renda quanto da melhora simultânea do corpo docente. Tendo em vista o papel preponderante do Estado nesse setor, a definição de uma política de recursos humanos que privilegie a formação e treinamento de professores e incentive o exercício da docência, bem como a permanência dos professores graduados no serviço, aparece como plenamente justificável, por várias razões.

De fato, em que pesem as discussões sobre privatização, não pode haver dúvidas de que

cabe ao setor público, como principal executor das ações sociais, promover e implementar iniciativas que ampliem e melhorem as ações educativas, inclusive no que concerne ao quadro docente. Por sua vez, a adequação quantitativa e a melhora qualitativa do pessoal docente não podem desvincular-se dos recursos que o governo, como principal responsável pelas ações educativas, pode destinar à educação.

Uma política de valorização da função do magistério se manifesta de diversas formas. Entre elas, requer a revisão das tabelas de remuneração para competir com a atração que exercem outras profissões e a resistência para o exercício profissional em lugares mais afastados das grandes cidades. A substituição do professor leigo e a garantia de salários condizentes com a importância das transformações educacionais desejadas devem se antepor à construção de prédios, muitas vezes desnecessários, como opção prioritária do investimento educacional.

Embora o item função educativa seja um dos mais elevados da despesa pública nos países subdesenvolvidos (2,9% do PIB em 1970, passando para 4,1 % em 1985), ele é ainda insuficiente para, no curto prazo, reduzir os deficits existentes, situando-se ainda muito aquém do gasto médio *per capita* em educação dos países mais avançados, numa razão média, em dólares, de 1:20.

No Brasil, onde o setor público detém a maior parte da responsabilidade pelo ensino do 1º grau (86,6% da matrícula) e do 2º grau (66,8% da matrícula) - além de subsidiar a educação particular -, os progressos em relação à situação da contratação, estabilidade, promoção e, sobretudo, às escalas de remuneração dos docentes ficam condicionados estritamente aos recursos que a União, os Estados e municípios destinam a esta função.

Cabe destacar que os avanços registrados ainda foram insuficientes para cumprir as exigências legais para o exercício da profissão de docente. A capacitação do pessoal docente constitui uma das metas mais importantes a serem atingidas na presente década para que se possa garantir os avanços qualitativos que a educação brasileira reclama com urgência.

Esta premência em se privilegiar a educação está plenamente apoiada na Constituição de

1988, onde ficou estabelecido que a União aplicará anualmente nunca menos de 18% da receita resultante de impostos à função Educação, cinco pontos percentuais acima da média dos últimos anos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO Rais 1980-1988. Brasília: Ministério do Trabalho, [198-].

BARRETO, Angela Maria R. F. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Brasília: Ipea, 1991. (Texto para discussão, 223).

BRASIL. Ministério da Educação. *Estatísticas do ensino regular de 1º e 2º graus: 1980-1989*. Brasília, [19-].

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Painel Rais 1979-1988*. Brasília, [19--].

GUSSO, Divonzir Arthur (Coord.). *Educação e cultura - 1987: situação e políticas governamentais*. Brasília: Ipea, 1990. (Ipea, 128).

MARQUES, Antônio Emílio S. *Despesas governamentais com educação: 1986-1990*. Brasília: Ipea, 1991. (Texto para Discussão, 243).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Emprego e condições de trabalho do pessoal docente; 1981*. [S. l., 198-].

_____. *As normas internacionais do trabalho e o pessoal docente, 1991*. [S. l., 199-].

_____. *Pessoal docente: os desafios do decênio de 1980-1991*. [S. l., 199-].

_____. *A situação do pessoal docente: 1984*. [S. l., 198-].

_____. *Teachers in developing countries: a survey of employment conditions*. [S. l., 19--].

RODRÍGUEZ ÁRIAS, Alfonso; CORDEIRO, Sônia Helena T de C. *Avaliando as informações de registros administrativos do Ministério do Trabalho sobre o mercado de trabalho na década de 80*. Brasília: Ministério do Trabalho, 1989.

2B

Educação e Transição Demográfica: população em idade escolar no Brasil

Donald Sawyer, George Martine (Coord.)
Cláudio Machado, Fábio Ribeiro Servo,
Ignez Helena Perpétuo, Lucilene Dias Cordeiro
Marcelo de O. Torres (Equipe técnica)

SUMÁRIO

RESUMO.....	51
1. INTRODUÇÃO.....	51
2. A DINÂMICA DEMOGRÁFICA BRASILEIRA NO PERÍODO RECENTE.....	52
3. EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE RETROSPECTIVA DO PERÍODO 1950-1980.....	53
3.1 Introdução.....	53
3.2 Metodologia.....	53
3.3 Evolução da população em idade escolar.....	54
3.4 Evolução de vagas escolares.....	56
4. TRANSFORMAÇÕES NA DEMANDA ESCOLAR DURANTE A DÉCADA DE 80.....	56
4.1 Evolução da população em idade escolar no período 1980-1990.....	56
4.1.1 Introdução.....	56
4.1.2 Estimativa da população em idade escolar no período de 1980 a 1991.....	58
4.1.3 Análise dos resultados.....	60
4.2 Evolução da oferta de vagas escolares entre 1980-1989.....	73
4.2.1 Introdução.....	73
4.2.2 Natureza e qualidade dos dados.....	73
4.2.3 A dinâmica nacional.....	74
4.2.4 A dinâmica regional.....	74
4.2.5 A dinâmica estadual.....	74
4.2.6 Conclusão.....	75
5. OS IMPACTOS DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA SOBRE O FUTURO DA DEMANDA ESCOLAR.....	76
5.1 Introdução.....	76
5.2 A dinâmica demográfica brasileira do futuro.....	76
5.3 Estimativa da população em idade escolar.....	76
5.4 Análise dos resultados.....	83
6. MUDANÇAS NA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL E A POPULAÇÃO ESCOLAR.....	85
6.1 Mudanças em nível regional e estadual.....	85
6.2 Mudanças no padrão de urbanização.....	87
6.3 Mudanças em nível das regiões metropolitanas (RMs).....	88
6.4 Significado para a população escolar.....	90
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXO METODOLÓGICO.....	93
1. Projeção da População entre 1990 e 2010 por grandes regiões: o modelo multirregional de projeção.....	93
2. Projeção da população por Unidade da Federação, de 1990 a 2010.....	95
3. Estimativa da população anual entre 1980 e 1991.....	95
4. Estimativa da população em idade escolar.....	95
5. Compatibilização entre as estimativas e as projeções.....	96

Educação e Transição Demográfica: população em idade escolar no Brasil

Donald Sawyer, George Martine (Coordenadores)
Cláudio Machado, Fábio Ribeiro Servo,
Ignez Helena Perpétuo, Lucilene Dias Cordeiro
Marcelo de O. Torres (Equipe técnica)

RESUMO

A queda da fecundidade registrada no Brasil durante o último quarto de século tem consequências fundamentais para a política social do País. Na área educacional, observa-se uma mudança significativa no perfil da população escolar e, portanto, na composição da demanda educacional. Tais mudanças exigem uma reavaliação das prioridades no setor. Este trabalho se inicia com uma breve síntese do que tem sido a transição demográfica brasileira e depois segue com uma retrospectiva sucinta da evolução da população em idade escolar no período 1950-1980. Em seguida, aborda a discussão das transformações havidas na composição da população em idades escolares durante a década mais recente. Finalmente, discute a provável evolução dessa demanda, em função das transformações demográficas em curso e de suas prováveis implicações para a estrutura da população futura. O trabalho analisa as variações espaciais e temporais nos níveis de fecundidade, mortalidade e migração em função de suas implicações para o volume e do ritmo de crescimento da população em idade escolar, como também para a sua redistribuição espacial. Em termos operacionais, a discussão se restringe à evolução de matrículas no grupo de 7 a 14 anos, devido às dificuldades de acesso a dados confiáveis e representativos para outros grupos e temas.

1. INTRODUÇÃO

Uma das tendências mais surpreendentes e mais significativas registradas no Brasil durante o último quarto de século foi a queda da

fecundidade. Apoiada fundamentalmente na motivação espontânea de grandes números de mulheres e de casais, assim como na maior disponibilidade de serviços e métodos de regulação da natalidade mais eficientes, essa redução da fecundidade tem consequências importantes para a política social do País.

No plano educacional, já se observa uma enorme mudança no perfil da população escolar, a raiz do descenso no ritmo de crescimento da população mais jovem. A queda da fecundidade tem como primeiro efeito a redução no ritmo de crescimento justamente dessas faixas que pesam mais na composição da demanda educacional. Sob essa ótica, portanto, a transformação demográfica sendo vivida pelo País proporciona um momento de trégua aos planejadores educacionais. Podem relaxar seus esforços de expandir cada vez mais rapidamente o número de vagas em estabelecimentos escolares, e fazer uma reflexão levando a outros tipos de investimentos no setor educacional.

Dada a complexidade e o caráter recente destas transformações proporcionadas pela queda da fecundidade, não tem havido ainda um esforço adequado visando dimensionar e analisar os seus impactos sobre o planejamento educacional. Este trabalho representa um intento conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN) no sentido de começar a desvendar as implicações da transição demográfica para a composição da demanda escolar e para as perspectivas de resolução do déficit qualitativo e quantitativo no sistema educacional brasileiro.

O trabalho se inicia com uma breve síntese do que tem sido a transição demográfica brasileira e depois segue com uma retrospectiva sucinta da evolução da população em idade escolar no período 1950-1980. Em seguida, aborda-se a discussão das transformações havidas na composição da população em idades escolares durante a década mais recente. Finalmente, discute-se a provável evolução dessa demanda, em função das transformações demográficas em curso e de suas prováveis implicações para a estrutura da população futura. Ao longo desse trabalho, a discussão educacional se restringe à evolução de matrículas no grupo de 7 a 14 anos, devido às dificuldades de acesso a dados confiáveis e representativos para outros grupos e temas.

Tendo em vista a importância das mudanças no padrão de distribuição espacial da população, o trabalho também apresenta uma breve descrição destas mudanças no período recente. O conjunto destas alterações deverá necessariamente ser considerado em qualquer exercício de planejamento educacional, conforme se argumenta no último capítulo.

2. A DINÂMICA DEMOGRÁFICA BRASILEIRA NO PERÍODO RECENTE

O tamanho e a estrutura etária de uma população e, portanto, a participação porcentual e o volume absoluto dos contingentes populacionais em idade escolar são definidos pelos componentes da dinâmica demográfica: fecundidade, mortalidade e migração. A variação dos níveis destes componentes ao longo do tempo e os diferenciais existentes entre áreas geográficas implicam não só a variação do volume e do ritmo de crescimento da população em idade escolar, como também sua redistribuição espacial.

Até o início dos anos 40, a dinâmica demográfica brasileira era caracterizada por altas taxas de fecundidade e mortalidade. A esperança de vida ao nascer aumentou ligeiramente entre 1900 e 1940, situando-se numa média de 35 anos. O número médio de filhos tidos por mulher era, em 1940, de aproximadamente 6,2; provavelmente muito próximo ao das décadas anteriores, se considerarmos como indicador as taxas de natalidade estimadas por Mortara (1967). Além disso, de 1885 a 1935 houve uma

significativa migração internacional para o Brasil (Marangoni, 1988). Estas características resultaram em crescimento populacional superior a 2% a.a. e numa distribuição etária jovem e constante, com mais de 42% da população com idades abaixo de 15 anos.

A partir dos anos 40, iniciou-se no Brasil um importante processo de queda da mortalidade, que marca o início da transição demográfica do País, cuja rápida evolução tem conseqüências demográficas marcantes. A esperança de vida ao nascer, que se situava em níveis inferiores a 40 anos na década anterior, aumentou para 44 anos no período 1940-1950, para 54 anos no período 1950-1960, atingindo, na década de 70, os 60 anos. Isto significa um ganho de 23%, na primeira década, e um aumento total de 36% num prazo de 30 anos.

A fecundidade permaneceu inalterada até meados da década de 60 e os fluxos migratórios internacionais passaram a ter pouco significado. Assim, o ritmo de crescimento populacional, determinado pelos diferenciais entre a mortalidade e a fecundidade, apresentou um grande aumento, que se traduziu numa taxa anual média de quase 3%, no período de 1940 a 1965. A composição etária da população, cujo determinante principal é a fecundidade, permaneceu quase constante, com grande percentual de pessoas em idades jovens, o que significou, em última instância, a existência de uma significativa e crescente população em idade escolar, que manteve sua participação relativa na população total.

Em meados dos anos 60, começou a segunda fase da transição demográfica com o desencadeamento do processo de declínio da fecundidade. Este se iniciou no meio urbano das regiões mais desenvolvidas do País, generalizando-se rapidamente para todas as regiões e estratos sociais nos anos 70. A taxa de fecundidade total passou dos 6,2 filhos por mulher, em 1960, para 5,8 em 1970, e para 4,4 em 1980; a estimativa preliminar baseada na Sinopse do Censo Demográfico de 1991 indica um valor perto de 3,0. Isto significa uma queda de mais de 50% em pouco mais de 20 anos, o que altera radicalmente o padrão demográfico brasileiro.

Esta mudança, considerada como a transformação estrutural mais importante da sociedade

brasileira nas últimas décadas (Carvalho, 1988), resultou não só na rápida diminuição das taxas médias anuais de crescimento populacional (2,5% a.a. na década de 70 e 1,9% a.a. entre 1980 e 1991), mas também, fato mais importante, na desestabilização da estrutura etária da população, com o declínio da população nas idades mais jovens. Isso pode ser sentido já no Censo de 1980.

Esse processo de diminuição do ritmo de crescimento populacional e de modificação da estrutura etária ocorre em todas as áreas do País, porém com especificidades regionais, devido aos diferenciais de níveis e de padrões evolutivos das variáveis demográficas. A esperança de vida ao nascer, em 1940, variava entre 38 e 39 anos, para a Região Nordeste, e 55 e 38 anos, para a Região Centro-Oeste. Os ganhos de sobrevivência também aconteceram em ritmos distintos, atingindo um máximo de 43,4%, verificado no Norte e um mínimo de 16,6%, na Região Centro-Oeste, no período de 1940 a 1980 (Sawyer, Vasconcelos, Cáceres, 1988).

A taxa de fecundidade total, em 1960, situava-se entre os valores extremos de 7,24% e 4,25%, para a Amazônia e o Estado do Rio de Janeiro, respectivamente, apresentando declínios, de 1960 a 1979, situados entre os valores de 43,8%, para a Região Sul e 13% para Nordeste Setentrional (Fernandez, Carvalho, 1986). Estes diferenciais, especialmente os da fecundidade, associados à migração, implicaram uma evolução diferenciada da participação relativa e a redistribuição espacial da população em idade escolar.

3. EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE RETROSPECTIVA DO PERÍODO 1950-1980

3.1 Introdução

Apresentamos, neste capítulo, uma análise da evolução da população em idade escolar e da oferta de vagas escolares no ensino de primeiro grau, durante o período 1950-1980. Mais especificamente, examinam-se as mudanças

ocorridas com a população em idade escolar (7 a 14 anos) no Brasil, assim como nas diversas regiões e Estados. Esta retrospectiva destaca os fortes impactos da transição demográfica em curso no País e mostra como ela tem afetado, profundamente, tanto as condições como as necessidades do setor educacional.

3.2 Metodologia

Para analisar a demanda educacional durante o período anterior a 1980, o estudioso se depara com sérias deficiências nos dados, sendo obrigado a desenvolver aproximações diversas. Na ausência de dados representativos sobre frequência escolar por idade, é preciso relacionar informações sobre matrícula das instituições educacionais, obtidas das agências responsáveis pela condução do sistema educacional, com dados e estimativas sobre estrutura etária baseados nos censos demográficos. Neste capítulo, os dados utilizados foram:

- população em idade escolar (7 a 14 anos), segundo as unidades da Federação, grandes regiões e Brasil, para os anos censitários (1950 a 1980) e a população estimada para o ano de 1955; e
- as matrículas de primeiro grau (matrícula inicial) para as unidades da Federação, para os anos 1955 a 1980.

Os dados referentes à população foram obtidos pelos censos demográficos. A população de 1955 foi estimada mediante uma interpolação, considerando-se a taxa de crescimento entre 1950 e 1960. Como os dados censitários estão agrupados em idades quinquenais, utilizamos o método "Karup-King" para desagregarmos a população, e posteriormente reagrupá-la na faixa de 7 a 14 anos.¹

Os dados relacionados com a ocupação das vagas escolares foram obtidos mediante a publicação do Ministério da Educação, *Estudos Estatísticos*, de novembro de 1990. Esta publicação apresenta dados referentes à matrícula no ensino do primeiro grau para o Brasil e para cada

Devemos observar que tanto os dados do antigo Distrito Federal quanto os do Estado da Guanabara foram agregados aos dados do Estado do Rio de Janeiro, enquanto os de Tocantins foram agregados ao Estado de Goiás.

uma das unidades da Federação, desde o ano de 1955. Devido às dificuldades de obtenção dos dados referentes à matrícula inicial por faixa etária para os anos 1950 e 1960, optamos por trabalhar com os dados sobre matrícula no primeiro grau, sem discriminação de idade, uma vez que o principal objetivo pretendido neste capítulo é delinear a evolução e o atendimento da população escolar ocorrida no período 1955-1980.

Vale mencionar algumas limitações que, apesar de não inviabilizarem a análise aqui pretendida, devem ser explicitadas. Uma delas decorre do fato de utilizarmos fontes diferentes de dados: os censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as estatísticas educacionais do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação (Seec/MEC). Tais fontes implicam diferentes técnicas de coletas de dados, bem como diferentes datas de levantamentos e conceitos. Além-se a isto problemas de qualidade e cobertura dos dados educacionais levantados, tais como:

- dupla contagem de matrículas;
- população de um Estado matriculado em outro;
- ausência de informações sobre idade, principalmente em anos anteriores a 1955; e
- não discriminação da situação de domicílio (rural-urbano).

É importante assinalar que o indicador utilizado para acompanhar a evolução das matrículas escolares constitui uma taxa de escolarização virtual, isto é, refere-se à *matrícula total em* relação à população de 7 a 14 anos. É inevitável que esse indicador reflita problemas devido à dupla contagem, outros erros de enumeração, fluxos migratórios e, portanto, inadequação das interpolações censitárias, assim como de períodos diferenciados de coleta. Por esses motivos, essa taxa virtual atinge, freqüentemente, níveis acima de 100%.

Diante dessas limitações inevitáveis, os dados apresentados neste capítulo, baseados em estimativas de escolarização virtual, têm que ser acolhidos como sinalizadores de uma ordem de magnitude relativa de tendências e diferenciais, mas não como um retrato quantitativamente exato

de uma realidade. Ou seja, tais limitações inevitavelmente influenciam as informações sobre matrícula inicial, mas não inviabilizam a leitura do quadro geral do País.

3.3 Evolução da população em idade escolar

A Tabela 1 acompanha a evolução da população em idade escolar (7 a 14 anos) entre 1950 e 1980. Infere-se um aumento significativo, em números absolutos, no período 1950-1980; de fato, este grupo teve um acréscimo de aproximadamente 12 milhões de crianças. Entretanto, este contingente também sofreu uma redução significativa no seu ritmo de crescimento ao longo do mesmo período, apesar de um período passageiro de aumento na década de 60. Assim, as taxas caíram de 2,7% para 1,6% ao ano, entre 1950-1960 e 1970-1980.

No entanto, existem diferenças inter e intra-regionais importantes nessa evolução. Todas as regiões apresentaram uma redução nas taxas de crescimento no decorrer do período, exceto a Região Norte, afetada por fortes fluxos migratórios. O maior declínio no ritmo de crescimento da população em idade escolar foi observado nas Regiões Sul e Sudeste, seguido da Região Nordeste e Centro-Oeste, respectivamente (Tabela 1).

Ao analisarmos a evolução da população em idade escolar por Estado, entre 1950-1960 e 1970-1980, constatamos diferenciais bastante interessantes: dentro da Região Norte, houve um aumento significativo em Rondônia e, em grau menor, nos Estados do Acre e Pará. Em contrapartida, o Amapá apresentou uma diminuição acentuada, seguida de Roraima e Pará.

Na Região Nordeste, também houve um ligeiro aumento no ritmo de crescimento entre as décadas de 50 e 60, mas a redução subsequente foi mais significativa. Seguiram esse padrão todos os Estados, exceto Maranhão, Sergipe e Paraíba. Na Região Sudeste, a elevação do ritmo de crescimento na década de 60 e sua posterior redução foram ainda mais abruptas, sendo mais acentuada no Espírito Santo e contrariada apenas pelo Rio de Janeiro. Com relação à Região Sul, devemos salientar o declínio significativo nas taxas de crescimento verificado durante todo o período 1960-1980.

Tabela 1 - Taxas de crescimento da população de 7 a 14 anos, por unidade da Federação- 1950-1960, 1960-1970 e 1970-1980

UFs	1950-1960	1960-1970	1970-1980
	3,8	5,0	4,9
NORTE			
Roraima	8,7	5,5	16,4
Acre	4,6	0,1	6,4
Amazonas	3,8	3,8	3,5
Roraima	6,6	4,4	5,2
Pará	3,4	4,2	4,4
Amapá	6,8	6,5	4,1
NORDESTE	2,4	2,6	2,1
Maranhão	4,8	2,1	2,6
Piauí	2,1	3,2	2,2
Ceará	2,0	3,0	1,9
Rio Grande do Norte	2,0	3,3	1,9
Paraíba	1,8	1,7	1,6
Pernambuco	2,3	2,5	1,7
Alagoas	1,6	2,4	2,3
Sergipe	2,2	1,9	2,3
Bahia	2,3	2,7	2,2
SUDESTE	1,8	3,1	1,2
Minas G P M S	2,6	1,6	0,6
Espírito Santo	2,3	5,0	0,6
Rio de Janeiro	4,5	3,7	6,1
São Paulo	3,6	3,8	1,8
SUL	4,7	3,8	0,1
Paraná	7,9	5,5	0,2
Santa Catarina	3,8	3,4	0,8
Rio Grande do Sul	3,1	2,3	-0,4
CENTRO-OESTE	5,5	5,9	3,2
Mato Grosso do Sul	-	-	-
Mato Grosso	5,8	6,5	3,8
Goiás	5,0	4,5	2,1
Distrito Federal		19,0	7,4
BRASIL	2,7	3,2	1,6

Fonte Censos demográficos (IBGE).

¹ Inclusivo o antigo Distrito Federal e o Estado da Guanabara.

² Inclusivo Tocantins

Apesar dessa tendência, os Estados do Sul (exceto Rio Grande do Sul) apresentavam taxas de crescimento superiores à média do País, nas décadas de 50 e 60; na década de 70, estas taxas apresentaram uma diminuição bastante considerável, ficando em níveis inferiores à média do País. A Região Centro-Oeste também apresentou mudanças significativas no mesmo período, reduzindo suas taxas de crescimento em níveis bastante inferiores aos até então apresentados.

3.4 Evolução de vagas escolares

Em decorrência das limitações anteriormente mencionadas dos dados escolares disponíveis para o período anterior a 1980, as quais impossibilitam a elaboração de indicadores mais sensíveis às mudanças ocorridas através do tempo, optou-se por analisar comparativamente a evolução das matrículas de primeiro grau com a população total em idade escolar (7 a 14 anos) que, teoricamente, deveria ser atendida neste grau de ensino. A comparação das matrículas de primeiro grau com a população de 7 a 14 fornece um *proxy* da extensão da cobertura do ensino elementar.

Observa-se, na Tabela 2 que, no período 1955-1980, os níveis de cobertura do ensino primário apresentaram significativo aumento, principalmente a partir da década de 60. Em que pese as diferenças interestaduais no nível de cobertura, que apresentavam níveis acima de 50% até 1960, o volume de matrículas aumentou em todos os Estados. A cobertura se expandiu mais rapidamente nos Estados de escolarização mais deficiente, redundando na queda das diferenças entre as regiões, que baixaram para 30% em 1970 e para 11% em 1980.

A Região Nordeste apresentou níveis sistematicamente inferiores ao restante do País durante todo o período analisado, mas teve um salto significativo na década de 70, quando seu nível de escolarização passou de 62% em 1970 para 89% em 1980. Assim, o patamar observado em 1980 para o Nordeste já se assemelha ao de outras regiões e Estados.

Deve-se recordar que estamos lidando aqui com o indicador de escolarização virtual, que tende a ser mais elevado que o real; de qualquer forma, os níveis de cobertura vêm se tornando mais aceitáveis através do tempo. Entretanto, tais índices evidentemente acobertam as conhecidas

condições deficitárias do ensino no Brasil, tais como os altos níveis de repetência e de evasão escolar, assim como a má qualidade educacional, particularmente fora dos grandes centros.

Ao analisarmos o contingente de alunos matriculados na primeira série do primeiro grau que conseguem concluir este grau de ensino, encontramos resultados bastante desanimadores. De fato, a comparação entre coortes aponta para uma taxa reduzida de sucesso no Brasil. Em 1955, de cada mil crianças que entravam na escola, apenas 46 terminavam o primeiro grau. No ano de 1979, de cada mil, 132 terminaram o primeiro grau. Tais indicadores demonstram a evolução reduzida da qualidade de atendimento do ensino, no decorrer deste período.

4. TRANSFORMAÇÕES NA DEMANDA ESCOLAR DURANTE A DÉCADA DE 80

Na seção anterior, procuramos recapitular, em termos gerais, a evolução da população em idade escolar, assim como do nível de escolarização, com referência ao período 1955-1980. Passamos agora a examinar mais detalhadamente a demanda hipotética e os padrões de escolarização real que prevaleceram durante um período mais recente, isto é, na década de 80. O presente capítulo se divide em duas partes; a primeira tem por objetivo estimar a população em idade escolar, ano a ano, por Unidade da Federação (UF) entre 1980 e 1990. A segunda analisa os dados disponíveis com relação ao nível de escolarização durante essa década.

4.1 Evolução da população em idade escolar no período 1980-1990

4.1.1 Introdução

Idealmente - se já estivessem disponíveis os dados sobre a distribuição etária da população do Censo de 1991 - o procedimento a ser utilizado para obter uma estimativa da população escolar na década de 80 seria o de uma interpolação simples. Como essa informação ainda não está disponível, foi necessário estimá-la por outros meios. Para tanto, utilizaram-se as informações disponíveis assim como alguns pressupostos sobre a provável evolução das componentes

Tabela 2 - Taxas de escolarização por unidade da Federação - 1955,1960,1970 e 1980

UFs	1955	1960	1970	1980
NORTE	43,2	53,0	73,6	88,1
Rondônia	59,5	54,7	54,6	85,7
Acre	28,6	33,8	82,9	77,1
Amazonas	30,9	43,1	60,6	88,9
Roraima	33,9	52,9	95,1	104,6
Pará	48,6	59,0	78,0	88,0
Amapá	83,4	73,6	98,9	102,6
NORDESTE	32,5	39,2	61,9	89,3
Maranhão	22,7	21,6	58,6	78,5
Piauí	28,1	31,3	62,4	101,7
Ceará	39,8	42,4	52,9	97,6
Rio Grande do Norte	46,9	57,4	75,4	101,0
Paraíba	29,6	36,9	64,1	102,9
Pernambuco	38,1	50,3	71,0	89,9
Alagoas	29,3	36,7	63,2	74,4
Sergipe	31,7	45,9	70,9	97,3
Bahia	28,5	36,3	57,5	81,6
SUDESTE	60,1	69,9	92,7	106,3
Minas Gerais	52,7	59,9	90,1	101,7
Espírito Santo	63,9	79,5	88,1	118,8
Rio de Janeiro ¹	72,0	60,5	97,4	118,9
São Paulo	73,9	82,5	92,9	105,7
SUL	59,4	66,1	87,4	98,6
Paraná	47,3	49,2	75,3	95,7
Santa Catarina	66,4	74,0	91,6	95,6
Rio Grande do Sul	65,1	76,6	99,0	103,7
CENTRO-OESTE	40,4	46,9	81,2	102,7
Mato Grosso do Sul				81,8
Mato Grosso	54,0	57,3	73,0	91,1
Goiás ²	35,2	44,3	81,3	109,9
Distrito Federal	-	-	109,4	116,6
BRASIL	49,3	57,3	80,6	98,2

Fonte: Censos demográficos (IBGE).

¹ Inclusive o antigo Distrito Federal e o Estado da Guanabara.

² Inclusive Tocantins.

demográficas - fecundidade, mortalidade e migração na década de 80. Foram aplicados métodos de projeção e estimativa de população para interpolar a provável população brasileira distribuída espacialmente por UFs e grupos de idade. Esses pressupostos e metodologias serão apresentados sumariamente, junto com os principais resultados, no próximo item. O Anexo Metodológico (p. 93 deste trabalho) descreve com mais detalhes a metodologia aplicada.

A evolução da população brasileira entre 1980 e 1990 não pode ser dissociada da dinâmica demográfica recente, pois sua composição etária e regional é reflexo de longo processo de queda da fecundidade e mortalidade. Essa transição demográfica ainda não se encerrou e tem nesta década, principalmente quanto à variável fecundidade, momento de importantes transformações.

Sem tirar a importância e necessidade do exercício de se estimar o tamanho e a participação da população em idade escolar, na década de 80, gostaríamos de advertir sobre os cuidados que se deve ter ao utilizar esses resultados para análises mais detalhadas, principalmente quando o nível de agregação é a UF. Estamos há pouco tempo da realização do Censo de 1991 e como a distribuição etária da população por UFs ainda não foi fornecida, essa estrutura foi estimada, ano a ano, tendo por base apenas a distribuição etária de 1980 e uma estrutura etária provável em 1990, pelas cinco grandes regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

A estrutura etária em questão é derivada de uma projeção a partir de 1980, corrigida pelos resultados do Censo de 1991, visando reconstituir a população total - enumerada por UFs. Alterações conjunturais, em qualquer uma das variáveis demográficas, mas principalmente em relação à fecundidade, podem modificar sobremaneira a estrutura etária, principalmente para as pessoas de menos de 11 anos que nasceram após o Censo de 1980; isto por sua vez pode influenciar a estimativa da população em idade escolar. No nosso entender, as estimativas presentes devem ser consideradas como indicativas de uma provável tendência e não como um valor

definitivo representando de forma absoluta a população em idade escolar.

4.1.2 Estimativa da população em idade escolar no período de 1980 a 1991

Conforme fora explicado anteriormente, a falta de dados do Censo Demográfico de 1991 neste momento implica a necessidade de estimar a distribuição da população por grupos etários. Como a partir dos métodos disponíveis se obtém a população distribuída em grupos quinquenais, torna-se necessário desagregá-los em grupos de idade simples para se obter a população de 7 a 14 anos. Todo este processo envolve uma série de procedimentos que são descritos a seguir.

O primeiro procedimento adotado foi de se estimar a distribuição etária em 1991, para as cinco grandes regiões, o que foi realizado a partir da estimativa de taxas específicas de fecundidade, mortalidade e migração de tal forma que, introduzidas no Modelo Multirregional de Projeção² e aplicadas à população de 1980, reproduzissem da melhor maneira possível a população recenseada e enumerada na Sinopse do Censo de 1991. Como este modelo projeta a população de cinco em cinco anos, Obtiveram-se as populações regionais em 1990, que foram ajustadas para 1991, de forma a permitir a comparação com a população enumerada pelo Censo.

Inicialmente, considerou-se a fecundidade verificada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1984 como representativa do período 1980-1985 e a fecundidade do período 1985-1990 foi estimada, para todas as regiões, como ligeiramente inferior a ela, de acordo com a tendência histórica de seu declínio, ajustada por uma curva logística. Ao se projetar a população a partir de 1980, atingiu-se, em 1990, uma população total para o Brasil em 1 % superior à enumerada na Sinopse de 1991. Para que a população estimada coincidissem com a verificada, foi-se reduzindo a fecundidade linearmente. Uma fecundidade 4,5% menor foi suficiente para se atingir este objetivo. As taxas de fecundidade total resultantes estão discriminadas na Tabela 3.

² As principais características do Modelo Multirregional de Projeção são descritas no Anexo Metodológico (ver p. 93).

**Tabela 3 - Taxa de fecundidade total estimada
Brasil e grandes regiões - 1980-1990**

Regiões	1980-1985	1985-1990
Norte	4,68	4,13
Nordeste	4,73	4,17
Sudeste	2,82	2,58
Sul	2,90	2,64
Centro-Oeste	3,90	2,87
Total	3,56	3,17

É interessante assinalar que, embora seja provável que a sobre enumeração de 1 % não tenha sido provocada totalmente pela estimativa da fecundidade, considerou-se a estratégia adotada como razoável, pois o erro foi muito pequeno e pode ter sido provocado por uma combinação de vários fatores. Entre eles, enumeram-se como os mais importantes, além do erro na estimativa da fecundidade: erro na estimativa da mortalidade; subnumeração maior no Censo de 1991 do que no de 1980 e a desconsideração da existência de migração internacional.

As taxas específicas de mortalidade utilizadas na projeção foram obtidas por interpolação, que teve como ponto de partida as estimativas para a década de 1970, realizadas por Carvalho e Pinheiro (1986), e como ponto final uma esperança de vida ao nascer de 71 anos, em 2020. Esta interpolação foi feita ajustando-se uma logística para as taxas centrais de mortalidade de cada grupo etário. A estrutura de mortalidade final foi extraída de Arriaga (1987), na suposição de que esta estrutura e esperança de vida fossem alcançadas pelo Brasil em 2100. Estas estimativas, para as cinco regiões e para o Brasil, nos períodos 1980-1985 e 1985-1990, são apresentadas na Tabela 4.

Quanto à migração, o modelo necessita de taxas de emigração específicas por grupo etário, como dado de entrada, e não de saldos ou taxas líquidas, como ocorrem modelos tradicionais de projeção. Essas taxas foram estimadas a partir da informação sobre lugar de residência anterior, disponível na amostra de 25% do Censo de 1980,³ aplicando-se a metodologia descrita por Machado (1993).

Utilizando-se essas estimativas, para o período 1980-1990, obteve-se uma sobreestimativa da população total do Sudeste de aproximadamente

Tabela 4 - Esperança de vida ao nascer - Brasil e grandes regiões - 1980-1990

Regiões	Sexo	1980-1985	1985-1990
Norte	Homens	62,2	63,3
	Mulheres	68,4	69,4
Nordeste	Homens	53,3	55,1
	Mulheres	59,7	61,5
Sudeste	Homens	62,3	63,4
	Mulheres	69,1	70,0
Sul	Homens	64,3	65,2
	Mulheres	70,8	71,6
Centro-Oeste	Homens	62,9	63,9
	Mulheres	69,0	70,0
Total		63,3	64,6

mm

Essa informação ainda não está disponível para o Censo de 1991.

4,5%, compensada de maneira quase uniforme nas outras regiões. Este resultado indica uma diminuição da migração para o Sudeste, na década de 80, em relação ao ocorrido na de 70. Para ajustar da melhor maneira possível a população total estimada por grandes regiões aos resultados preliminares do Censo de 1991, utilizou-se a estratégia de diminuir linearmente as taxas de migração para o Sudeste de todas as outras regiões. Uma diminuição de aproximadamente 50% implicou o perfeito ajuste entre população total estimada e enumerada no Sudeste, em 1991. Os erros das outras regiões foram muito pequenos e foram ajustados proporcionalmente para que se iguallassem os valores estimados com os resultados do censo. A Tabela 5 apresenta essas taxas de emigração entre as cinco grandes regiões.

A partir das estimativas da distribuição etária da população das cinco grandes regiões, em 1991, e conhecendo-se a distribuição etária em 1980, em nível das UFs e o total de sua população em 1991, passou-se à projeção da população desagregada por grupo quinquenal de idade, por UF, que foi feita pelos modelos de ajuste biproporcionais, de forma a garantir que a agregação das UFs que compõem uma Grande Região reconstituísse a população projetada para a região pelo modelo multirregional. Os passos adotados para se distribuir a população pelas UFs são descritos no item 2, do Anexo Metodológico (ver p. 93).

Finalmente, a população das UFs e das cinco grandes regiões, por grupos quinquenais de idade, foi desagregada em grupos de idade simples pelo método de Karup-King (Shryrock, Siegel, 1976), para obtenção do grupo de 7 a 14 anos, ou seja, a população em idade escolar.

4.1.3 Análise dos resultados

As estimativas da população em idade escolar para o Brasil, cinco grandes regiões e unidades da Federação, ano a ano, para o período de 1980 a 1990 são apresentadas nas Tabelas 6 e 7.

Em 1980, existiam aproximadamente 23 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade, o que representava 19,3% da população brasileira.

Em consequência das transformações da dinâmica demográfica, anteriormente citadas, a participação deste subgrupo na população total do País diminuiu gradualmente para 17,8% em 1990, quando o número estimado de crianças em idade escolar passou para 25,6 milhões. Esta evolução significou uma grande redução na taxa média de crescimento deste grupo, que passou de 1,3% a.a., no período de 1980-1985, para 0,8% a.a., no quinquênio subsequente. Para se ter uma idéia da dimensão da queda do ritmo de crescimento desse grupo etário, vale lembrar que, entre 1940 e 1980, ele cresceu a taxas médias de 2,4% a.a. e a população total brasileira apresentou taxa média de crescimento de 1,9% a.a., entre 1980 e 1991.

A situação pelas cinco grandes regiões do País pode ser acompanhada pelos gráficos a seguir, nos quais são apresentadas as taxas anuais de crescimento da população em idade escolar (Gráfico 1), a evolução de sua participação relativa na população total de cada região (Gráfico 2) e a evolução da distribuição da população escolar brasileira entre as diversas regiões (Gráfico 3).

As taxas de crescimento da população em idade escolar, refletindo as diferentes tendências históricas da fecundidade, da migração e da mortalidade, variam significativamente entre as regiões. O que se nota é que, apesar de partirem de patamares distintos e apresentarem ritmos de evolução também diferentes, as taxas de todas as regiões apresentam, em comum, a característica de sofrerem redução. O declínio mais notável ocorre nas Regiões Norte e Centro-Oeste, mas também foi significativo na Região Sudeste (Gráfico 1).

As consequências deste processo foram a diminuição da importância da população escolar em relação à população total (Gráfico 2). Nas Regiões Norte e Nordeste, que apresentam uma estrutura etária mais jovem, o peso do grupo de 7 a 14 anos é maior e passou de 21,9% e 21,8%, respectivamente, em 1980, para 20,9% e 20,1%, em 1990. Nas Regiões Sudeste e Sul, a participação relativa da população em idade escolar é menor, caindo de 17,3%, na primeira, e 19,1%, na segunda, em 1980, para 16,2%, em ambas, no final da década. O Centro-Oeste assume uma

Tabela 5 - Taxas de emigração segundo região de origem e de destino, por sexo e idade

Origem Norte

Grupo Etário	Nordeste		Sudeste		SuL		Centro-Oeste	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
00	.00152400	.00154600	.00077240	.00075724	.00035700	.00025400	.00114300	.0012020
00-04	.00099100	.00111700	.00056565	.00054645	.00023800	.00019400	.00073200	.0007000
05-09	.00081500	.00072100	.00057223	.00046152	.00020200	.00017600	.00067800	.0006020
10-14	.00102700	.00088800	.00092456	.00061772	.00026300	.00020700	.00098000	.0007110
15-19	.00122800	.00097400	.00139922	.00121168	.00033200	.00028100	.00146500	.0009890
20-24	.00151500	.00153800	.00164184	.00125111	.00040600	.00029000	.00147200	.0012540
25-29	.00138600	.00154900	.00131076	.00119298	.00037600	.00042700	.00109900	.0012880
30-34	.00118300	.00137000	.00085733	.00084368	.00025500	.00036700	.00098900	.0010480
35-39	.00096600	.00115300	.00069557	.00059700	.00031800	.00031100	.00091700	.0010010
40-44	.00073600	.00104200	.00061418	.00056212	.00019700	.00023300	.00078600	.0010020
45-49	.00055700	.00070200	.00062328	.00050954	.00017000	.000813300	.00038500	.0007450
50-54	.00067500	.00061000	.00059194	.00038924	.00006500	.00006900	.00054500	.0005640
55-59	.00056500	.00053400	.00058992	.00035082	.00003800	.00006700	.00052200	.0003890
60-64	.00042800	.00036000	.00040187	.00027701	.00010100	.00008200	.00029700	.0003490
65-69	.00045600	.00038400	.00043827	.00027398	.00007300	.00005500	.00033900	.0002250
70 e +	.00036800	.00028500	.00036244	.00022090	.00007900	.00004500	.00024000	.0000670

Origem Nordeste

Grupo Etário	Norte		Sudeste		SuL		Centro-Oeste	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
00	.00125800	.00131600	.00290309	.00299256	.00015500	.00014500	.00118800	.0011600
00-04	.00088400	.00090100	.00200987	.00198560	.00009800	.00010600	.00095100	.0008880
05-09	.00084500	.00076400	.00197297	.00167674	.00009300	.00007100	.00098300	.0008330
10-14	.00102100	.00106400	.00425833	.00347936	.00011800	.00011900	.00164800	.0011670
15-19	.00134800	.00231800	.00806778	.01097339	.00020300	.00022400	.00251700	.0026140
20-24	.00136200	.00237000	.00613930	.00740001	.00022100	.00028600	.00205700	.0021670
25-29	.00108500	.00192300	.00372452	.00447418	.00016800	.00024800	.00144700	.0015740
30-34	.00086600	.00153300	.00222673	.00288034	.00011800	.00015200	.00099100	.0012850
35-39	.00068600	.00126400	.00167523	.00206699	.00009100	.00015700	.00085500	.0011330
40-44	.00059800	.00116200	.00164237	.00157817	.00008200	.00013700	.00072600	.0009060
45-49	.00050300	.00083700	.00160446	.00140984	.00005600	.00008800	.00083100	.0008800
50-54	.00048600	.00068200	.00166057	.00117276	.00006800	.00006900	.00071600	.0007430
55-59	.00041000	.00060800	.00137041	.00096348	.00005500	.00005800	.00059900	.0006230
60-64	.00031000	.00050500	.00096601	.00063794	.00006100	.00004600	.00055300	.0005030
65-69	.00028600	.00036000	.00084065	.00056363	.00004400	.00005100	.00048100	.0004260
70 e +	.00019400	.00018600	.00045394	.00027701	.00003300	.00004400	.00037300	.0002750

Origem Sudeste

Grupo Etário	Norte		Nordeste		Sul		Centro-Oeste	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
00	.00049500	.00053900	.00279800	.00309700	.00131600	.00131900	.00163800	.0016990
00-04	.00038200	.00040200	.00150900	.00160400	.00078700	.00079200	.00117700	.0011850
05-09	.00033700	.00033500	.00097500	.00099700	.00058800	.00057300	.00105400	.0010090
10-14	.00030200	.00032200	.00079700	.00074700	.00056700	.00048400	.00122100	.0011180
15-19	.00034100	.00038700	.00111700	.00126400	.00077200	.00069600	.00143400	.0013700
20-24	.00037800	.00046600	.00142300	.00177700	.00094600	.00101300	.00141800	.0014840
25-29	.00033800	.00045500	.00131000	.00176400	.00084600	.00105200	.00120800	.0014560
30-34	.00029100	.00043000	.00093800	.00144700	.00066900	.00069700	.00102600	.0012630
35-39	.00024900	.00037900	.00067400	.00109000	.00050500	.00069300	.00086500	.0012110
40-44	.00018100	.00029700	.00045400	.00072300	.00040200	.00050700	.00069000	.0010230
45-49	.00014700	.00024800	.00040600	.00065100	.00032300	.00040000	.00056800	.0007980
50-54	.00011700	.00018800	.00034400	.00058700	.00030900	.00041200	.00054300	.0007390
55-59	.00012600	.00017800	.00039200	.00045700	.00029800	.00031700	.00049800	.0005900
60-64	.00011700	.00018900	.00035600	.00044100	.00036300	.00035900	.00047300	.0004920
65-69	.00009100	.00012700	.00034700	.00036000	.00032700	.00031300	.00044500	.0004370
70 e*	.00007200	.00008800	.00033600	.00025700	.00033400	.00027600	.00039900	.0003030

Origem Sul

Grupo Etário	Norte		Nordeste		Sudeste		Centro-Oeste	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
00	.00151800	.00167000	.00039700	.00049900	.00603062	.00545824	.00364300	.0036660
00-04	.00142500	.00146500	.00034200	.00033300	.00433214	.00425227	.00268200	.0027820
05-09	.00124400	.00129600	.00025900	.00024000	.00375688	.00362241	.00241300	.0025300
10-14	.00103100	.00120600	.00021600	.00018900	.00413246	.00382006	.00225300	.0024810
15-19	.00104400	.00125100	.00024000	.00021900	.00502012	.00552158	.00248600	.0029180
20-24	.00111700	.00123300	.00032300	.00037200	.00446710	.00490596	.00248100	.0028740
25-29	.00090300	.00119100	.00033300	.00035000	.00341010	.00364787	.00224800	.0026910
30-34	.00091500	.00107600	.00025600	.00032600	.00287427	.00334793	.00200100	.0024800
35-39	.00080800	.00109900	.00018000	.00025100	.00257754	.00304311	.00174900	.0023750
40-44	.00070800	.00100200	.00012600	.00019000	.00233945	.00273629	.00144000	.0021360
45-49	.00057600	.00096700	.00007900	.00010900	.00202453	.00242693	.00129400	.0018850
50-54	.00047200	.00083800	.00007000	.00011800	.00180261	.00211719	.00092100	.0015680
55-59	.00039800	.00055500	.00004100	.00006300	.00132694	.00174650	.00070200	.0011770
60-64	.00034600	.00050800	.00004100	.00004100	.00110957	.00145584	.00055800	.0008210
65-69	.00022900	.00042100	.00004100	.00004000	.00096146	.00125041	.00051700	.0006930
70 e +	.00010100	.00025000	.00003000	.00001200	.00060104	.00062750	.00034700	.0002980

Origem Centro-Oeste

Grupo Etário	Norte		Nordeste		Sudeste		Sui	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
00	.00470100	.00457000	.00271400	.00323000	.00441807	.00443728	.00143000	.0016810
00-04	.00391400	.40395500	.00165800	.00182600	.00327415	.00315330	.00086800	.0008820
05-09	.00334100	.40343400	.00128600	.00132700	.00284849	.00270544	.00066500	.0007770
10-14	.00313300	.00330200	.00119200	.00103800	.00338331	.00295344	.00081200	.0006860
15-19	.00329000	.00331400	.00132600	.00150300	.00423912	.00391459	.00114000	.0008750
20-24	.00330600	.00384800	.00158200	.00161100	.00409657	.00410567	.00122700	.0012730
25-29	.00302600	.00373300	.00151400	.00185500	.00345105	.00370239	.00112500	.0012140
30-34	.00263100	.00359900	.00127600	.00147600	.00284192	.00308153	.00085600	.0010380
35-39	.00255400	.00323400	.00103000	.00139800	.00276963	.00277214	.00073500	.0008650
40-44	.00241000	.00294600	.00085000	.00105500	.00227273	.00251436	.00067600	.0007590
45-49	.00176600	.00295400	.00071000	.00089200	.00204677	.00213422	.00062300	.0007250
50-54	.00180800	.00259400	.00056900	.00089300	.00186984	.00323532	.00038400	.0006190
55-59	.00168200	.00194600	.00058100	.00074500	.00177077	.00160142	.00046900	.0004850
60-64	.00109400	.00174600	.00054000	.00074100	.00145584	.00141489	.00053300	.0004790
65-69	.00108800	.00130600	.00057400	.00056100	.00149729	.00126498	.00041300	.0003080
70 e +	.00073500	.00070900	.90057900	.00039400	.00132744	.00090495	.00039400	.0001510

Tabela 6 - População em idade escolar - Brasil, cinco grandes regiões e unidades da Federação
1980-1985

Regiões/Estados	1980	1981	1982	1983	1984	1985
NORTE	1.290.128	1.344.108	1.399.003	1.454.695	1.511.057	1.567.950
Rondônia	108.306	116.913	126.063	135.771	146.051	156.915
Acre	68.015	70.153	72.278	74.380	76.451	78.483
Amazonas	314.979	326.427	337.909	349.389	360.826	372.176
Roraima	16.260	17.819	19.506	21.327	23.291	25.404
Pará	742.210	770.484	798.937	827.479	856.015	884.442
Amapá	40.358	42.311	44.310	46.349	48.424	50.529
NORDESTE	7.573.212	7.670.737	7.765.556	7.857.479	7.946.324	8.031.910
Maranhão	865.363	877.506	889.353	900.883	912.072	922.898
Piauí	484.254	490.212	495.986	501.564	506.934	512.085
Ceará	1.152.126	1.165.490	1.178.396	1.190.819	1.202.731	1.214.107
Rio Grande do Norte	405.778	412.628	419.374	426.007	432.514	438.884
Paraíba	605.478	610.621	615.490	620.074	624.361	628.340
Pernambuco	1.310.351	1.320.845	1.330.730	1.339.982	1.348.577	1.356.493
Alagoas	439.294	446.635	453.862	460.962	467.921	474.727
Sergipe	254.150	259.197	264.205	269.169	274.078	278.926
Bahia	2.056.418	2.087.605	2.118.158	2.148.021	2.177.137	2.205.450
SUDESTE	8.953.860	9.104.436	9.246.379	9.378.535	9.499.828	9.609.309
São Paulo	4.110.380	4.192.246	4.270.494	4.344.551	4.413.874	4.477.972
Minas Gerais	2.633.536	2.675.915	2.715.658	2.752.430	2.785.919	2.815.853
Espírito Santo	397.161	406.946	416.465	425.657	434.463	442.830
Rio de Janeiro	1.812.784	1.829.329	1.843.762	1.855.897	1.865.572	1.872.654
SUL	3.635.244	3.630.812	3.625.112	3.618.143	3.609.907	3.600.409
Paraná	1.588.585	1.581.237	1.573.348	1.564.924	1.555.970	1.546.493
Santa Catarina	721.051	725.713	730.137	734.316	738.244	741.917
Rio Grande do Sul	1.325.608	1.323.862	1.321.627	1.318.903	1.315.693	1.311.999
CENTRO-OESTE	1.557.163	1.593.104	1.627.611	1.660.485	1.691.534	1.720.575
Mato Grosso do Sul	284.848	290.107	295.019	299.549	303.665	307.336
Mato Grosso	243.287	255.108	267.101	279.223	291.430	303.676
Goiás ¹	816.335	830.583	843.808	855.916	866.818	876.432
Distrito Federal	212.693	217.305	221.683	225.797	229.622	233.130
BRASIL	23.009.608	23.343.197	23.663.660	23.969.337	24.258.651	24.530.153

Tabela 7 - População em idade escolar - cinco grandes regiões e unidades da Federação - 1986-1990

Regiões/Estados	1986	1987	1988	1989	1990
NORTE	1.625.224	1.682.720	1.740.270	1.797.700	1.854.829
Rondônia	168.374	180.434	193.100	206.373	220.250
Acre	80.467	82.394	84.254	86.038	87.738
Amazonas	383.396	394.438	405.256	415.801	426.024
Roraima	27.673	30.105	32.707	35.486	38.446
Pará	912.655	940.541	967.986	994.871	1.021.078
Amapá	52.659	54.808	56.967	59.131	61.292
NORDESTE	8.114.064	8.192.617	8.267.407	8.338.283	8.405.100
Maranhão	933.340	943.376	952.987	962.152	970.854
Piauí	517.007	521.688	526.118	530.290	534.192
Ceará	1.224.922	1.235.153	1.244.778	1.253.775	1.262.125
Rio Grande do Norte	445.104	451.164	457.052	462.758	468.271
Paraíba	632.002	635.337	638.337	640.994	643.301
Pernambuco	1.363.711	1.370.210	1.375.974	1.380.987	1.385.236
Alagoas	481.367	487.830	494.103	500.175	506.033
Sergipe	283.705	288.405	293.020	297.542	301.962
Bahia	2.232.907	2.259.453	2.285.038	2.309.611	2.333.125
SUDESTE	9.706.194	9.789.902	9.860.073	9.916.581	9.959.529
São Paulo	4.536.431	4.588.923	4.635.224	4.675.219	4.708.900
Minas Gerais	2.842.008	2.864.221	2.882.393	2.896.498	2.906.573
Espírito Santo	450.708	458.059	464.851	471.064	476.689
Rio de Janeiro	1.877.047	1.878.700	1.877.605	1.873.801	1.867.368
SUL	3.589.654	3.577.649	3.564.404	3.549.929	3.534.238
Paraná	1.536.501	1.526.001	1.515.004	1.503.519	1.491.556
Santa Catarina	745.329	748.475	751.351	753.952	756.274
Rio Grande do Sul	1.307.824	1.303.172	1.298.049	1.292.459	1.286.408
CENTRO-OESTE	1.747.437	1.771.969	1.794.038	1.813.533	1.830.369
Mato Grosso do Sul	310.538	313.247	315.444	317.117	318.257
Mato Grosso	315.912	328.088	340.156	352.067	363.773
Goiás'	884.687	891.523	896.892	900.759	903.105
Distrito Federal	236.300	239.111	241.546	243.590	245.234
BRASIL	24.782.573	25.014.857	25.226.192	25.416.026	25.584.065

Inclusive Tocantins.

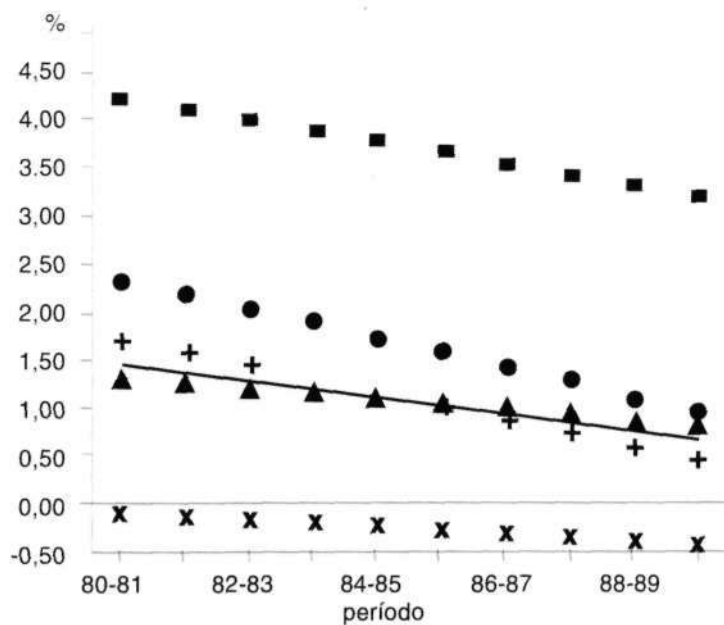


Gráfico 1 - Taxa anual de crescimento da população em idade escolar

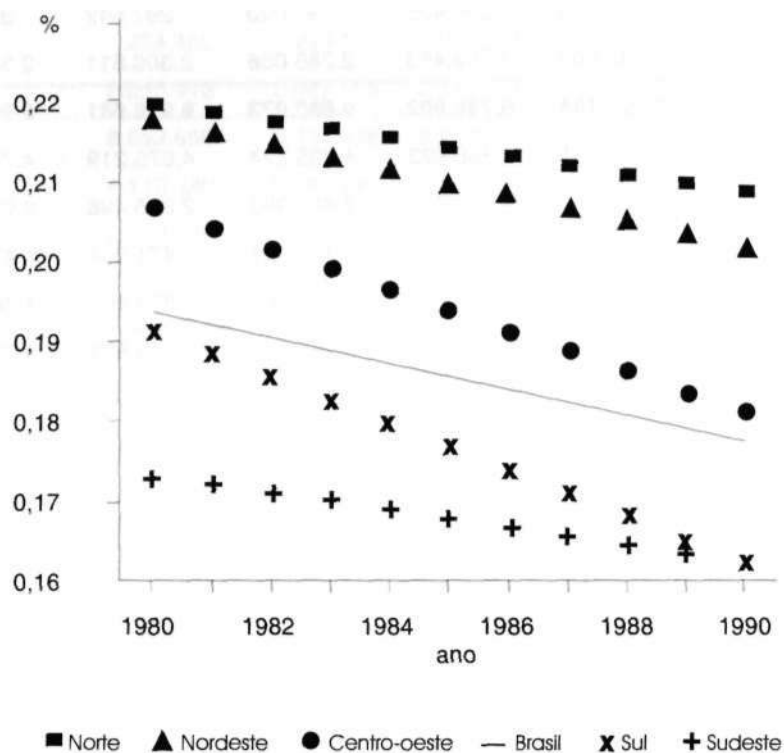


Gráfico 2 - Participação da população em idade escolar no total da população

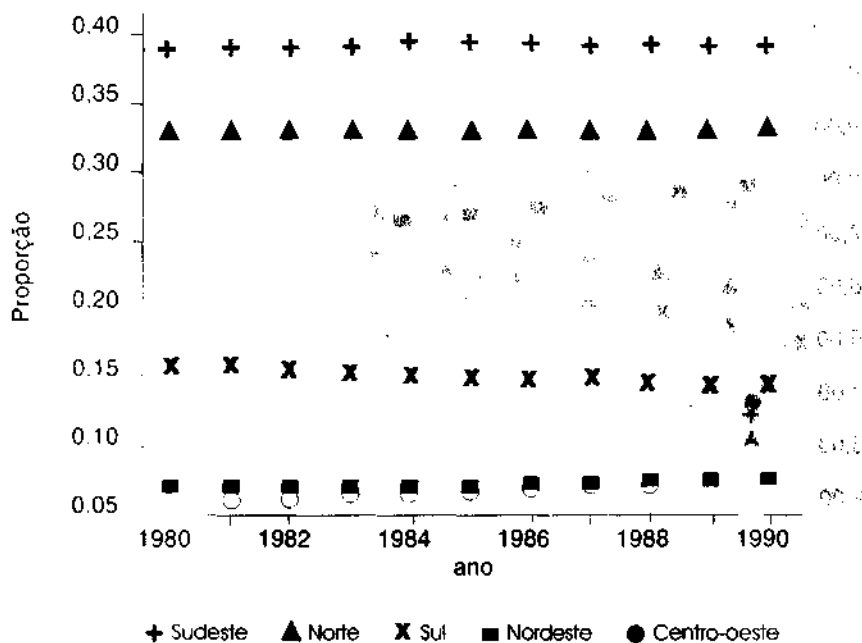


Gráfico 3 - Participação no total da população em idade escolar do Brasil

posição intermediária com 20,6% de sua população em idade escolar, em 1980, e 18,1%, em 1990.

Estas modificações representaram uma ligeira redistribuição regional da população escolar brasileira mediante o aumento da participação das Regiões Norte e Centro-Oeste, em detrimento da diminuição principalmente da Região Sul. O Gráfico 3 nos mostra que, em 1980, 71,8% da população escolar brasileira encontrava-se concentrada nas Regiões Nordeste e Sudeste. Os 28,2% restantes distribuem-se entre a Região Sul (15,8%). Regiões Norte (5,6%) e Centro-Oeste (6,8%) Em 1990, a participação das Regiões Nordeste e Sudeste permanece praticamente inalterada, enquanto a do Sul diminui para 13,8% e a das Norte e Centro-Oeste aumentam para 14,4% (Norte 7,3% e Centro-Oeste 7,1%); ou seja, os dois pontos percentuais de queda de participação do Sul são transferidos para o Norte e, secundariamente, para o Centro-Oeste.

Ao examinarmos a situação em nível das UFs, representada nos Gráficos 4 a 8, podemos verificar que também no contexto intra-regional existem importantes diferenciais. Na Região Norte (Gráfico 4), no início e final da década analisada,

as taxas anuais de crescimento apresentam valores tão díspares quanto 9,6% e 3,1%, e 8,3% e 2,0%, para Roraima e Acre, respectivamente. Na Região Sul (Gráfico 7), a de menor crescimento da população em idade escolar, as taxas variam entre os valores extremos de -0,5% e 0,7%, em 1980-1981, e -0,8% e 0,3%, em 1989-1990, para Paraná e Santa Catarina, respectivamente.

Os menores diferenciais intra-regionais ocorrem na Região Nordeste (Gráficos 5A e 5B), onde as diferenças absolutas entre taxas não passam de um ponto porcentual. Em todas as UFs, a tendência é de importante declínio do ritmo de crescimento, o que, no entanto, não significa uma diminuição dos diferenciais estaduais.

Apesar desses diferenciais intra-regionais de crescimento da população em idade escolar, que acompanham as tendências estaduais de crescimento da população total e são determinados principalmente pela migração, a participação relativa do grupo de 7 a 14 anos em relação à população total apresenta uma certa homogeneidade, como pode ser visto na Tabela 8. Ela se situa, em 1980, entre 20,5% e 23,0% na Região Norte, entre 21,3% e 22,6% no Nordeste, 16,1% e 19,7%, no Sudeste, 17,1% e 20,8%, no Sul e 18,1% e 21,4%, no Centro-Oeste.

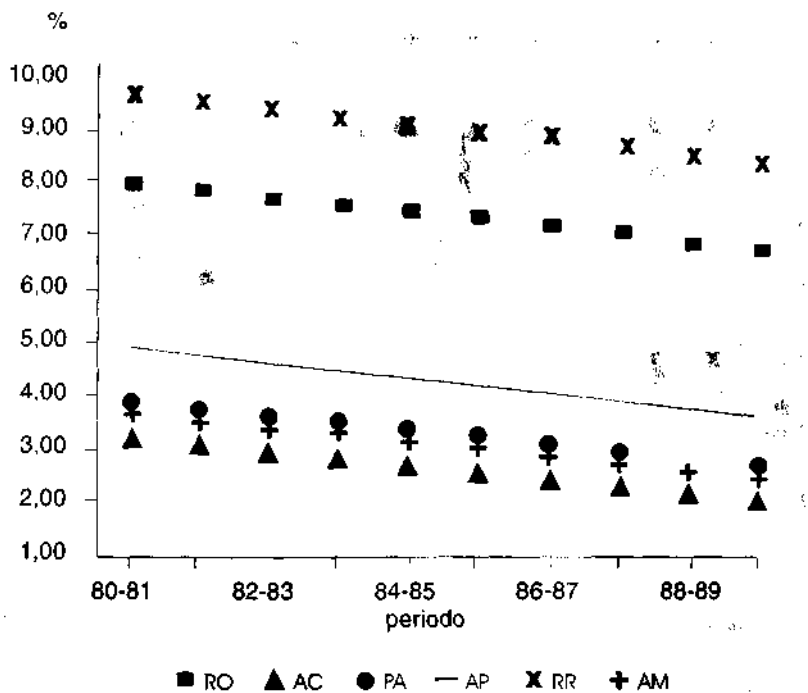


Gráfico 4 - Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Norte

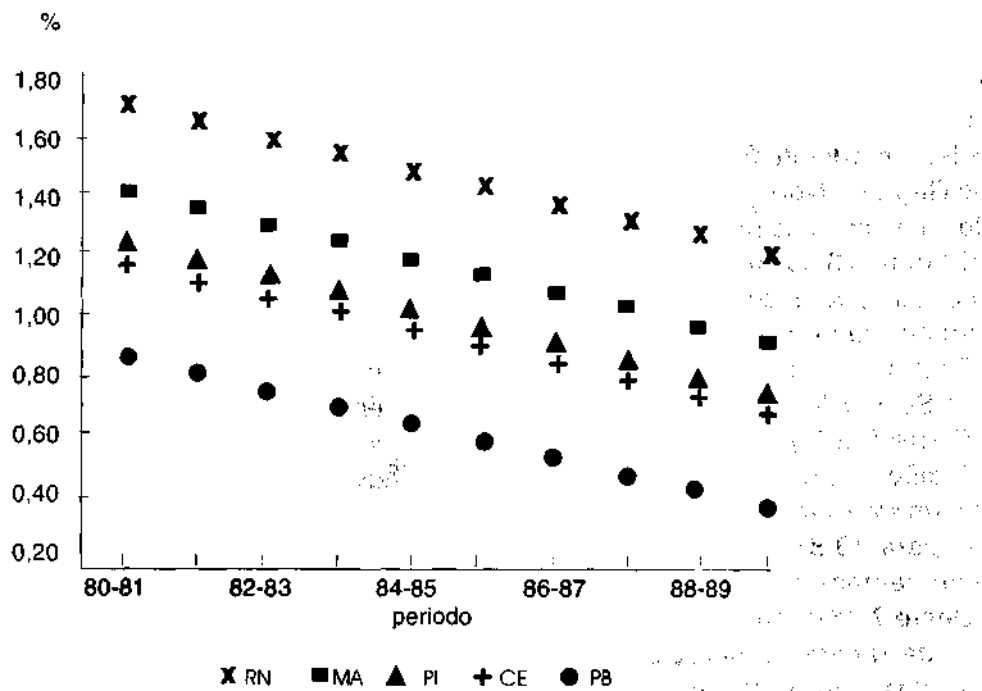


Gráfico 5A - Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Nordeste

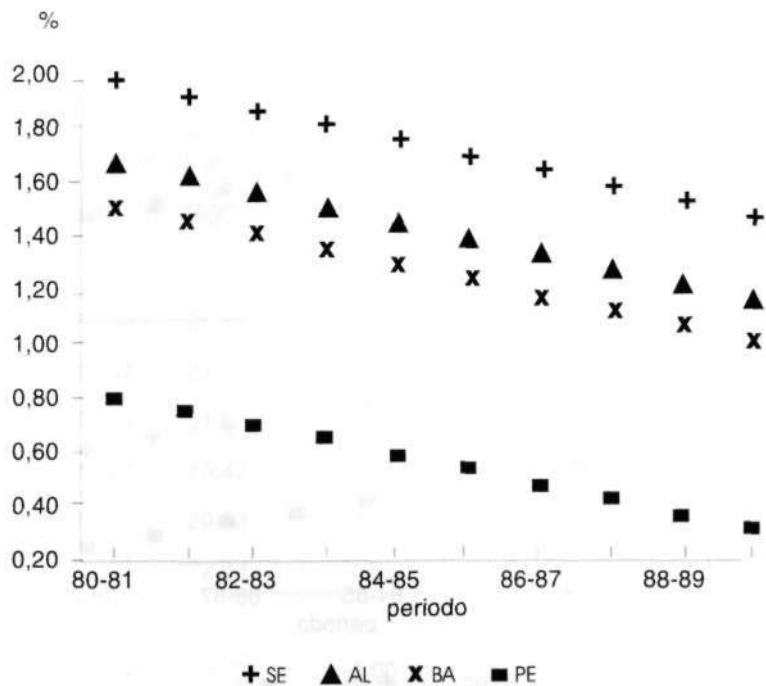


Gráfico 5B -Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Nordeste

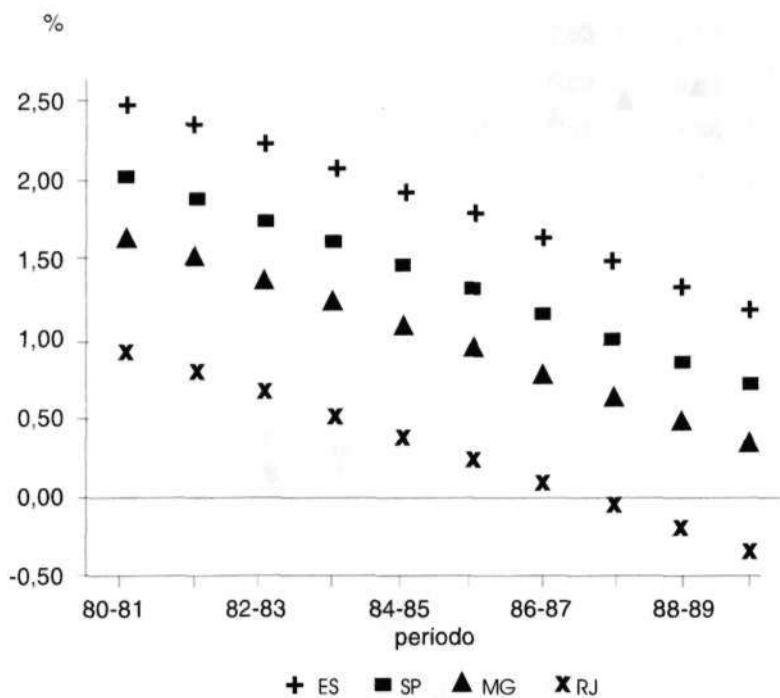


Gráfico 6 -Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Sudeste

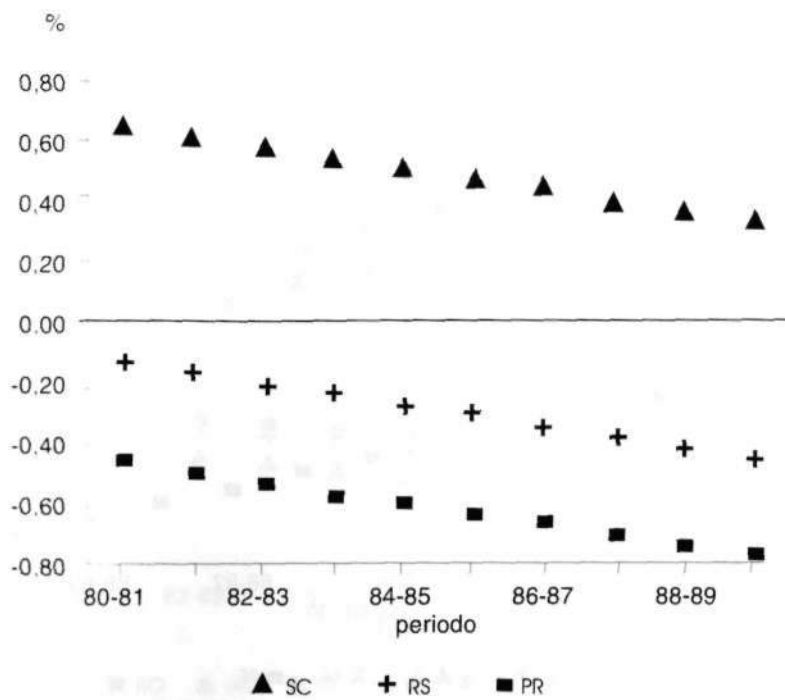


Gráfico 7 - Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Sul

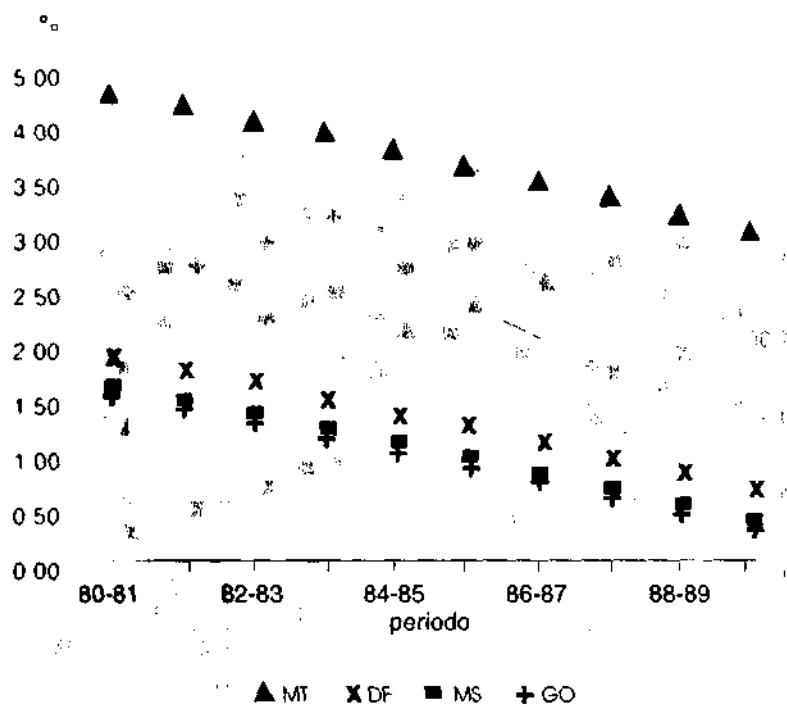


Gráfico 8 - Taxa de crescimento da população em idade escolar - Região Centro-Oeste

Tabela 8 - Participação da população em idade escolar em relação à população total da região e à população escolar do Brasil - 1980 e 1990

Regiões/UFs	% na pop. total das UFs		Diferença entre 1980-1990	% na pop. escolar do País		Diferença entre 1980-1990
	1980	1990		1980	1990	
NORTE						
Rondônia	22,06	20,91	-1,14	0,47	0,86	0,39
Acre	22,57	21,54	-1,03	0,30	0,34	0,05
Amazonas	22,03	21,01	-1,02	1,37	1,67	0,30
Roraima	20,54	19,42	-1,12	0,07	0,15	0,08
Pará	21,81	20,73	-1,08	3,23	3,99	0,77
Amapá	23,03	22,08	-0,95	0,18	0,24	0,06
NORDESTE						
Maranhão	21,65	20,06	-1,60	3,76	3,79	0,03
Piauí	22,64	21,01	-1,63	2,10	2,09	-0,02
Ceará	21,79	20,16	-1,63	5,01	4,93	-0,07
Rio Grande do Norte	21,38	19,79	-1,59	1,76	1,83	0,07
Paraíba	21,86	20,32	-1,54	2,63	2,51	-0,12
Pernambuco	21,33	19,70	-1,63	5,69	5,41	-0,28
Alagoas	22,16	20,53	-1,62	1,91	1,98	0,07
Sergipe	22,29	20,69	-1,60	1,10	1,18	0,08
Bahia	21,75	20,13	-1,62	8,94	9,12	0,18
SUDESTE						
São Paulo	16,41	15,30	-1,12	17,86	18,41	0,54
Minas Gerais	19,68	18,61	-1,08	11,45	11,36	-0,08
Espírito Santo	19,63	18,64	-0,99	1,73	1,86	0,14
Rio de Janeiro	16,05	14,88	-1,17	7,88	7,30	-0,58
SUL						
Paraná	20,82	17,87	-2,95	6,90	5,83	-1,07
Santa Catarina	19,87	17,00	-2,87	3,13	2,96	-0,18
Rio Grande do Sul	17,05	14,29	-2,76	5,76	5,03	-0,73
CENTRO-OESTE						
Mato Grosso do Sul	20,80	18,18	-2,62	1,24	1,24	0,01
Mato Grosso	21,37	18,82	-2,55	1,06	1,42	0,36
Goiás ¹	21,15	18,53	-2,62	3,55	3,53	-0,02
Distrito Federal	18,07	15,67	-2,40	0,92	0,96	0,03

Inclusive Tocantins.

Tabela 9 - Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos, segundo grandes regiões e unidades da Federação -1980-1989

Regiões/UFs	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
BRASIL	80,3	78,7	81,0	82,5	83,0	82,3	83,4	84,6	87,0	88,9
NORTE	69,7	72,6	76,3	77,9	80,4	84,7	83,6	83,6	84,1	87,1
RO	70,4	69,7	80,8	84,6	86,1	89,3	92,0	104,9	101,8	98,1
AC	61,9	67,9	68,6	71,1	67,9	72,0	77,2	81,9	83,5	84,1
AM	65,4	68,7	73,1	73,4	75,8	79,5	80,8	80,9	83,6	85,9
RR	78,5	83,0	86,0	87,6	87,4	87,0	89,7	87,1	83,6	86,6
PA	71,2	74,4	77,1	78,5	81,9	87,0	83,0	80,5	80,3	85,2
AP	83,3	81,0	83,7	86,2	87,1	87,0	91,8	87,6	93,0	94,7
NORDESTE	68,7	67,0	69,9	73,8	73,2	71,0	81,4	73,1	75,0	74,2
MA	60,5	64,1	62,3	65,8	62,5	66,8	65,8	71,9	87,4	93,9
PI	79,5	74,8	79,4	85,8	83,1	86,2	76,1	89,2	93,0	94,7
CE	71,0	64,8	68,1	69,9	66,7	48,9	52,8	54,0	56,1	54,7
RN	76,1	73,2	78,1	79,6	76,9	79,1	80,1	82,6	82,5	84,3
PB	75,7	63,4	68,5	71,3	71,4	67,8	72,0	71,1	69,5	68,3
PE	70,5	73,2	72,0	77,8	78,8	79,1	80,7	82,5	81,8	80,8
AL	58,8	61,6	61,9	67,7	72,4	73,2	75,7	76,2	75,5	72,1
SE	71,5	74,0	75,4	77,4	77,1	88,8	79,7	79,6	78,7	83,1
BA	65,4	64,0	70,4	74,4	75,1	74,2	73,3	71,8	71,4	67,0
SUDESTE	90,1	89,2	89,1	88,8	89,7	88,8	90,7	91,3	94,2	97,5
MG	86,2	85,6	84,6	82,8	84,0	82,0	84,8	82,3	86,2	89,6
ES	101,0	83,4	81,6	79,6	83,5	85,2	86,1	82,5	89,1	91,7
RJ	93,2	93,4	94,0	93,1	92,1	87,7	87,4	88,3	89,7	92,2
SP	90,1	90,3	90,6	91,6	92,8	93,9	96,1	98,4	101,4	105,1
SUL	84,4	80,8	83,8	84,8	85,8	86,3	88,0	89,1	92,2	95,8
PR	81,7	74,6	81,6	82,6	84,9	84,8	86,9	87,2	89,5	92,8
SC	84,9	83,7	84,1	85,3	84,3	84,1	85,0	85,8	89,5	92,5
RS	87,3	86,6	86,3	87,2	87,7	89,3	91,1	93,2	96,9	101,1
CENTRO-OESTE	79,8	74,4	86,2	86,9	87,8	88,2	89,2	92,6	95,6	97,2
MS	64,1	78,4	81,9	84,3	83,3	83,7	87,4	88,7	92,0	96,5
MT	71,7	75,7	80,2	79,8	86,0	88,1	91,0	94,2	97,6	100,2
GO ¹	83,8	65,9	87,3	87,6	88,0	88,0	89,6	91,3	93,6	93,9
DF	95,0	99,8	94,4	96,7	95,4	95,4	87,6	100,7	104,7	105,7

Fonte: *Sinopse de ensino de 1º grau* (MEC), capítulo 4; Machado (1993).

¹ Compreende os Estados de Goiás e de Tocantins.

Em 1990, já se pode notar a diminuição da participação relativa da população em idade escolar, que ocorre em decorrência do envelhecimento da população. Todas as UFs perdem participação, sendo que a maior diminuição, de cerca de três pontos percentuais, ocorre nas UFs das Regiões Sul e Centro-Oeste. No Nordeste ela se situa em torno de 1,6 pontos e no Sudeste e Norte é de aproximadamente 1%.

Ainda na Tabela 8, pode-se observar a variação relativa de participação de cada UF em relação ao total do Brasil. Mais uma vez destaca-se a Região Sul que apresenta uma queda generalizada de participação. São Paulo, que apresenta a maior concentração de população escolar, ainda ganha participação relativa nesta década, e o Rio de Janeiro, seguindo tendência anterior, é a UF que perde maior participação relativa. Para finalizar, volta-se a lembrar o cuidado que se deve ter ao analisar os resultados para as UFs, pelos motivos já expostos na introdução.

4.2 Evolução da oferta de vagas escolares entre 1980-1989

4.2.1 Introdução

Esta parte do capítulo tem por objetivo analisar a evolução da oferta de vagas escolares no Brasil durante a década de 80. Conforme metodologia vista no item 3.2, a análise é feita mediante comparação entre o número de crianças na idade de 7 a 14 anos e a quantidade de matrículas do primeiro grau oferecidas no início de cada ano letivo. A principal preocupação deste segmento é quantitativa, uma vez que se propõe demonstrar os impactos das mudanças na dinâmica demográfica brasileira (e. g., queda significativa da fecundidade) sobre a atual estrutura física da demanda educacional e, conseqüentemente, elucidar questões relevantes para o planejamento educacional no Brasil.

Utilizam-se, nesta análise, taxas de escolarização nas quais o numerador é fornecido pelo número de matrículas iniciais registradas pelo MEC, e o denominador é constituído pelo número de crianças na faixa etária de 0 a 7 anos. Este

número, por sua vez, é obtido pela interpolação entre os dados do Censo Demográfico de 1980 para aquela faixa etária e os dados estimados por Machado e Perpétuo para 1990.⁴ Portanto, a taxa representa a porcentagem de pessoas de uma faixa etária que foram matriculadas no início de cada ano. Os dados estão desagregados por UF, permitindo inferências sobre as diferenças regionais e estaduais. Não está sendo considerada aqui a situação de domicílio, urbana ou rural, pois os dados demográficos estimados referem-se somente ao total da população dos Estados.

Neste capítulo, analisa-se primeiramente a evolução da oferta de vagas escolares no Brasil como um todo, comparando a taxa de cobertura estadual e regional com a média nacional, e avaliando o crescimento da taxa de cobertura em nível nacional e regional. Destacam-se ainda alguns casos específicos que merecem um estudo mais aprofundado. Neste contexto, incluem-se Estados e regiões que apresentaram uma evolução fora do padrão geral observado para a década de 80. Informações mais detalhadas referentes à evolução da matrícula inicial durante a década de 80 são apresentadas, caso o leitor queira aprofundar-se nesta matéria.

4.2.2 Natureza e qualidade dos dados

A variável "matrículas iniciais referentes aos alunos de 7 a 14 anos" foi escolhida pelo fato de apresentar uma série histórica consistente para o período 1980-1989, e por expressar de forma aproximada a evolução da oferta de vagas escolares. Outras variáveis, cuja análise seria relevante para uma discussão mais aprofundada, incluem: número de alunos por sala de aula, tamanho médio das salas de aula, docentes em exercício por criança, etc. Contudo, estas ou não se encontram disponíveis ou não compõem uma série completa para a década de 80.

De início, vale explicitar algumas características dos dados utilizados aqui sobre matrículas. Para este período mais recente (i. e., década de 80), a base de dados é anual em vez de decenal. Mas a diferença central entre as informações apresentadas aqui sobre escolarização e aquelas apresentadas no capítulo anterior,

Ver segmento anterior deste capítulo.

referentes ao período 1955-1980, advém do fato de que para o período mais recente, dispomos de dados sobre a idade real em que foi feita a matrícula inicial. Sendo assim, os indicadores de escolarização utilizados já não se referem a uma taxa "virtual" (i. e., matrícula total em relação à população de 7 a 14 anos), senão a uma taxa "real" (i. e., a matrícula efetivamente registrada, a inicial, em relação à população da idade correspondente).⁵

Em princípio, estes dados permitem estimativas do nível de escolarização bastante superiores às aquelas apresentadas anteriormente para o período 1955-1980. Entretanto, eles também sofrem de algumas das mesmas limitações: erros de coleta e incompatibilidade das datas de coleta de informações no numerador; erros no denominador provocados pela migração ou mesmo pela inadequação das estimativas de fecundidade ou mortalidade. As deficiências e superposições deste tipo de dados já são bastante conhecidas e aconselham certa cautela na sua interpretação.

4.2.3 A *dinâmica nacional*

A taxa de escolarização nacional apresentou um crescimento progressivo durante a década, apesar de um certo período de estabilização entre 1985 e 1988. A média de cobertura registrada no País foi, para o conjunto da década, de 82% da população de 7 a 14 anos, sendo que, em 1989, ela atingia 89% da demanda potencial por vagas escolares. Em alguns Estados, as cifras estão acima de 100%, devido aos erros, discutidos acima, que costumam atingir esse tipo de dados.

4.2.4 A *dinâmica regional*

O fato mais importante apresentado pela Tabela 8 é que todas as regiões registraram um crescimento nas suas respectivas taxas de escolaridade. Entretanto, as dinâmicas estaduais apresentaram diferenças significativas, assim como mudanças variáveis, ao longo da década.

No início dos anos 80, as Regiões Sudeste e Sul ocupavam uma posição destacada das demais, com taxas acima da média nacional. Em 1989, constata-se uma melhoria das Regiões Norte e Centro-Oeste, sendo que esta última atingiu valores acima da média nacional, chegando a níveis comparáveis com os da Região Sudeste. Nas Regiões Nordeste e Sudeste, observa-se uma queda na taxa de escolarização, mas de forma diferenciada. Enquanto o Nordeste se afastou ainda mais da média nacional, com valores abaixo desta, acentuando a grave situação do nível de escolaridade, o Sudeste foi alcançado pelas demais regiões, denotando uma tendência à homogeneização das taxas de escolaridade inter-regionais.

4.2.5 A *dinâmica estadual*

Em 1980, dez Estados se encontravam acima da média nacional de taxa de escolarização. Nenhum desses era do Nordeste, que registrou ao longo de toda a década as menores taxas de cobertura. Além disso, Alagoas registrava a menor taxa de escolarização do País (58,8%). No final da década, em 1989, quinze Estados já atendiam acima da média nacional referente ao grupo de 7 a 14 anos, sendo que o Nordeste continuava como a região de menor taxa de escolarização.

A tendência estadual generalizada indica um crescimento na taxa de escolarização, à exceção dos Estados do Ceará e Paraíba, que experimentaram uma diminuição no número absoluto de matrículas escolares no período 1980-1989, e os Estados de Espírito Santo e Rio de Janeiro, cujo crescimento populacional foi superior ao crescimento no número de matrículas escolares para o mesmo período.

Na Região Norte, o Estado de Rondônia destaca-se por apresentar um crescimento acentuado da taxa de escolarização, com destaque para os anos de 1987 e 1988, nos quais chegou a apresentar taxas muito altas. Neste caso específico, sabe-se que houve uma redução abrupta no ritmo de crescimento demográfico, fato que não pôde ser levado em conta pela técnica de

Estas várias diferenças explicam, conjuntamente, as diferenças significativas no que se refere aos indicadores de escolarização para o ano de 1980 nas tabelas do capítulo 3 e aos deste capítulo.

interpolações intercensitárias, baseada apenas nos dados referentes ao início e final da década.

A grande surpresa da Região Nordeste, por apresentar altas taxas de escolarização, seria o Estado do Piauí, com 79,5% em 1980 e 94,7% em 1989, mantendo não só um comportamento homogêneo e consistente para quase toda a década, como também as maiores taxas de escolarização em nível regional. Entretanto, é necessária certa cautela na interpretação desses dados, em função das taxas de emigração provavelmente elevadas a partir deste Estado.

Um destaque negativo na Região Nordeste é o Estado do Ceará que, a partir do ano de 1985, apresentou as mais baixas taxas de cobertura, em nível nacional atingindo, em 1989, somente a marca de 54,7% de sua demanda potencial atendida, enquanto que a média nacional era de 88,9%. Novamente, não se deve precipitar na interpretação destes números.

O Distrito Federal apresenta a maior taxa de cobertura da Região Centro-Oeste, assim como do Brasil, com valores como 95,0% em 1980 e 105,7% em 1989. Um fator contribuinte para este alto índice regional é o fato de que o Distrito Federal é predominantemente urbano. De fato, os Estados e regiões com maior grau de urbanização (i. e., população urbana e número de cidades de médio e grande porte) apresentam as maiores taxas de escolarização (IBGE, 19-).

Em termos absolutos, segundo estes dados, no ano de 1989, havia ainda um hiato de aproximadamente três milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Deste número, mais de dois terços (2,1 milhões) se localizavam na Região Nordeste. Na Bahia, havia 760 mil crianças fora da escola, colocando-o como o Estado que menos cobria, em números absolutos, sua demanda potencial; o Ceará, com 570 mil crianças não escolarizadas, coloca-se em segundo lugar. Os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal apresentaram números negativos, evidenciando uma cobertura completa de suas respectivas demandas potenciais.

4.2.6 Conclusão

Na década de 80, o número de matrículas iniciais teria crescido, segundo as informações

apresentadas aqui, duas vezes mais rapidamente que a população em idades de 7 a 14 anos. Analisando a dinâmica da oferta de vagas escolares no Brasil durante a década de 80, pode-se inferir que o país parece ter conseguido colocar na escola a maior parte de sua população de 7 a 14 anos. Apesar disso, aproximadamente três milhões de crianças ainda se encontravam fora da escola em 1989. Conforme era de se esperar, o Sudeste confirmou-se como a região que mais atende a sua população potencial e o Nordeste, a que menos atende.

Uma tendência que pode ser facilmente visualizada é que, apesar de as diferenças inter-regionais e interestaduais terem diminuído ao longo da década, tornando os níveis de escolaridade mais homogêneos, a média da Região Nordeste continua bem abaixo daquela apresentada em outras regiões. Ou seja, a despeito de uma expansão do sistema educacional, as desigualdades regionais continuam sendo significativas (Unicef, 1992).

Em vários Estados como Rondônia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal, a população escolarizada de 7 a 14 anos parece cobrir a quase totalidade do universo de alunos-em-potencial. Descarta-se, então, ao menos a princípio, a necessidade de implantação de novos projetos que visem à ampliação da capacidade física desses Estados a curto prazo. As atenções, em termos agregados, devem voltar-se para a qualidade do ensino.

Considerando-se que, ao longo da década, o número de matrículas iniciais referente ao alunado da faixa de 7 a 14 anos cresceu duas vezes mais rapidamente que a população na mesma faixa, vislumbra-se que, em pouco tempo toda a demanda potencial poderá ser atendida. Portanto, deve-se voltar a atenção para a implantação de projetos com vista à melhoria da qualidade do ensino e não ao aumento da capacidade física do setor.

Vale lembrar que essas conclusões refletem tendências em níveis agregados, assim como dados inerentemente sujeitos à qualificação. O que vale para o País como um todo pode não valer para seus Estados e, analogamente, para seus municípios. Assim, é provável que existam Estados com altas taxas de cobertura, apesar de

que vários municípios podem ter um número de escolas inadequado. Para avançar concretamente na adequação deste problema, portanto, será necessário desenvolver análises, em nível de municípios e distritos, impossibilitadas neste estudo pela ausência de dados mais desagregados.

5. OS IMPACTOS DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA SOBRE O FUTURO DA DEMANDA ESCOLAR

5.1 Introdução

O presente capítulo tem por objetivo analisar a provável evolução da população em idade escolar até o ano 2010, no Brasil, nas grandes regiões e unidades da Federação, com base em projeções da população. Como em toda atividade na qual o objetivo é prever o futuro, deve-se ter cautela ao utilizar esses resultados. Eles não devem ser tomados como expressão exata dos valores da população escolar no futuro e, sim, como indicadores da população provável se as hipóteses adotadas em relação à fecundidade, mortalidade e migração se realizarem. Dada a inércia demográfica e o bom embasamento das hipóteses subjacentes à projeção, pode-se esperar que os erros não sejam muito grandes quando se trata de projetar tendências futuras em nível de valores agregados, quais sejam, os do País e das grandes regiões. Todavia, para as unidades da Federação, os resultados devem ser tomados apenas como indicativos.

No próximo item são apresentados os pressupostos das tendências de evolução da fecundidade, mortalidade e migração que fundamentaram tais projeções. No item 5.3 são descritos os procedimentos adotados e os resultados encontrados são analisados no item 5.4.

5.2 A dinâmica demográfica brasileira do futuro

O Brasil ainda não encerrou a terceira fase da transição demográfica, que terminará quando os níveis da fecundidade e da mortalidade se estabilizarem em patamares baixos. Em relação à fecundidade, espera-se que, entre 2030 e 2050, a Taxa de Fecundidade Total (TFT) das diversas

regiões convirja para 2,1 filhos por mulher, ou seja, atinja o nível de reposição. Tendo por base este pressuposto, os valores de TFT, para o período entre 1990 e 2010, que foram utilizados para a projeção da população, são apresentados na Tabela 14.

Quanto à mortalidade, a expectativa adotada é a de que a esperança de vida ao nascer alcance 71 anos por volta de 2020, o que pode ser considerado bastante plausível, tendo-se por base a relativa estabilidade dos padrões das variáveis demográficas, a experiência histórica de outros países e a massa de informações já existente sobre a população brasileira. Supondo-se que, a partir daí, os ganhos na esperança de vida não sejam expressivos e que a taxa de fecundidade não varie muito, a população tenderá a uma nova situação de quase-estabilidade. A Tabela 15 mostra as esperanças de vida ao nascer estimadas entre 1990 e 2010.

Em relação à migração, a suposição utilizada para a projeção foi a de que as taxas específicas de migração estimadas para o período 1980-1991 (Tabela 16) se manterão constantes, durante todo o período, o que significa considerar que o processo migratório ocorrido na década de 80 permanecerá o mesmo no futuro. Obviamente, este é um suposto pouco realista, pois o fenômeno migratório é complexo, estando relacionado com o desempenho econômico, políticas regionais, aspectos sociais, psicológicos, culturais, etc. Por outro lado, há de se convir que prever mudanças no padrão migratório em função da combinação desses fatores é tarefa árdua e de pouco resultado prático. A melhor maneira de se interpretar essa projeção é analisar quais seriam os efeitos na redistribuição espacial da população do País ao se manter a mesma migração prevalente na década de 80.

5.3 Estimativa da população em idade escolar

A projeção da população em idade escolar das cinco grandes regiões, para o período de 1990 a 2010, foi realizada a partir do Modelo Multirregional de Projeção, tendo como base a população recenseada em 1980, ajustada pelos dados do Censo de 1991. A partir destes resultados e utilizando a mesma metodologia descrita

Tabela 10 - Taxa de escolarização - Desvio em relação à média nacional

Anos	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
BRASIL	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
NORTE	-10,6	-6,1	-4,7	-4,6	-2,6	2,4	0,2	-1,0	-2,9	-1,8
RO	-9,9	-8,9	-0,3	2,1	3,1	7,0	8,6	20,3	14,8	9,2
AC	-18,4	-10,8	-12,4	-11,4	-15,1	-10,3	-6,2	-2,7	-3,5	-4,8
AM	-14,9	-10,0	-8,0	-9,1	-7,2	-2,8	-2,6	-3,7	-3,4	-3,0
RR	-1,8	4,3	4,9	5,1	4,4	4,7	6,3	2,5	-3,4	-2,3
PA	-9,1	-4,2	-4,0	-3,9	-1,1	4,7	-0,4	-4,1	-6,7	-3,7
AP	3,0	2,3	2,7	3,7	4,1	4,7	8,4	3,0	6,0	5,8
NORDESTE	-11,6	-11,6	-11,1	-8,7	-9,7	-11,3	-2,0	-11,5	-12,0	-14,7
MA	-19,8	-14,5	-18,7	-16,7	-20,5	-15,5	-17,6	-12,7	0,4	5,0
PI	-0,8	-3,9	-1,7	3,3	0,1	3,9	-7,3	4,6	6,0	5,8
CE	-9,3	-13,9	-12,9	-12,6	-16,3	-33,4	-30,6	-30,6	-30,9	-34,2
RN	-4,2	-5,5	-2,9	-2,9	-6,1	-3,2	-3,3	-2,0	-4,5	-4,6
PB	-4,6	-15,2	-12,5	-11,1	-11,6	-14,5	-11,4	-13,5	-17,5	-20,6
PE	-9,8	-5,5	-9,0	-4,7	-4,2	-3,2	-2,7	-2,1	-5,2	-8,1
AL	-21,5	-17,1	-19,1	-14,7	-10,6	-9,1	-7,7	-8,4	-11,5	-16,8
SE	-8,8	-4,6	-5,6	-5,1	-5,9	6,5	-3,7	-5,0	-8,3	-5,8
BA	-14,9	-14,6	-10,7	-8,1	-7,9	-8,1	-10,1	-12,8	-15,6	-21,9
SUDESTE	9,8	10,6	8,1	6,3	6,7	6,5	7,3	6,7	7,2	8,6
MG	5,9	6,9	3,5	0,3	1,0	-0,3	1,4	-2,3	-0,8	0,7
ES	20,7	4,7	0,6	-2,9	0,5	2,9	2,7	-2,1	2,1	2,8
RJ	12,9	14,7	13,0	10,6	9,1	5,4	4,0	3,7	2,7	3,3
SP	9,8	11,6	9,5	9,1	9,8	11,6	12,7	13,8	14,4	16,2
SUL	4,1	2,1	2,8	2,4	2,8	4,0	4,6	4,5	5,2	6,9
PR	1,4	-4,1	0,5	0,2	1,9	2,5	3,5	2,6	2,5	3,9
SC	4,6	5,0	3,1	2,8	1,3	1,8	1,6	1,2	2,5	3,6
RS	7,0	8,0	5,3	4,7	4,7	7,0	7,7	8,6	9,9	12,2
CENTRO-OESTE	-0,5	-4,3	5,1	4,4	4,8	5,9	5,8	8,0	8,6	8,3
MS	-16,2	-0,2	0,9	1,8	0,3	1,4	4,0	4,1	5,0	7,6
MT	-8,6	-2,9	-0,8	-2,7	3,0	5,8	7,6	9,6	10,6	11,3
GO ¹	3,5	-12,8	6,3	5,1	5,0	5,7	6,2	6,7	6,6	5,0
DF	14,7	21,2	13,4	14,2	12,4	13,1	4,2	16,1	17,7	16,8

Fonte: Sinopse de ensino de 1º grau (MEC), capítulo 4; Machado (1993).

¹ Compreende os Estados de Goiás e de Tocantins

Tabela 11 - Taxa de escolarização - Desvio em relação a média regional

Anos	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
BRASIL	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
NORTE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
RO	0,7	-2,9	4,4	6,8	5,7	4,6	8,4	21,3	17,7	11,0
AC	-7,8	-4,7	-7,7	-6,7	-12,5	-12,7	-6,4	-1,7	-0,6	-3,0
AM	-4,3	-3,9	-3,3	-4,5	-4,6	-5,2	-2,8	-2,7	-0,5	-1,2
RR	8,8	10,4	9,6	9,7	7,0	2,3	6,1	3,5	-0,5	-0,5
PA	1,5	1,8	0,7	0,7	1,5	2,3	-0,6	-3,1	-3,8	-1,9
AP	13,6	8,4	7,4	8,3	6,7	2,3	8,2	4,0	8,9	7,6
NORDESTE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MA	-8,2	-2,9	-7,6	-8,0	-10,8	-4,2	-15,6	-1,2	12,4	19,7
PI	10,8	7,7	9,4	12,0	9,9	15,2	-5,3	16,1	18,0	20,5
CE	2,3	-2,2	-1,8	-3,9	-6,5	-22,1	-28,6	-19,1	-18,9	-19,5
RN	7,4	6,1	8,2	5,8	3,6	8,1	-1,3	9,5	7,5	10,1
PB	7,0	-3,6	-1,4	-2,4	-1,8	-3,2	-9,4	-2,0	-5,5	-5,9
PE	1,8	6,1	2,1	4,0	5,6	8,1	-0,7	9,4	6,8	6,6
AL	-9,9	-5,5	-8,0	-6,0	-0,8	2,2	-5,7	3,1	0,5	-2,1
SE	2,8	7,0	5,5	3,6	3,9	17,8	-1,7	6,5	3,7	8,9
BA	-3,3	-3,0	0,4	0,6	1,8	3,2	-8,1	-1,3	-3,6	-7,2
SUDESTE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MG	-3,9	-3,6	-4,5	-6,0	-5,6	-6,8	-5,9	-9,0	-8,0	-7,9
ES	11,0	-5,8	-7,5	-9,2	-6,1	-3,6	-4,6	-8,8	-5,1	-5,8
RJ	3,2	4,2	4,9	4,3	2,4	-1,1	-3,3	-3,0	-4,5	-5,3
SP	0,0	1,1	1,5	2,8	3,1	5,1	5,4	7,1	7,2	7,6
SUL	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PR	-2,7	-6,2	-2,2	-2,2	-0,9	-1,5	-1,1	-1,9	-2,7	-3,0
SC	0,5	2,9	0,3	0,4	-1,5	-2,2	-3,0	-3,3	-2,7	-3,3
RS	2,9	5,8	2,5	2,4	1,9	3,0	3,1	4,1	4,7	5,3
CENTRO-OESTE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MS	-15,8	4,1	-4,3	-2,6	-4,5	-4,5	-1,8	-3,9	-3,6	-0,7
MT	-8,1	1,3	-5,9	-7,1	-1,8	-0,1	1,8	1,6	2,0	3,0
GO ¹	4,0	-8,5	1,2	0,6	0,1	-0,2	0,4	-1,3	-2,0	-3,3
DF	15,2	25,5	8,3	9,8	7,6	7,2	-1,6	8,1	9,1	8,5

Fonte: *Sinopse de ensino de 1º grau* (MEC), capítulo 4.

¹ Compreende os Estados de Goiás e de Tocantins.

Tabela 12 - Taxa de crescimento do número de matrículas iniciais, em 30/4, da população de 7 a 14 anos, segundo grandes regiões e unidades da Federação - 1980-1989

Taxas de Crescimento - 1980-1990

Regiões/UFs	Matrículas iniciais	População
BRASIL	2,26	1,11
NORTE	6,36	3,76
RO	11,47	7,43
AC	6,20	2,65
AM	6,31	3,13
RR	10,26	9,06
PA	5,39	3,31
AP	5,84	4,34
NORDESTE	1,95	1,08
MA	6,25	1,19
PI	3,00	1,01
CE	-1,94	0,94
RN	2,62	1,47
PB	-0,51	0,64
PE	2,11	0,59
AL	3,78	1,45
SE	3,48	1,77
BA	1,58	1,30
SUDESTE	2,04	1,14
MG	1,50	1,06
ES	0,82	1,91
RJ	0,25	0,37
SP	3,19	1,44
SUL	1,15	-0,26
PR	0,81	-0,61
SC	1,46	0,50
RS	1,36	-0,28
CENTRO-OESTE	3,95	1,71
MS	5,90	1,20
MT	8,14	4,19
GO'	2,39	1,10
DF	2,73	1,52

Fonte: Sinopse de ensino de 1º grau (MEC), capítulo 4.
Compreende os Estados de Goiás e de Tocantins.

Tabela 13 - Matrícula inicial, população total, taxa de cobertura e população descoberta de 7 a 14 anos, segundo grandes regiões e unidades da Federação - 1989

Regiões/UFs	Matrícula	População Total	Taxa de Cobertura	População Descoberta
BRASIL	22.587.364	25.416.026	88.9	2.828.662
NORTE	1.565.776	1.797.700	87.1	231.924
RO	202.487	206.373	98.1	3.886
AC	72.324	86.038	84.1	13.714
AM	357.026	415.801	85.9	58.775
RR	30.746	35.486	86.6	4.740
PA	847.171	994.871	85.2	147.700
AP	56.022	59.131	94.7	3.109
NORDESTE	6.190.787	8.338.283	74.2	2.147.496
MA	903.063	962.152	93.9	59.089
PI	502.351	530.290	94.7	27.939
CE	685.705	1.253.775	54.7	568.070
RN	389.889	462.758	84.3	72.869
PB	437.922	640.994	68.3	203.072
PE	1.115.327	1.380.987	80.3	265.660
AL	360.872	500.175	72.1	139.303
SE	247.363	297.542	83.1	50.179
BA	1.548.295	2.309.611	67.0	761.316
SUDESTE	9.668.828	9.916.581	97.5	247.753
MG	2.594.825	2.896.498	98.6	301.673
ES	431.929	471.064	91.7	39.135
RJ	1.728.258	1.873.801	92.2	145.543
SP	4.913.816	4.675.219	105.1	-238.597
SUL	3.399.789	3.549.929	95.8	150.140
PR	1.395.395	1.503.519	92.8	108.124
SC	697.142	753.952	92.5	56.810
RS	1.307.252	1.292.459	101.1	-14.793
CENTRO-OESTE	1.762.184	1.813.533	97.2	51.349
MS	305.870	317.117	96.5	11.247
MT	352.857	352.067	100.2	-790
GO ¹	845.951	900.759	93.9	54.808
DF	257.506	243.590	105.7	-13.916

Fonte: *Sinopse de ensino de 1º grau* (MEC), capítulo 4.

¹ Compreende os Estados de Goiás e de Tocantins.

Tabela 14 - Taxa de fecundidade total - Brasil e grandes regiões - 1990-2010

Regiões	1990-1995	1995-20Q0	2000-2005	2005-2010
Norte	3,64	3,23	2,90	2,66
Nordeste	3,67	3,25	2,93	2,68
Sudeste	2,43	2,32	2,25	2,20
Sul	2,47	2,35	2,27	2,22
Centro-Oeste	2,64	2,47	2,36	2,27
Total	2,89	2,68	2,51	2,39

Tabela 15 - Esperança de vida ao nascer - Brasil e grandes regiões - 1990-2010

Regiões	Sexo	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010	MM:
Norte	Homens	64,3	65,3	66,2	67,1	
	Mulheres	79,4	71,3	72,1	72,9	
Nordeste	Homens	56,8	58,5	60,0	61,5	
	Mulheres	63,2	64,7	66,2	67,6	
Sudeste	Homens	64,4	65,4	66,3	67,2	
	Mulheres	70,9	71,8	72,6	73,3	
Sul	Homens	66,1	66,9	67,7	68,5	
	Mulheres	72,4	73,1	73,8	74,4	
Centro-Oeste	Homens	64,9	65,8	66,7	67,5	
	Mulheres	70,9	71,8	72,6	73,3	
Total		65,7	66,8	67,9	69,0	

Tabela 16 - População em idade escolar projetada - Brasil, cinco grandes regiões e unidades da Federação -1990-2010

Regiões/UFs	1990	1995	2000	2005	2010
NORTE	1.854.829	2.054.297	2.297.819	2.488.218	2.631.088
Rondônia	220.250	282.268	357.972	432.188	502.432
Acre	87.738	92.096	97.949	101.056	102.027
Amazonas	426.024	456.520	494.266	518.149	530.710
Roraima	38.446	52.663	70.806	89.980	109.415
Pará	1 021.078	1.101.676	1.198.637	1.261.556	1.295.971
Amapá	61.292	69.074	78.188	85.290	90.533
NORDESTE	8 405.100	8.631.221	8.947.568	8.976.870	8.824.993
Maranhão	970.854	1.056.647	1.103.629	1.116.614	1.107.114
Piauí	534 192	571.148	592.161	595.066	586.245
Ceará	1 262 125	1.243.976	1.280.407	1.275.948	1.245.697
Rio Grande do Norte	468271	458.904	482.099	489.060	484.791
Paraíba	643301	649.301	658.925	647.767	625.578
Pernambuco	1 385 236	1.337.626	1.357.858	1.336.831	1.293.081
Alagoas	506033	543.357	572.263	582.204	579.887
Sergipe	301 962	309.427	329.553	337.953	338.919
Bahia	2 333 125	2.460.835	2.570.673	2.595.426	2.563.682
SUDESTE	9959.529	9.928.106	10.082.600	10.176.683	10.254.661
São Paulo	4 708 900	4.828.125	4.962.818	5.063.182	5.150.888
Minas Gerais	2 906 573	2.812.224	2.840.980	2.853.062	2.861.194
Espírito Santo	476689	514.826	540.076	561.404	581.083
Rio de Janeiro	1 867.368	1.772.930	1.738.726	1.699.035	1.661.496
SUL	3.534.238	3.513.190	3.522.978	3.447.942	3.332.986
Paraná	1 491.556	1.444.155	1.431.261	1.387.455	1.331.502
Santa Catarina	756.274	755.925	776.448	775.240	762.402
Rio Grande do Sul	1 286 408	1.313.109	1.315.269	1.285.246	1.239.082
CENTRO-OESTE	1.830.369	1.892.265	2.055.662	2.180.888	2.264.347
Mato Grosso do Sul	318.257	298.531	314.405	323.465	325.584
Mato Grosso	363.773	433.977	521.005	602.444	675.591
Goiás	903.105	733.760	772.384	794.833	799.790
Distrito Federal	245.234	259.700	279.601	294.343	303.019
Tocantins	-	166.296	168.267	165.802	160.364
BRASIL	25.584.065	26.019.078	26.906.627	27.270.600	27.308.076

no item 3.2, obteve-se a população das unidades da Federação. Ao se usar este procedimento, está se supondo a mesma proporcionalidade nas taxas de crescimento de cada UF ocorrida na década de 80. Isto significa que a relação interestadual das quedas da mortalidade e da fecundidade se mantém, e que a migração entre as UFs permanece constante. Mais uma vez convém ressaltar a pouca probabilidade de que isso venha a ocorrer exatamente no futuro e os cuidados que devem ser tomados ao interpretar os resultados encontrados.

5.4 Análise dos resultados

A população em idade escolar projetada para o Brasil, cinco grandes regiões e unidades da Federação, quinquenalmente, para o período de 1990 a 2010, é apresentada na Tabela 16.

O que se nota é que a população brasileira em idade escolar, 25,6 milhões de crianças ou 17,8% do total da população, em 1990, tem sua participação diminuída para 14,2% em 2010, quando o número estimado de crianças em idade escolar passa para 27,3 milhões. Se a participação relativa de 1990 fosse mantida em 2010, o número de crianças em idade escolar seria acrescido de 6,8 milhões quando, na realidade, o acréscimo estimado é de apenas 1,7 milhões. Estas cifras dão a dimensão da importância da mudança do padrão demográfico brasileiro. A taxa média de crescimento passa de 1,07% a.a., na década de 80, para 0,03% a.a., no período 2005-2010, dando uma média de crescimento deste subgrupo populacional de apenas 0,33% a.a., nestes 20 anos. Comparativamente, a população total brasileira, ao passar de 144,0 para 192,0 milhões, no mesmo período, terá crescido segundo uma taxa média de 1,45% a.a.

Para facilitar a análise da evolução provável pelas cinco grandes regiões e unidades da Federação, apresentamos na Tabela 17 a participação relativa da população em idade escolar na população total, a distribuição da população escolar brasileira entre as diversas regiões e UFs e as taxas anuais de crescimento, nos quinquênios inicial e final do período analisado.

Mediante estes dados, podemos notar que a tendência de diminuição deste subgrupo

populacional, que já estava configurada na década de 80, se acelera ao longo do tempo. As taxas de crescimento da população em idade escolar continuam variando significativamente entre as regiões, porém diminuem os diferenciais. Em 2005-2010, o ritmo de crescimento da Região Norte, de 1,12% a.a., mantém-se como o mais elevado, seguido pelo da Região Centro-Oeste, 0,75% a. a., e o da Região Sudeste, 0,15%. Nas demais Regiões, o crescimento é negativo; ou seja, entre 2005 e 2010, ocorre diminuição absoluta do número de crianças de 7 a 14 anos nas Regiões Nordeste e Sul.

No País como um todo, continua diminuindo a importância da população escolar em relação à população total. O peso do grupo de 7 a 14 anos, em 2010, alcança a casa dos 16%, no Norte e Nordeste, aproximadamente 13%, nas Regiões Sudeste e Sul e no Centro-Oeste 14%.

Essas modificações reforçam a redistribuição regional da população escolar brasileira. A participação das Regiões Norte e Centro-Oeste aumenta de cerca de 7% para 9,6%, na primeira e 8,3%, na segunda; o Nordeste continua abrigando cerca de 32%, e o percentual dos escolares brasileiros que vivem no Sudeste e no Sul caem de 38,9% e 13,8% para 37,6% e 12,2%, respectivamente.

Os diferenciais intra-regionais se mantêm, fato vinculado principalmente à hipótese de que a tendência histórica não se altere. As maiores taxas anuais de crescimento, para o quinquênio 2005-2010, correspondem a Roraima e Rondônia, que têm sua população em idade escolar mais que duplicada entre 1990 e 2010. No Nordeste, no último quinquênio analisado, com exceção da Bahia, todas as UFs apresentam taxas negativas, o mesmo acontecendo em relação às UFs da Região Sul e do Sudeste, com exceção de São Paulo e Rio de Janeiro que mantêm taxas positivas, porém, de baixo valor; que no caso do segundo, isto significa uma mudança na tendência anterior. Quanto ao Centro-Oeste, a maioria das UFs também crescerá a taxas extremamente baixas, exceto o Mato Grosso que, em 2005-2010, apresentaria ainda um ritmo anual médio de crescimento de 2,3%.

A participação relativa do grupo de 7 a 14 anos em relação à população total, em 2010,

Tabela 17 - Participação relativa da população *escolar* na população total e na população escolar do Brasil e taxas de crescimento - Cinco grandes regiões e unidades da Federação - 1990-1995 e 2005-2010

Regiões/UFs	% Pop. total da UF		Diferença entre 1990-2010	Participação no Brasil		Diferença entre 1990-2010	Taxa crescimento		Diferença entre 1990-2010
	1990	2010		1990	2010		1990-1995	2005-2010	
NORTE	20,86	16,42	-4,44	7,25	9,63	2,38	2,06	1,12	-0,94
Rondônia	20,91	16,54	-4,37	0,86	1,84	0,98	5,09	3,06	-2,03
Acre	21,54	17,10	-4,37	0,34	0,37	0,03	0,97	0,19	-0,78
Amazonas	21,01	16,66	-4,35	1,67	1,94	0,28	1,39	0,48	-0,91
Roraima	19,42	15,26	-4,16	0,15	0,40	0,25	6,50	3,99	-2,51
Pará	20,73	16,25	-4,48	3,99	4,75	0,75	1,53	0,54	-0,99
Amapá	22,08	17,66	-4,42	0,24	0,33	0,09	2,42	1,20	-1,22
NORDESTE	20,14	16,27	-3,87	32,85	32,32	-0,54	0,53	-0,34	-0,87
Maranhão	20,06	17,36	-2,70	3,79	4,05	0,26	1,71	-0,17	-1,88
Piauí	21,01	17,98	-3,02	2,09	2,15	0,06	1,35	-0,30	-1,65
Ceará	20,16	15,61	-4,55	4,93	4,56	-0,37	-0,29	-0,48	-0,19
Rio Grande do Norte	19,79	14,89	-4,90	1,83	1,78	-0,06	-0,40	-0,18	0,23
Paraíba	20,32	16,34	-3,98	2,51	2,29	-0,22	0,19	-0,69	-0,88
Pernambuco	19,70	15,18	-4,53	5,41	4,74	-0,68	-0,70	-0,66	0,03
Alagoas	20,53	17,18	-3,35	1,98	2,12	0,15	1,43	-0,08	-1,51
Sergipe	20,69	16,23	-4,46	1,18	1,24	0,06	0,49	-0,06	-0,43
Bahia	20,13	16,48	-3,65	9,12	9,39	0,27	1,07	0,25	-1,32
SUDESTE	16,19	12,85	-3,34	38,93	37,55	-1,38	-0,06	0,15	0,22
São Paulo	15,30	12,27	-3,03	18,41	18,86	0,46	0,50	0,34	-0,16
Minas Gerais	18,61	14,59	-4,02	11,36	10,48	-0,88	-0,66	0,06	0,71
Espírito Santo	18,64	15,94	-2,71	1,86	2,13	0,26	1,55	0,69	-0,86
Rio de Janeiro	14,88	11,42	-3,44	7,30	6,08	-1,21	-1,03	-0,45	0,59
SUL	16,22	12,92	-3,29	13,81	12,21	-1,61	-0,12	-0,68	-0,56
Paraná	17,87	14,31	-3,56	5,83	4,88	-0,95	-0,64	-0,82	-0,18
Santa Catarina	17,00	13,33	-3,67	2,96	2,79	-0,16	-0,01	-0,33	-0,32
Rio Grande do Sul	14,29	11,50	-2,79	5,03	4,54	-0,49	0,41	-0,73	-1,14
CENTRO-OESTE	18,08	14,00	-4,08	7,15	8,29	1,14	0,67	0,75	0,09
Mato Grosso do Sul	18,18	12,96	-5,23	1,24	1,19	-0,05	-1,27	0,13	1,40
Mato Grosso	18,82	15,09	-3,73	1,42	2,47	1,05	3,59	2,32	-1,27
Goiás	18,53	14,20	-4,33	3,53	2,93	-0,60	-4,07	0,12	4,19
Distrito Federal	15,67	12,62	-3,05	0,96	1,11	0,15	1,15	0,58	-0,57
Tocantins		13,91	-	-	0,59	-	-	-0,66	-

cairia de 3 a 5 pontos percentuais em todas as UFs, ficando entre 15,3 e 17,7% na Região Norte, entre 14,9% e 18% no Nordeste, 11,4% e 12,3% no Sudeste, 11,5% e 14,3% no Sul e 12,6 e 15,1% no Centro-Oeste.

Em resumo, embora com marcantes diferenças regionais, a população em idade escolar vai crescer a taxas extremamente baixas nos próximos vinte anos. Algumas UFs, já na década atual, estão experimentando um decréscimo absoluto em seu número de crianças em idade escolar. Este tipo de fenômeno é novo no Brasil e, muitas vezes, não é intuído pelos planejadores brasileiros, que têm, através dos anos, lidado com altas taxas de crescimento, associadas a demandas reprimidas em diversas áreas da sociedade brasileira. O momento é de reflexão e de mudança do paradigma, para que se possa lidar com sucesso com os novos desafios e as condições favoráveis que a mudança de padrão demográfico brasileiro oferece.

6. MUDANÇAS NA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL E A POPULAÇÃO ESCOLAR

Qualquer tentativa de prognosticar a evolução do perfil da população escolar no Brasil deve refletir as fortes mudanças havidas recentemente no padrão de distribuição espacial da população. Infelizmente, os dados necessários para medir os impactos da redistribuição espacial sobre a composição da demanda escolar praticamente inexistem. De qualquer forma, é imprescindível traçar os principais contornos desta redistribuição para delimitar o sentido das demandas futuras.

Neste segmento do trabalho, apresentam-se informações derivadas do Censo Demográfico de 1991 que, embora não permitam uma quantificação das mudanças na demanda escolar em espaços distintos, auxiliam o planejamento das ações escolares ao apontar para a direção e a magnitude das principais tendências redistributivas da população durante a última década.

As alterações mais importantes no padrão de distribuição espacial da população brasileira

podem ser captadas em dois níveis complementares. O primeiro diz respeito às grandes mudanças no padrão de crescimento demográfico em nível de macroespaços, notadamente, as grandes regiões e unidades federativas. O segundo se refere às transformações no padrão de concentração e crescimento ocorridas em localidades urbanas e metropolitanas. Cada uma destas dimensões é analisada a seguir.⁶

6.1 Mudanças em nível regional e estadual

No que concerne à evolução da redistribuição espacial em nível de grandes regiões e UFs, a Tabela 18 apresenta informações referentes a todo o período de 1940 a 1991. Inicialmente, observa-se que, durante o intervalo intercenstário mais recente (1980-1991), todas as grandes regiões apresentaram uma redução importante do seu ritmo de crescimento em relação à década anterior. Isto, evidentemente, se deve à continuação da queda da fecundidade, processo analisado extensamente no restante deste trabalho.

As Regiões Norte e Centro-Oeste tiveram, conforme já tinha ocorrido na década de 70, as taxas mais elevadas de crescimento; não obstante, os patamares de crescimento destas duas regiões foram bem inferiores aos da década anterior. Por outro lado, a redução do ritmo de crescimento foi mais abrupta justamente nestas duas regiões.

As Regiões Norte e o Centro-Oeste tiveram, porém, padrões distintos no que concerne à evolução de suas respectivas populações rurais; na realidade, a Região Norte foi a única em todo o País que apresentou crescimento significativo (3% a.a.) na área rural (segundo a definição oficial de "rural"). Em nível de UFs, o Mato Grosso foi a única do Centro-Oeste a apresentar crescimento positivo na sua área rural. Em termos relativos, os Estados de crescimento mais rápido foram Roraima e Rondônia; mas, em termos absolutos, o crescimento mais significativo ocorreu nos Estados do Pará e Mato Grosso.

Ou seja, o dinamismo demográfico da Região Amazônica (incluído aí o Estado de

⁶ Para uma discussão mais extensa destes processos, ver Marti (1992).

Tabela 18 - Brasil, grandes regiões e unidades da Federação - Taxa média geométrica de crescimento anual-1940-1991

Regiões/UFs	Taxa média geométrica de crescimento anual (%)				
	1940-1950	1950-1960	1960-1970	1970-1980*	1980-1991
BRASIL	2,35	3,04	2,89	2,48	1,93
NORTE	2,30	3,40	3,47	5,02	4,06
Rondônia	-	6,50	4,76	16,03	7,88
Acre	3,71	3,26	3,13	3,42	3,00
Amazonas	1,50	3,39	3,03	4,12	3,57
Roraima	-	4,73	3,75	6,83	9,55
Pará	1,71	3,17	3,55	4,62	3,90
Amapá	-	6,24	5,37	4,36	4,64
Tocantins	-	-	-	-	2,01
NORDESTE	2,23	2,12	2,40	2,16	1,82
Maranhão	2,51	4,58	1,94	2,93	1,93
Piauí	2,52	1,72	3,07	2,44	1,72
Ceará	2,61	1,99	2,84	1,95	1,70
Rio Grande do Norte	2,39	1,67	3,07	2,05	2,21
Paraíba	1,90	1,54	1,76	1,52	1,32
Pernambuco	2,39	1,89	2,34	1,76	1,35
Alagoas	1,43	1,40	2,36	2,24	2,18
Sergipe	1,73	1,56	1,82	2,38	2,47
Bahia	2,12	2,04	2,38	2,35	2,08
SUDESTE	2,11	3,11	2,67	2,64	1,76
Minas Gerais	1,44	2,43	1,49	1,54	1,48
Espírito Santo	1,93	3,10	2,11	2,38	2,30
Rio de Janeiro	2,64	3,54	3,13	2,30	1,13
São Paulo	2,46	3,45	3,33	3,49	2,12
SUL	3,19	4,14	3,45	1,44	1,38
Paraná	5,51	7,28	4,97	0,97	0,93
Santa Catarina	2,87	3,09	3,20	2,26	2,06
Rio Grande do Sul	2,31	2,58	2,19	1,55	1,48
CENTRO-OESTE	3,30	5,45	5,60	4,05	2,99
Mato Grosso do Sul	2,77	6,30	5,75	3,22	2,40
Mato Grosso	0,96	4,19	6,51	6,62	5,36
Goiás	3,92	4,69	4,38	2,76	2,31
Distrito Federal	-	-	14,39	8,15	2,82

Fonte: Censos demográficos de 1940 a 1980 (IBGE), *Sinopse preliminar do censo demográfico de 1991* (Depop/DPE).

Nota. No cálculo da taxa de crescimento do período de 1970-1980, considerou-se, em 1980, a antiga divisão político-administrativa das Regiões Norte e Centro-Oeste.

Mato Grosso) ainda se destacou na década de 80, produto da expansão econômica e demográfica na última fronteira brasileira, particularmente durante a primeira metade dessa década; dada a base demográfica menor da região, mesmo a migração relativamente minguada da década de 80 redundou numa taxa de crescimento mais elevada. Contribuíram também para isso as taxas ainda comparativamente mais altas de fecundidade que continuam prevalecendo na região.

Quanto às outras grandes regiões, o aspecto mais notável é a queda significativa do ritmo de crescimento do Sudeste durante a década de 80. Isto se deveu, sobretudo, à experiência de São Paulo, que constatou uma redução significativa da sua taxa de crescimento anual. Surpreendentemente, o único Estado a manter um nível relativamente elevado de crescimento no Sudeste foi o Espírito Santo. Enquanto isso, os Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais mantiveram níveis muito baixos de crescimento.

A Região Nordeste, por sua vez, também teve uma redução de sua taxa de crescimento, mas manteve um padrão de crescimento ligeiramente abaixo da média nacional - produto de uma taxa de crescimento vegetativo mais elevada e de uma emigração líquida negativa. Dentro da Região, destaca-se o crescimento relativamente mais rápido dos Estados de Sergipe e Alagoas e o nível reduzido de crescimento na Paraíba e Pernambuco.

A Região Sul manteve seu ritmo de crescimento muito baixo donde, mais uma vez, se releva o reduzidíssimo crescimento do Paraná - o menor do Brasil. Mais uma vez, o fenômeno demográfico paranaense mereceria um estudo específico que, evidentemente, não pode ser feito aqui.

Breve, em nível das grandes regiões e unidades federativas, o resultado mais importante destacado pelo exame de tendências recentes diz respeito à redução generalizada do ritmo de crescimento em todo o País, devido à queda da fecundidade. Em seguida, destaca-se um padrão paradoxal - a taxa de crescimento mais elevado, junto com a desaceleração mais rápida desse ritmo de crescimento - apresentado pelas Regiões

Norte e Centro-Oeste. Finalmente, é notável o crescimento relativamente reduzido do Sudeste e do Sul e, concomitantemente, o crescimento surpreendentemente elevado do Nordeste.

6.2 Mudanças no padrão de urbanização

O fato principal a ser destacado nessa análise das tendências recentes de urbanização e concentração é que, contrariando as expectativas, está havendo um arrefecimento significativo da tendência anteriormente inexorável de concentração e metropolização urbana; esta diminuição do ritmo de concentração da população em grandes cidades constitui fenômeno tão significativo quanto à própria queda da fecundidade.

Na Tabela 19, pode-se observar uma redução significativa no ritmo de crescimento urbano durante a década de 80, em comparação com as décadas anteriores. De fato, a população das cidades cresceu à taxa de 2,6% a.a. na década de 80, o que representa pouco mais da metade do ocorrido na década anterior.⁷ Na origem deste declínio, encontra-se, evidentemente, a influência da queda da fecundidade. Mas é interessante observar que a população rural (isto é, toda a população que reside no campo ou em aglomerações de menos de 20 mil habitantes) teve um crescimento que, embora lento, foi mais acelerado do que na década anterior, passando de 56,7 para 60,8 milhões de pessoas.

Tabela 19 - Taxas de crescimento da população urbana, rural e total - Brasil, 1940-1991

Períodos/População	Urbana	Rural	Total
1940-1950	4,6	1,7	2,3
1950-1960	6,2	1,8	3,0
1960-1970	5,4	1,5	2,9
1970-1980	4,9	0,4	2,5
1980-1991	2,6	0,6	1,9

Fonte: Censos demográficos (IBGE).

Nota: "Urbano" é definido aqui como localidades com 20 mil e mais habitantes.

"Rural" engloba o restante da população.

residente em localidades de 20 mil ou mais habitantes.

⁷ Utilizamos aqui uma definição de "urbano" que inclui apenas a

Ou seja, se considerarmos a evolução relativa da população urbana e rural, durante a década de 80, à luz da queda da fecundidade, somos obrigados a concluir que houve, nesse período:

- 1) uma redução significativa no dinamismo do crescimento urbano e
- 2) um certo recrudescimento relativo do crescimento rural.

É interessante observar que a redução no ímpeto do crescimento urbano ocorreu apesar do aumento significativo no número de cidades e de habitantes urbanos. Conforme mostrado na Tabela 20, o número de cidades aumentou de 383 para 560 entre 1980 e 1991, sendo que a maioria deste acréscimo ocorreu na categoria de 20 a 50 mil habitantes. Ademais, o número de habitantes classificados como urbanos aumentou de 62 para 86 milhões.

A redução do ímpeto do crescimento urbano foi acompanhada, conforme pode ser visto na Tabela 20, por uma redução importante, embora ainda incipiente, no processo de concentração em cidades grandes. De fato, é extremamente significativo que, ao contrário do que ocorria durante o período 1940-1970, quando se observava um acréscimo contínuo e expressivo na participação das cidades de maior tamanho na população urbana e total, a década de 70 apresenta uma quebra desta tendência e a década de 80, uma inversão visível da mesma. Ou seja, é possível ver, em

retrospecto, que o Censo de 1980 já assinalava um certo ponto de inflexão na trajetória da urbanização e da concentração progressiva da população; os eventos da década de 80 vieram a acentuar e confirmar essa mudança de rumo.

Desta forma, a análise dos dados recém-disponíveis do Censo Demográfico de 1991 aponta sistematicamente para uma mudança significativa do padrão de urbanização durante a década de 80. Houve, nitidamente, um arrefecimento da migração rural-urbana e inter-regional, assim como uma redução do ímpeto da concentração em cidades grandes ou cada vez maiores, especialmente na Região Sudeste. As áreas rurais e localidades pequenas tiveram um crescimento surpreendente, assim como o teve também a rede urbana nordestina. O ritmo elevado de crescimento urbano em segmentos das Regiões Norte e Centro-Oeste, que destoava um pouco do padrão nacional, era esperado, mas não deve persistir no futuro - a menos que sejam feitos investimentos maciços nessas regiões. A seguir, examinamos em maior detalhe a trajetória das regiões metropolitanas que, sem dúvida, foram as mais beneficiadas por essas mudanças recentes.

6.3 Mudanças em nível das regiões metropolitanas (RMs)

Dado o tamanho da base demográfica já existente nas maiores cidades e dado o seu relativo dinamismo econômico - particularmente nas

Tabela 20 - Distribuição da população urbana, por classe e número de cidades Brasil -1940-1991

Cidades por classe de tamanho (em mil)	Nº de cidades						% da população urbana					
	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1940	1950	1960	1970	1980	1991
500 e +	3	4	8	11	14	20	54,1	58,0	64,4	63,9	61,6	59,7
100 a 500	8	9	19	37	60	72	26,0	20,1	14,0	16,7	19,4	18,2
50 a 100	11	18	28	43	71	114	8,7	9,9	8,9	7,6	7,4	9,2
20 a 50	31	51	92	148	238	354	11,2	12,0	12,7	11,7	11,6	12,9
Total	53	82	147	239	383	560	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censos demográficos (IBGE)

idades do Sudeste - esperava-se, durante o futuro previsível, a persistência do processo de concentração populacional, nas cidades metropolitanas. Entretanto, a década de 80 apresentou mudanças significativas nesse particular.

Para demonstrar a dimensão e o significado destas transformações, apresentamos, na Tabela 21, dados sobre o ritmo de crescimento metropolitano e sobre a participação deste no crescimento total do País em momentos históricos distintos. Observa-se que o ritmo de crescimento do conjunto das nove RMs declinou de 4,54% a.a. no período 1940-1970, para 3,79% na década de 70 e para 1,98% na de 80. No período 1940-1970, o aumento populacional destas nove RMs contribuiu para 33,4% do crescimento total do País; esta participação subiu para 41,3% na década de 70, mas caiu abruptamente para 29,7% na de 80. Conseqüentemente, a participação absoluta das regiões metropolitanas no total da população manteve-se praticamente inalterado entre 1980 e 1991, contrariando a tendência anterior que mostrava um aumento significativo dessa participação a cada novo censo.

Ou seja, o ritmo de crescimento das RMs, na década de 80, foi quase idêntico ao do País como um todo, o que corresponde a pouco mais

da metade do ritmo de crescimento das RMs na década de 70. Por causa da queda da fecundidade, era de se esperar uma certa redução do crescimento de todas as unidades espaciais, inclusive das RMs. Entretanto, a redução do ritmo de crescimento das RMs foi muito superior ao declínio da fecundidade do País.

O fenômeno mais notável em tudo isso é o fato de que a maior e mais importante RM brasileira, a de São Paulo, pode ser encontrada entre as três RMs que tiveram um crescimento abaixo do nível do País. As duas outras RMs nesta situação - Rio de Janeiro e Recife - já haviam apresentado baixíssimos níveis de crescimento no censo anterior e, por isso mesmo, seu comportamento recente não causa espécie. Entretanto, o fato de a RM de São Paulo estar crescendo no mesmo ritmo que a população do País é realmente surpreendente.

A RM do Rio de Janeiro, por outro lado, que já havia experimentado um ritmo de crescimento tido como baixíssimo na década de 70 (2,44% a.a.), teve uma redução adicional para 1,01 % a.a. Apesar disso, dada a massa populacional das RMs de São Paulo e Rio de Janeiro, a parcela da população total do País residente nelas ainda aumentou de 17,9% para 19,2%. Entretanto, é

Tabela 21 - Taxas de crescimento e participação no crescimento demográfico nacional, segundo regiões metropolitanas - Brasil - 1940-1991

Regiões metropolitanas/ Períodos	1940-1970		1970-1980		1980-1991	
	r	%	r	%	r	%
Belém	3,93	0,86	4,30	1,33	2,65	1,19
Fortaleza	4,36	1,44	4,30	2,10	3,49	2,59
Recife	3,99	2,38	2,74	2,15	1,85	1,88
Salvador	4,19	1,56	4,41	2,39	3,18	2,60
Belo Horizonte	5,47	2,54	4,64	3,68	2,52	2,94
Rio de Janeiro	3,71	8,81	2,44	7,28	1,01	3,67
São Paulo	5,64	12,64	4,46	17,22	1,86	10,13
Curitiba	4,30	1,13	5,78	2,40	3,64	2,49
Porto Alegre	4,48	2,21	3,80	2,75	2,15	2,16
Total	4,54	33,58	3,79	41,31	1,98	29,65

Fonte: Censos demográficos (IBGE).

extremamente significativo que o aumento demográfico destas duas metrópoles, o qual havia correspondido a um quarto (24,4%) do crescimento nacional na década de 70, agora respondeu por apenas 13,8% na década de 80.

Todas as outras RMs tiveram uma taxa de crescimento, na década de 80, bastante inferior à da década de 70. Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte e Belém tiveram um crescimento equivalente a aproximadamente 50% a 70% das suas respectivas taxas de crescimento na década anterior. Apesar disso, três RMs se mantiveram num patamar de crescimento que pode ser considerado "elevado": Curitiba (3,64), Fortaleza (3,49) e Salvador (3,18).

Em síntese, o Brasil apresentou, na década de 80, uma redução importante do seu processo de "metropolização". Muito desta redução se deve à experiência de São Paulo (e, em grau menor do Rio de Janeiro), mas isto, em si mesmo, já é um dado extremamente importante: alivia a ameaça de megalopolização nessa Região tão fundamental para o desenvolvimento do País. Além disso, a redução do crescimento de outras RMs, embora menor, também se constitui indício positivo.

Ou seja, houve uma reversão expressiva da tendência predominante, particularmente no Sudeste. Este novo padrão constitui um fenômeno estrutural da maior importância para a sociedade brasileira. Por outro lado, preocupa sobremaneira o crescimento da densidade urbana no segmento mais pobre do País - o Nordeste.

O enfraquecimento da metropolização foi acompanhado por uma "periferização" do crescimento metropolitano também muito importante. Em todas as RMs, exceto Belém, a taxa de crescimento dos municípios periféricos foi significativamente superior a dos seus respectivos municípios núcleos.

Além disso, a taxa de crescimento do município-núcleo de várias das RMs mais importantes foi abaixo do seu provável crescimento vegetativo; é o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre e Recife. Nestas cidades, portanto, houve uma emigração líquida negativa a partir do município-núcleo para municípios periféricos e para fora da RM. Como

conseqüência de tais padrões, 56,3% de todo o crescimento verificado nas RMs, durante a década de 80, ocorreram em municípios periféricos, comparados com 43,8% na década anterior.

Ou seja, não somente as maiores metrópoles estão sofrendo um arrefecimento significativo do seu ritmo de crescimento, mas o aumento verificado nelas está ocorrendo em regiões cada vez mais distantes dos seus respectivos centros.

6.4 Significado para a população escolar

Embora não seja possível, com os dados atualmente existentes, quantificar o impacto das recentes mudanças nos padrões de distribuição espacial da população, seja em nível macroespacial ou em nível das localidades urbanas, é evidente que não se pode fazer planejamento educacional sem tomar estas tendências em consideração diretamente.

Na realidade, planejar as necessidades educacionais não significa apenas acompanhar o ritmo de crescimento e as mudanças na localização da demanda escolar sobre o espaço. O próprio conteúdo da educação altera seu perfil em função do contexto educacional. Já era de conhecimento comum que, durante as últimas décadas, o Brasil vinha se urbanizando com grande velocidade, sendo que uma enorme parcela deste aumento urbano se concentrava nas grandes metrópoles. Entretanto, os dados mais recentes indicam novos padrões de crescimento, os quais permitem, inclusive, vislumbrar melhores perspectivas de solução da problemática educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou de iniciar uma análise das implicações da recente queda da fecundidade sobre a demanda escolar no Brasil. Na realidade, esse tipo de avaliação não é direta nem transparente. As informações referentes à composição da população escolar em diferentes estratos, grupos, regiões e períodos são precárias. Por outro lado, a inexistência de dados censitários recentes sobre a composição etária da população exige uma série de manipulações, inferências e projeções destinadas a preencher as lacunas na base de

dados. Conseqüentemente, grande parte deste relatório foi dedicada ao esforço de derivar indicadores apropriados. Apesar deste esforço, as análises e conclusões apresentadas neste trabalho tiveram que ser restringidas à evolução da matrícula da população entre 7 e 14 anos.

Em que pesem tais dificuldades, o presente relatório define alguns parâmetros bastante claros. Em primeiro lugar, observa-se uma redução na proporção da população total que se encontra em idade escolar, devido ao envelhecimento da população proporcionado pela queda da fecundidade. Isto coincide com uma melhoria significativa na cobertura do sistema educativo - medida pela taxa de escolarização - através do tempo. Na década de 80. o número de matrículas iniciais cresceu duas vezes mais rapidamente que a população em idade escolar. Com esta melhoria, reduziram-se muito as disparidades entre Estados e regiões quanto ao nível de matrícula inicial. Evidentemente, isto não permite inferências a respeito da qualidade do ensino, seja em períodos ou espaços distintos.

Esta conclusão não desperta maior surpresa entre os estudiosos tendo em vista os esforços significativos despendidos por diversas instâncias da estrutura estatal visando estender a educação formal para todos os setores e regiões do País. Entretanto, é interessante observar que, no período afetado pela queda da fecundidade, isto é, a partir do final da década de 60, a ampliação da cobertura parece ter procedido a um ritmo mais acelerado. Ou seja a diminuição do ritmo de crescimento do contingente de crianças entrando na idade escolar criou uma folga para a maior extensão do atendimento escolar. Em vários dos Estados mais desenvolvidos - e de baixa fecundidade - a população escolarizada parece cobrir a quase totalidade do universo de alunos-em-potencial. Apesar disso, aproximadamente, três milhões de crianças brasileiras em idade escolar ainda se encontrava fora da escola em 1989.

Para o futuro, espera-se que a população em idade escolar passe a crescer a taxas muito baixas. Em alguns Estados, já se observa um decréscimo absoluto no número de crianças nesta faixa etária. O conjunto destas mudanças assume contornos de uma verdadeira revolução no dimensionamento das necessidades educativas

para o Brasil. Acostumados, durante meio século, a tentar lidar com uma demanda continuamente crescente por escolas e professores - apenas para impedir uma deterioração do nível de escolarização existente - os planejadores educacionais se defrontam agora com um panorama aparentemente mais folgado, mas que, na realidade, exige maior cuidado na escolha de metas e instrumentos.

Neste sentido, uma das áreas que mais exige aperfeiçoamento neste novo cenário é o desenvolvimento da base de informações estatísticas. À medida que a principal meta do sistema escolar nacional, regional ou local deixa de ser a expansão contínua de sua base física, o planejamento escolar exige informações mais refinadas, tanto sobre a localização como sobre o tipo de demandas que estão surgindo.

Portanto, há de se reconhecer que as informações apresentadas neste documento não fazem mais que aflorar à superfície as mudanças ocorridas durante os últimos anos devido à transição demográfica. É evidente que tais transformações se processaram de modo diferenciado em cidades metropolitanas, outras áreas urbanas e zonas rurais; também foram diferenciadas de acordo com os processos de desenvolvimento e de migração ocorridos em diferentes espaços. Ou seja, o novo cenário demográfico não somente cria oportunidades para cuidar mais da qualidade da educação oferecida, mas também exige um melhor direcionamento espacial e qualitativo dos serviços proporcionados pelo sistema escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A MULTIREGIONAL model for regional demographic projection. In: WILLEKENS, F. J.; DREWE, R (Org.). *Demographic research and spatial policy: the dutch experience*. London: Academic Press, 1984. p. 309-334.
- ARRIAGA, E. E. Algumas considerações sobre a previsão da mortalidade. In: WONG, L. R.; HAKKERT, R. (Org.). *O futuro da população brasileira: projeções, previsões e técnicas*. Embu: Abep, 1987. p. 228-237.
- BACHA, Edmar Lisboa; KLEIN, Herbert S. (Org.). *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio

- de Janeiro: Paz e Terra, 1986. v. 2: Desigualdade social, educação, saúde e previdência.
- BRASIL. Ministério da Educação. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Dados pré-escolares, 1º e 2º graus: estimativas 1984-1986*. Brasília, 1985. 170 p. (Estudos estatísticos, 1).
- CAMARANO, Ana Amélia. *Informações demográficas: o que se tem, o que se usa e como se usa?* Brasília: Ipea, 1991. (Relatório interno Ipea, 1).
- CAMARANO, Ana Amélia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. *Brasil: uma abordagem das questões relacionadas a sua população*. Versão preliminar. Brasília: Ipea, 1991. 81 p.
- _____. *Dinâmica demográfica: passado, presente e futuro*. Brasília: Ipea, 1990. 33 p. (Relatórios técnicos, 7).
- CAMARGO, Sebastião R; CALSING, Elizeu F. (Coord.). *Evolução da população de 5 a 14 anos e das matrículas de 1º grau: uma hipótese de trabalho*. Brasília: Ipea/Iplan, 1982. 100 p.
- CARVALHO, J. A. M. O tamanho da população brasileira e sua distribuição etária: uma visão Prospectiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 4., Recife. *Anais...* [S.l.: s. n.], 1988. v. 1, p. 37-66.
- CARVALHO, J. A. M.; PINHEIRO, S. M. G. *Fecundidade e mortalidade no Brasil -1970-1980*. Belo Horizonte: Cedeplar, 1986. Relatório de pesquisa.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Investimento em educação no Brasil: um estudo socioeconômico de duas comunidades industriais*. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1973. 208 p. (Monografia, 12).
- CRIANÇAS & adolescentes: indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 1992. v. 4. 159 p.
- DISTRITO FEDERAL (Brasília). Secretaria da Educação. *Indicadores sociais na área educação do Distrito Federal - 1989*. Brasília, 1990. 295 p.
- EDUCAÇÃO em 1991. *Informativo MEC*, Brasília, n. 10, 10dez. 1991.
- FERNANDEZ, R. E.; CARVALHO, J. A. M. A evolução da fecundidade no Brasil, período 1957-1979: aplicação da técnica dos filhos próprios para estimar a fecundidade ano a ano. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 3, n. 2, jul./dez. 1986.
- GOLDENBERG, Maurício. *Ensino de 1º grau: taxa de sucesso*. Brasília: Seec, 1986. 26 p.
- _____. *Ensino regular do 1º grau: séries temporais 1955-1987*. Brasília: MEC, 1990. 50 p. (Estudos estatísticos).
- GUSSO, Divonzir Arthur. *Escolarização nas regiões metropolitanas: quantos vão e quantos ficam nas escolas elementares?* Brasília: Ipea, 1986. 50 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Áreas de atração e evasão populacional no Brasil no período 1960-1970*. Rio de Janeiro, 1979. 107 p. (Estudos e Pesquisas, 4).
- _____. *Crescimento e distribuição da população brasileira: 1940-1980*. Rio de Janeiro, 1980. 51 p.
- _____. *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1985*. Rio de Janeiro, 1987. 596 p. (Estatísticas Retrospectivas, 3).
- _____. *Indicadores sociais*. Rio de Janeiro [19-]. v.4
- JALLADE, Jean-Pierre. *Basic education and income inequality in Brazil: the longterm view*. Washington: World Bank, 1977. 50 p. (World Bank staff worldrig paper, 268).
- MACHADO, O O *Modelos multirregionais de projeção: o caso brasileiro -1980-2020*. Belo Horizonte, 1993. Tese (Doutorado) - Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais.
- MARANGONI, A. B. C. Os idosos da região metropolitana de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 4., Recife. *Anais...* [S.l.: s. n.], 1988. v. 1, p. 449-478.
- MARTINE, George. *Tendências recentes de redistribuição da população no Brasil: bases para uma discussão da agenda ambiental*.

- Brasília, 1992. Trabalho apresentado no Simpósio sobre Urbanização Acelerada e Degradação Ambiental, Fnuap/ISPN, Brasília, nov. 1992.
- MARTINE, George; CARVALHO, José Alberto M. de. Cenários demográficos para o século XXI e algumas implicações sociais. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 2, p. 61-92, nov. 1989.
- MORTARA, G. A natalidade e a fecundidade feminina no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 110, abr./jun. 1967.
- PITTENGER, D. *Projecting state and local populations*. Cambridge (Mass): Ballinger, 1976.
- ROGERS, A. *Introduction to multiregional mathematical demography*. New York: Wiley & Sons, 1975.
- _____. *Matrix analysis of interregional population growth and distribution*. Berkeley: University of Califórnia, 1968.
- _____. The mathematics of multiregional demographic growth. *Environment and Planning A*, London, v. 5, p. 3-29, 1973.
- _____. The multiregional matrix growth operator and the stable interregional age Structure. *Demography*, Alexandria (VA), v. 3, p. 537-544, 1966.
- _____. Shrinking large-scale population projection models by aggregation and decomposition. *Environment and Planning A*, London, v. 8, p. 515-541, 1976.
- ROGERS, A.; CASTRO, L. J. Patrones modelo de migración. *Demografía y Economía*, México, v. 3, n. 16, p. 268-327, 1982.
- ROGERS, A.; WILLEKENS, F. *Migration and settlement: a multiregional comparative Study*. Dorchecht: D. Reidel, 1986.
- SAWYER, Diana Oya (Org.). *PNADs em foco: anos 80*. Belo Horizonte: Abep, 1988. 310 p.
- SAWYER, D. O.; VASCONCELOS, A. M. N.; CÁCERES, F. I. A qualidade dos dados e as estimativas de mortalidade em algumas áreas brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 4., Recife. *Anais...* [SA.: s.n.], 1988. v. 4, p. 301-324.
- SEMINÁRIO METODOLÓGICO DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS, 3., 1984, Ouro Preto. *Censos, consensos e contracensos*. São Paulo: Abep, [1984]. 281 p.
- SHRYROCK, H. S.; SIEGEL, J. S. *The materials and methods of demography*. ed. cond. New York: Academic Press, 1976.
- TER HEIDE, H. *Demographic distribution formulas*. Paperapresentado na Conferência Geral da IUSSP, Manila, 1991.
- UNICEF *Crianças e adolescentes na Paraíba: saúde, educação e trabalho*. [S. l.], 1992.

ANEXO METODOLÓGICO

1. PROJEÇÃO DA POPULAÇÃO ENTRE 1990 E 2010 POR GRANDES REGIÕES: O MODELO MULTIRREGIONAL DE PROJEÇÃO

O modelo multirregional de projeção foi utilizado para a projeção da população do Brasil pelas cinco grandes regiões e grupos quinquenais de idade, de cinco em cinco anos, de 1990 a 2010.

Este modelo foi introduzido por Rogers¹ e sua principal característica é mostrar as inter-relações regionais, pois a migração interna é modelada por meio de fluxos migratórios entre todas as regiões, medidos pelas taxas de migração da região "i" para a região "j". Com esta modelagem, a preocupação de consistência entre o total nacional e os totais regionais deixa de existir, já que essas projeções são feitas concomitantemente.

O modelo multirregional pode ser visto como um refinamento do método do "fundo de migrantes", no qual uma única taxa de emigração é usada para todos os emigrantes de uma região. No multirregional, não é necessária a alocação desses emigrantes nas diversas regiões, pois as taxas de emigração já especificam as regiões de destino.

¹ Sobre este modelo, já existe uma literatura considerável, com destaque para as contribuições do idealizador da metodologia (ver Rogers, 1966, 1968, 1973e 1975).

A vantagem do modelo multirregional é trabalhar com um operador matricial de crescimento regional, para o conjunto das regiões, o que explicita as diversas interações existentes, ou seja, os fluxos migratórios inter-regionais. Isto se contrapõe às metodologias que usam taxas autônomas de crescimento para as diversas áreas, sendo o fenômeno migratório representado por saldos ou taxas líquidas de migração que levam em consideração apenas a dinâmica de cada região isoladamente. No caso de duas regiões A e B, por exemplo, dever-se-ia considerar os fluxos provenientes de A para B e de B para A. Tais metodologias utilizam saldos migratórios obtidos a partir do resíduo encontrado entre a população observada e a população projetada com a fecundidade e mortalidade presumível de cada região, projetando-se, para o futuro, duas dinâmicas de crescimento distintas, como se a dinâmica da região B não tivesse nenhuma influência no componente migratório de A e vice-versa. As principais deficiências do uso da migração líquida como variável na projeção de populações são:

- 1) Todos os erros decorrentes da enumeração da população e das estimativas das taxas de fecundidade e mortalidade são agregados no valor do saldo migratório, pois este, como foi dito, é obtido pelo resíduo entre a população observada e a projetada;
- 2) Quando a migração líquida for quantificada em termos de números absolutos, o analista enfrenta uma dificuldade crescente para relacionar o saldo migratório em cada momento futuro com a população projetada de cada área, que é inicialmente desconhecida.

Uma solução pode ser o uso de taxas de migração líquida. Porém, do ponto de vista teórico, essas taxas trazem o problema de não serem taxas no verdadeiro sentido da palavra (não existe um migrante líquido). Um problema mais prático é que projeções baseadas em taxas de migração líquida têm uma tendência inerente de instabilidade, uma vez que as áreas com saldos migratórios positivos tendem a crescer mais rapidamente do que aquelas que possuem saldos negativos, o que perturba o equilíbrio global entre a imigração e a emigração.

- 3) O uso de saldos migratórios para cada região dificulta a compreensão de como a dinâmica demográfica de uma região repercute nas

demais. O modelo conduz a uma concepção do fenômeno migratório, onde a migração líquida no futuro é prevista em função das transformações socioeconômicas internas esperadas dentro de cada unidade. Entretanto, à medida que uma determinada região recebe migrantes que vêm predominantemente de uma segunda região específica, a modificação do saldo migratório da região pode ser devida tanto a transformações internas desta quanto a mudanças demográficas ou sociais próprias à região emissora.

Foram, principalmente, as considerações mencionadas no último ponto que levaram ao desenvolvimento da metodologia multirregional adotada neste trabalho. Ela utiliza o conceito de fluxos migratórios e descreve, em termos analíticos, como a mortalidade, fecundidade e migração se combinam, de uma forma sistêmica, para determinarem a forma e o crescimento da população de um conjunto de regiões.

Apesar das vantagens do modelo multirregional acima enumeradas, existem algumas críticas à sua utilização. Operacionalmente, as duas maiores dificuldades na implementação da metodologia multirregional decorrem, de um lado, da grande quantidade de dados necessários como entrada do modelo e, de outro, da insuficiência de informações confiáveis no nível de desagregação necessário, principalmente nos países em desenvolvimento, sobre fecundidade, mortalidade e migração. No que tange à segunda crítica, considera-se que os dados censitários brasileiros não foram de todo explorados, acreditando-se que esta opção metodológica, mesmo baseada em informações aproximadas, apresenta vantagens significativas em relação à análise tradicional de saldos migratórios.

Ademais, os criadores, assim como os usuários da metodologia, têm feito um grande esforço para torná-la mais acessível e flexível. Pode-se citar, por exemplo, o desenvolvimento de curvas no modelo de migração a partir de Rogers e Castro (1982) que visam reduzir o número de parâmetros a estimar e a instabilidade decorrente de pequenos números de observações. Outra contribuição para reduzir o grande número de parâmetros do modelo é proposta por Rogers (1976), que definiu critérios para a aceitabilidade da agregação de duas ou mais regiões.

O modelo tem sido largamente aplicado em países desenvolvidos destacando-se, entre outros, o estudo comparativo da dinâmica populacional regional de cada um dos 17 países-membros do Instituto para a Análise Aplicada de Sistemas (IIASA) em Laxenburg, Áustria.²

Apesar de não ser novidade, apenas na década de 80, esse modelo começou a ser implementado nos países em desenvolvimento e ainda não foi aplicado de uma forma sistemática no Brasil.

2. PROJEÇÃO DA POPULAÇÃO POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO, DE 1990 A 2010

Uma das abordagens possíveis em projeções regionais de população é a decomposição da população projetada por um modelo demográfico, para o país ou uma região maior, nas diversas populações regionais, por meio de um procedimento matemático de alocação (Willekens, Drewe, 1984). Trata-se de um procedimento *top-down* que garante a consistência entre a projeção da região maior e a das diversas sub-regiões. O processo de alocação pode variar desde métodos extremamente simples, como a técnica de razões simples, passando por funções de distribuição mais elaboradas, até algoritmos mais complexos envolvendo técnicas de otimização. Os trabalhos de Pittenger (1976) e Ter Heide (1991) apresentam várias fórmulas de distribuição.

No presente trabalho, a primeira fase consistiu em projetar a população total de cada UF levando em consideração o ritmo de crescimento verificado entre 1970-1991. Em seguida, este total foi ajustado proporcionalmente, entre todas as UFs de uma Grande Região, de forma a garantir a consistência em cada ano de projeção com o total da Grande Região. Observa-se que, com a população total de cada UF, a distribuição etária e a população total da Grande Região têm-se os marginais da matriz conforme exemplificado na Figura 1, faltando estimar a população por grupo quinquenal de idade para cada UF. Isto foi feito por meio de ajuste biproportional, partindo-se da estrutura etária vigente em cada UF em 1980.

São dois os inconvenientes principais ao se aplicar essa abordagem: primeiramente, o tamanho e a composição da população não estão relacionados com os processos demográficos subjacentes e, em segundo lugar, não se levam em consideração as particularidades regionais. No presente caso, na adoção dessa abordagem, está implícito o pressuposto de que a migração entre as UFs mantém o mesmo padrão passado, variando tão-somente o nível em função do total da população da Grande Região.

3. ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO ANUAL ENTRE 1980 E 1991

O primeiro passo foi de interpolar a população total de cada UF entre 1980 e 1991, sendo que estes valores são conhecidos nestes dois pontos. Como as taxas de crescimento têm sido declinantes em todas as UFs, como resultado da queda generalizada da fecundidade, não se poderia utilizar a taxa geométrica anual média de crescimento na década. Por outro lado, sabe-se que a taxa anual é declinante e que a média da década coincide aproximadamente com a taxa de crescimento do meio do período. Para considerar este efeito, utilizou-se uma curva logística decrescente que contemplava para cada UF este tipo de fenômeno.

O segundo passo - estimativa da população por grupo quinquenal de idade - foi resolvido com a mesma sistemática adotada no item anterior, isto é, com ajuste biproportional, já que os valores marginais foram estimados pelos procedimentos descritos acima.

4. ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Os métodos utilizados têm como resultados as estimativas de população por grupos quinquenais de idade. Assim o grupo de 5 a 9 anos tem que ser desagregado de modo a obter a população de 7 a 9 anos que, somada ao grupo quinquenal seguinte, corresponde à população em idade escolar. Esta desagregação foi realizada pelo Método de Karup-King, que consiste

² Aplicações para o Reino Unido, a União Soviética e o Canadá,

exemplo, podem ser vistas em Rogers e Willekens (1986).

numa equação de interpolação osculatória ordinária, ou seja, permite a desagregação dos dados reproduzindo o valor exato de cada grupo quinquenal. Para maiores detalhes sobre este método, ver Shryrock e Siegel (1976, p. 531 -544).

5. COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE AS ESTIMATIVAS E AS PROJEÇÕES

Existe uma quebra de tendência na evolução da população das UFs, no quinquênio 1990-1995, em função da mudança de critério de estimativa. A população total entre 1980 e 1991 foi interpolada, conhecendo-se os dois valores extremos, obtidos pelos censos demográficos,

através de uma função logística que apresentava taxas de crescimento decrescentes. A população entre 1990 e 1995 foi projetada pelo modelo multirregional, tendo como base as tendências de evolução da fecundidade, mortalidade e migração, apresentando uma taxa de crescimento um pouco diferente da tendência anterior. Assim, ao se analisar este quinquênio em relação aos quinquênios adjacentes (1985-1990 e 1995-2000), pode-se falsamente concluir que as taxas destes são incoerentes. Na realidade, se considerarmos para a análise todo o período de 1980 a 2010, verificamos que a tendência geral é mantida, sendo a quebra do período citado ajustada posteriormente.

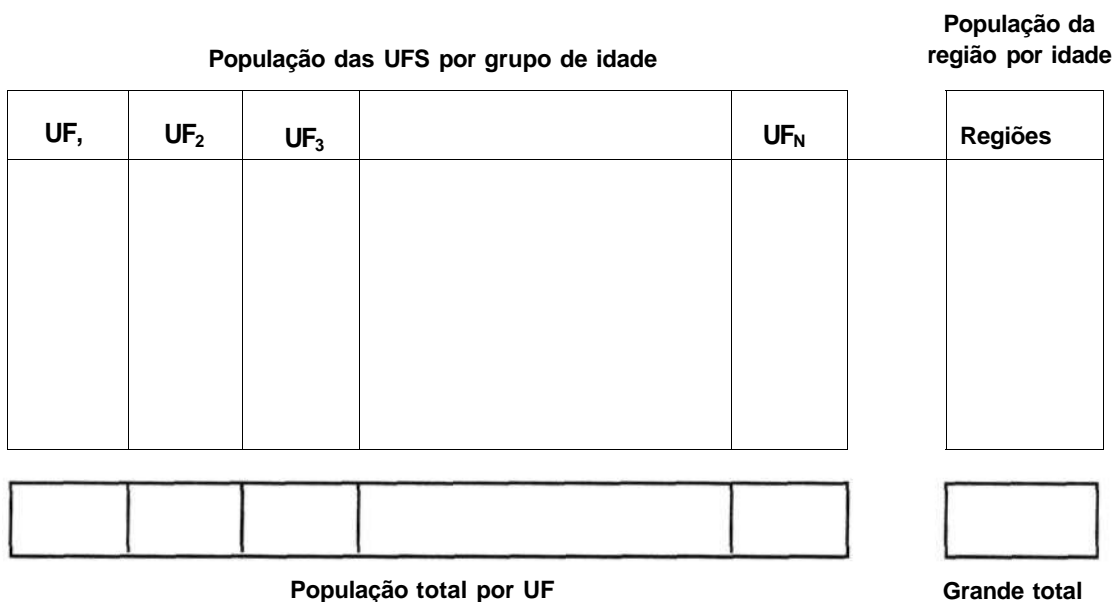


Figura 1 - Esquema do ajuste do biproportional

2c

Educação
Ambiental:
experiências
e perspectivas

Bruno Pagnoccheschi (Coordenador)
Marcos Sorrentino, Sílvia Maria Pompéia, Marcos
Reigota, Simone Portugal (Colaboradores)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	101
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS RECENTES E SUAS PERSPECTIVAS.....	102
<i>Marcos Sorrentino</i>	
Origens.....	102
Dimensões da questão ecológica/ambiental.....	104
O papel e a capacidade das instituições.....	105
Organizações não-governamentais (ONGs).....	105
Qual é a educação ambiental que fazem?.....	107
Empresas privadas e estatais.....	109
Estado.....	110
Nível municipal.....	110
Nível estadual.....	111
Nível federal.....	112
Escolas.....	113
Questões emergentes e perspectivas.....	114
Referências bibliográficas.....	116
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL.....	119
<i>Sílvia Maria Pompéia</i>	
Preâmbulo.....	119
Classificação de experiências.....	120
Observações sobre a Tabela 1.....	120
Observações sobre a Tabela 2.....	121
Observações sobre a Tabela 3.....	122
Observações sobre a Tabela 4.....	122
Experiências notáveis.....	122
Conclusões.....	129
Diretrizes de órgãos federais.....	129
Outras recomendações.....	130
Referências bibliográficas.....	131
Anexo A.....	133
Anexo B.....	138

Educação Ambiental: experiências e perspectivas*

Bruno Pagnoccheschi
(Coordenador)

Marcos Sorrentino, Sílvia Maria Pompéia, Marcos Reigota, Simone Portugal
(Colaboradores)

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito do convênio estabelecido entre o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), durante o ano de 1992.

Foi coordenado por Bruno Pagnoccheschi e contou com um grande número de colaboradores na coleta e sistematização dos dados apresentados. Destacam-se, entretanto, as contribuições de Marcos Sorrentino e Maria Sílvia Pompéia que, na qualidade de consultores do ISPN, assinam as duas sessões que compõem o presente documento.

A preocupação inicial era a de reunir o maior número possível de registros de experiências no País, direta e indiretamente ligadas à educação ambiental, que pudessem mostrar, a um só tempo, o estado das artes nessa matéria e os caminhos possíveis de seu desenvolvimento.

Para tanto, o ISPN elencou, entre os objetivos desejáveis para o presente trabalho, os seguintes:

- elaborar histórico analítico da evolução da educação ambiental no país, nos aspectos formal e não-formal, identificando semelhanças e diferenças nas diferentes regiões do Brasil;
- avaliar iniciativas de educação ambiental por parte dos diversos tipos de instituições envolvidas - Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação, órgãos públicos de meio ambiente, em níveis nacional, regional e local, empresas privadas e estatais, organizações não-governamentais e movimentos sociais em geral;
- descrever e comparar experiências de educação ambiental de diferentes tipos e origens, desenvolvidas em diversas regiões do País;

- colaborar na produção de uma síntese de diferentes trabalhos a respeito dos itens anteriores, a partir de discussões com especialistas da área.

Como estratégia para o desenvolvimento do trabalho, procurou-se, primeiramente, obter informações acerca de projetos e atividades de educação ambiental junto ao público mais afeto à questão educacional. Nesse sentido, foi divulgada a matéria específica na edição nº 49, de janeiro/março de 1991, do periódico *Em Aberto*, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, conclamando os leitores a oferecerem seus depoimentos sobre projetos exitosos de educação ambiental. Paralelamente, foram identificados os consultores para desenvolverem o tema proposto, segundo critérios mais formais.

O presente documento é, pois, o resultado de uma fase de um processo longo e interativo que não deve se encerrar aqui. Ele fornece os elementos fundamentais para que se inicie, por parte dos setores competentes ou instituições interessadas, um processo de acompanhamento do desenvolvimento de algumas dezenas de atividades que representam o que de melhor está se fazendo em educação ambiental no País.

Oferece, também, um conjunto de reflexões sobre os principais atores sociais envolvidos no processo e analisa sua capacidade de provocar, apoiar e desenvolver iniciativas nesta área.

Finalmente, cabe assinalar que são apresentadas referências bibliográficas e, em anexo, informações suplementares. Embora esse material não tenha sido analisado de forma sistemática aqui, representa um expressivo esforço de compilação das informações mais significativas ligadas ao tema nos últimos anos.

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 2C, dezembro de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 62/91, firmado entre o Inep e o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), cuja conclusão deu-se em fevereiro de 1993.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS RECENTES E SUAS PERSPECTIVAS

Marcos Sorrentino

Origens

Educar para o meio e educar a partir do meio não são propostas novas.¹ No entanto, com a popularização da problemática ambiental, ela "já não é só científica, é política. Já não compete a uma minoria: é o patrimônio cotidiano de toda humanidade" (Villaverde, 1985).

Há uma mudança de postura a respeito do papel da educação voltada a essa questão. Não bastam a natureza e o meio como recursos educativos. Não basta preparar o indivíduo para transformar a natureza e o meio em seu benefício e da espécie. É necessário entender o ambiente não somente como um meio para satisfazer às necessidades humanas, mas como o "meio ambiente" do ser humano, que condiciona a própria sobrevivência. Este ambiente tem sua própria dinâmica, suas regras e exigências, e a humanidade pode interagir com ele.

Esta mudança na compreensão do que vem a ser "meio ambiente" permite localizar, na década de 60, o início da história da educação ambiental. Paralelamente às manifestações que ocorriam em todo planeta, decorrentes de um vigoroso movimento de contracultura que questionava as obviedades políticas, organizacionais, sociais, educacionais, econômicas e culturais,² surgiram, em diversos países e organizações internacionais, os primeiros posicionamentos "que expressam um sentimento coletivo de que é preciso organizar uma educação relativa ao meio ambiente, se quisermos que o comportamento do homem com seu entorno se realize sobre bases corretas de utilização e conservação dos recursos..." (Villaverde, 1985).

Em 1968, no Reino Unido, surge o Conselho para Educação Ambiental. Desde essa época, o conselho coordena a atuação de mais de 50 organizações envolvidas com os temas Educação e Meio Ambiente. Igualmente, nos países nórdicos (Suécia, Dinamarca, Finlândia, Islândia e Noruega) e na França surgem deliberações ministeriais, parlamentares e de órgãos centrais do sistema educacional, a respeito da introdução da educação ambiental no currículo escolar.³

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 1968, realizou um estudo comparativo sobre o meio ambiente na escola, respondido por 79 países-membros. Neste trabalho, já se formulavam proposições que seriam aceitas internacionalmente, tais como: a educação ambiental não deve constituir-se uma disciplina; ambiente não é somente o entorno físico, mas compreende também os aspectos sociais, culturais, econômicos, etc, fortemente inter-relacionados; o meio ambiente começa pelo entorno imediato para, progressivamente, descobrir os ambientes mais distantes, etc.

Em 1971, em Paris, aconteceu a primeira reunião do Conselho Internacional de Coordenação do Programa sobre o Homem e a Biosfera (MAB) com a participação de 30 países e diversos organismos internacionais - Organização da Alimentação e Agricultura (FAO), Organização Mundial da Saúde (OMS), World Conservation Union (IUCN), dentre outros. Um dos seus objetivos específicos era o "fomentar a educação mesológica em seu sentido mais amplo".

Villaverde chama nossa atenção para o termo mesológico, como revelador do caráter científico e acadêmico que tinha a questão ambiental na época. Conforme o movimento ambientalista se generalizou e alcançou amplos setores da população, foi-se abandonando o termo mesológico, e o termo ambiental ganhava terreno. Hoje, são

¹ A natureza e o meio como recursos educativos já eram mencionados por antepassados ilustres como Rousseau (1712-1778) e Freinet (1896-1966) e diversas correntes pedagógicas têm insistido, ao longo do tempo, sobre a necessidade de recorrer à experiência e ao estudo do meio como estratégia de aprendizagem e de preparação do indivíduo para a vida - o meio como fonte educativa! Atividades e reflexões voltadas à melhoria do meio e da qualidade de vida também são bastante antigas, foram e são promovidas por diferentes setores sociais, individuais e coletivamente, abordando distintos conceitos, através de diversificados métodos e instrumentos - educar para o meio!

² Neste período também ocorria a compreensão mais generalizada e sistematizada da dimensão das agressões que nossa espécie (ou parte dela) vinha infringindo ao meio ambiente e suas devastadoras conseqüências, expressas em livros como *Primavera silenciosa*, da jornalista Rachel Carson e em trabalhos e textos de Frank Fraser Darling, Paul Ehrlich e René Dubos (Dias, 1992).

³ Todas as informações sobre a história da educação ambiental são de Villaverde (1985).

clássicas as expressões *environmental education*, *education de l'environnement*, *educazione ambientale*, etc.

Os seguintes eventos ainda podem ser citados como importantes expressões de generalização das preocupações com a questão ambiental e com a educação a ela relacionada:

- Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano - 5 a 16/6/1972, em Estocolmo: reuniu 113 Estados-membros e mais de 400 observadores de organizações não-governamentais e intergovernamentais;
- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma). criado em 1973 para reforçar a dimensão ambiental nas atividades exercidas por outras organizações internacionais, inclusive na educação e na formação ambiental;
- Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea). lançado em 1975, em Belgrado, por recomendação expressa da Conferência de Estocolmo, e coordenado pela Unesco/Pnuma. O boletim *Contacto* é um dos frutos deste Programa.
- Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilissi. realizada em 1977, na Geórgia (ex-URSS), estabeleceu as grandes orientações para o fomento da educação ambiental em todo o planeta.

A partir de então, a educação ambiental vem se firmando como proposição das políticas públicas internacionais e dos mais diversos governos, empresas e organizações não-governamentais.

No Brasil, a partir de 1988, a educação ambiental passa a ser exigência constitucional em nível federal, estadual e das leis orgânicas municipais, porém ela ainda não definiu seu perfil e não existem políticas públicas claras no sentido de cumprir esses dispositivos constitucionais.

Mesmo tendo uma legislação que, no início do século passado, já proibia a saída de pau-brasil (1802) e o corte de florestas (1829), assim como pessoas públicas que já falavam sobre a importância de se conservar a natureza (José Bonifácio de Andrade e Silva, Joaquim Nabuco e

André Rebouças, dentre outros, segundo Pádua et al., 1987), além de artigos e jornais do início do século que já alertavam para os problemas de desmatamento e erosão, somente em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), temos um decreto que prevê a obrigação do Estado de promover a "Educação para a Conservação dos Recursos Naturais". Somente na década de 80 vemos o Estado em seus diversos níveis - especialmente municípios e estados - criar estruturas próprias voltadas ao meio ambiente e à educação ambiental.

No entanto, desde o início da década de 70, presenciamos a emergência de um novo movimento social relacionado com as questões ambientais e ecológicas.

A preocupação com a educação ambiental surge, ao mesmo tempo, em diferentes setores - nas universidades, instituições de pesquisa e escolas, assim como nos estudos de ecologia natural e social. Nas organizações estudantis, associações de classe e de moradores, sindicatos e outras organizações não-governamentais a consciência ambiental surge das lutas pela democracia, direitos humanos e melhores condições de vida. Nas organizações conservacionistas, em defesa da vida e entre grupos de indivíduos sensibilizados por discursos alternativos em diferentes áreas da existência humana (energia, agricultura, religião, política, arquitetura, alimentação, etc), essa conscientização resulta de influências diversas que vão do desencanto com as utopias políticas, científicas e religiosas, que já não mobilizam grandes parcelas da população, à influência dos meios de comunicação na popularização do tema *Ecologia*.

Diferentes caminhos de sensibilização e engajamento das pessoas na questão ambiental/ecológica implicaram e implicam ampla diversidade de interpretações e propostas de processos educacionais voltados para ela.

Começam nas diferentes adjetivações para a educação (ambiental, ecológica, integral, holística, conservacionista, etc.) passam por diferentes objetivos, concepções filosóficas e metodológicas e ficam mais evidentes na escolha dos conteúdos e métodos de trabalho na área.

Na compreensão das diversas dimensões que o termo *ecologia* evoca e na formulação de

procedimentos pedagógicos capazes de desenvolvê-los, reside uma grande possibilidade de a questão ecológica contribuir para o resgate e o fortalecimento da questão educacional, especialmente nas escolas, revitalizando-a através da sua maior inserção na comunidade e motivação dos alunos por estudarem o seu próprio cotidiano, a sua própria realidade.

Dimensões da questão ecológica/ambiental

Em sociedades acostumadas a ensinar conceitos precisos e definições óbvias para seus jovens decorarem e responderem na prova, imagina-se a dificuldade enfrentada quando são inquiridos a responder: "o que é ecologia?"

Até bem pouco tempo atrás, a primeira e talvez a única resposta fosse a definição de Haeckel, em 1866: "a totalidade da ciência das relações do organismo com o meio ambiente, compreendendo, no sentido lato, todas as condições de existência".⁴

Recentemente, Lago e Pádua (1984) classificam quatro ecologias: natural, social, conservacionismo e ecologismo. Logo depois, Huber (1985) distingue 18 correntes do movimento, que podem ser identificadas com a questão ecológica; em 1990, foi lançado no Brasil o livro *As três ecologias*, de Guattari - a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana.

Diante desta diversidade de interpretações, oode-se emitir uma outra opinião de que são CINCO as ecologias, ou melhor, as dimensões da questão ecológica. Esta afirmação parte do princípio de que, ao falarmos em ecologia, estamos nos referindo ao estudo das relações do homem com sua moradia, seu ambiente.

Para cada abrigo de nossa existência, podemos encontrar uma ciência, ou uma vertente da ecologia preocupada em estudá-lo. Podemos falar, inicialmente, do estudo da nossa casa mais interior, aquela que abriga nossos sentimentos,

nossa alma, nosso espírito, nosso imaginário e nossas paixões - seria a ecologia da alma ou do que anima o nosso viver. Pode ser considerada a instância primeira e fundamental da nossa relação com o ambiente. Quando os cientistas, que estiveram acompanhando as vítimas do acidente radioativo de Goiânia, disseram que melhor sobreviveram justamente aquelas que estavam mais otimistas e com vontade de viver, fica mais claro o que se quer dizer por ecologia da alma, ecologia da vontade de viver, ecologia dos valores existenciais.

A segunda ecologia seria aquela que fala sobre o nosso corpo material/físico e procura nos esclarecer sobre a importância da respiração, alimentação, movimentos, etc.

Já o estudo das nossas relações com o outro poderia ser classificado como a terceira ecologia - incluindo-se aí os estudos sobre dinâmicas de grupos e a proliferação de trabalhos sobre relações interpessoais e transpessoais. Abrange, também, as questões dos relacionamentos afetivo-amorosos, a família e a Aids, a nos desafiar.

Nossa relação com a natureza e com o ambiente construído pela humanidade pode ser interpretada como a quarta dimensão da questão ecológica. Aqui se colocam questões que vão desde o nosso distanciamento e necessidade de aproximação da natureza, por motivos de sobrevivência psicológica e física, até questões de insalubridade no ambiente de trabalho, passando por questões como a impermeabilização dos solos, erosão e enchentes, o direito de todos ao ar limpo (não fumar nos ambientes fechados, regular o motor de seu carro, privilegiar o transporte coletivo), o não-estímulo ao consumismo e aos descartáveis, a questão da reciclagem, etc.

Por esta via, entramos na quinta dimensão da questão ecológica, que seria a da política. A proposição de formas de gestão do espaço comum - as legislações e políticas públicas; as instituições para implementarem essas políticas. Aqui

Na realidade, o próprio Haeckel elaborou outras definições para o termo ecologia "ciência da economia, do modo de vida, das relações vitais externas dos organismos, etc. (...) a ecologia ou distribuição geográfica dos organismos (...) a ciência do conjunto das relações dos organismos com o mundo exterior ambiente, com as condições orgânicas da existência; o que se chamou de economia da natureza, as mútuas relações de todos os organismos vivos num único e mesmo lugar, sua adaptação ao meio que os cerca, sua transformação pela luta para viverem, sobretudo os fenômenos do parasitismo, etc." Em 1870 e 1877 ainda daria outras duas definições ao termo ecologia (Acot, 1990).

presenciamos as propostas de autogestão dos ecolibertários. As propostas de uma sociedade civil planetária se contrapõem à Organização das Nações Unidas (ONU) dos chefes de Estado com poderes desiguais. As propostas de rodízio e revogabilidade nas representações políticas. A proibição da caça, a discriminação do aborto e da maconha... questões polêmicas, não consensuais que exigem a definição de modalidades mais aprimoradas de gestão que contemplem ampla participação, transparência, instâncias democráticas de decisão, respeito às minorias e individualidade, bem como às decisões da maioria.

Enfim, essa ecologia preocupada com a alma e o corpo, com as relações pessoais e institucionais, com a natureza e o meio ambiente humano, implica uma educação voltada a essa totalidade ou a aspectos fragmentados da mesma. As educações ambientais, que presenciamos, hoje, defrontam-se com esse panorama e fazem suas opções.

O papel e a capacidade das instituições

Se a questão ecológica/ambiental tem as dimensões apontadas no item anterior e nossa perspectiva de educação é a de construção do próprio conhecimento - e não a de transmissão para o educando do saber acumulado pela humanidade -, nosso mapeamento das experiências de educação ambiental terá, então, outras dimensões.

Com certeza, abrangerá as experiências que se autodenominam "educação ambiental" ou de educação ecológica⁵ (mesmo que algumas delas sejam voltadas somente a aspectos de ensino preservacionista/conservacionista ou de ensino de ciências biológicas/geográficas). Porém, a elas incorporarão as antigas práticas de "estudo do meio", "estudos de caso", "memória viva", ensino por solução de problemas" e outras que estimulem o envolvimento do educando com a realidade da sociedade e do ambiente, assim como as práticas que procuram estimular a cidadania e a autocompreensão do educando como educador, como agente de animação cultural e ecológica da comunidade onde vive.

A elas também incorporarão experiências de instituições e pessoas que procuram melhorar as condições ambientais (da empresa, da escola, do local de trabalho, da comunidade) e de vida, com participação dos interessados.

A seguir, procuramos entender a educação ambiental que se faz no país, partindo das instituições (ONGs; Estado; Empresa; Escola) que as fomentam/coordenam. Analisamos sua eficácia em função da capacidade de promoverem ações educativas que contribuam para a ação de educador/educando na construção dos seus próprios conhecimentos (e nos dos seus grupos e comunidades) e na melhoria, conservação e recuperação do meio ambiente e da qualidade de vida.

Organizações não-governamentais (ONGs)

Sob a denominação genérica de ONGs, pode ser agrupada uma grande variedade de aglomerações. Estas incluem não somente as tradicionais organizações profissionalizadas de pesquisa, assessoria aos movimentos populares e pressão sobre esferas governamentais, que tiveram/têm grande importância em toda América Latina, como instrumento de resistência aos regimes autoritários, mas, também, às organizações dos movimentos sociais (ambientalistas históricos, indígenas, negros, mulheres, sindicalistas, extrativistas, trabalhadores, movimento de juventude, etc.) em suas diferentes formas de organização e atuação.

O grande dinamismo dos movimentos sociais voltados para a ecologia terminou popularizando o termo ONG como sinônimo de toda e qualquer organização que atua na sociedade civil. O *Relatório do Fórum de ONGs Brasileiras*, preparatório para a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, aponta para alguns aspectos importantes que definem a identidade dessas ONGs que se movem no campo ecológico da sociedade civil brasileira:

- defender o propósito convergente de construir uma sociedade mais justa e igualitária, ecologicamente equilibrada;

Denominação dada no Rio Grande do Sul e por alguns teóricos de Santa Catarina e Brasília, por considerarem o termo "ecologia" mais abrangente do que "ambiente" para nomear as diversas experiências voltadas à questão ambiental/ecológica.

- compartilhar da premissa de que o respeito à natureza é inalcançável num quadro de desrespeito e aviltamento do ser humano que a integra;
- disseminar a convicção de que, para se chegar a essa sociedade mais justa e ecológica, é necessário mudar o sujeito do desenvolvimento brasileiro, colocando-se o povo como autor e gestor do seu próprio projeto de modernidade.

O mencionado relatório diz ainda:

O ecologismo/ambientalismo, ou ainda, Movimento Verde é, portanto, um "movimento guarda-chuva", que abriga diferentes e expressivos setores da sociedade civil organizada. Reúne todos aqueles que estão marginalizados pela ordem social e que clamam não apenas pelo direito de se incluir na sociedade, mas também por transformar sua estrutura,

conforme definição do sociólogo norueguês e estudioso do movimento das ONGs, Johan Galtung.

Segundo Ferreira e Sorrentino (1991), no Brasil, essas organizações têm sido objeto de uma grande expectativa, graças às possibilidades de intervenção em duas frentes:

- 1) organização política de sentimentos e imagens coletivas diluídas em torno de demandas pela melhoria da qualidade de vida e do ambiente;
- 2) administração de recursos para a apropriação e execução de projetos de cunho ecológico (no âmbito dos mais variados objetivos).

Essas duas dimensões têm sido assumidas historicamente por dois tipos de organizações fundamentalmente diferentes:

- 1) As associações ambientalistas de cidadania (também chamadas de base ou de raízes), que reúnem o trabalho voluntário de indivíduos de diferentes formações profissionais, diferentes religiões e partidos e que se mobilizam por motivos que vão desde uma questão específica local (implantação ou proteção de uma área verde, luta contra algum tipo de poluição; luta em defesa de um rio, etc), até a perspectiva de difundir os ideais do ecologismo como

um todo (mesmo que esses ideais sejam difusos e pouco claros), passando por questões gerais, ainda que específicas (alimentação natural, pacifismo, "luta contra o nuclear" ou em defesa da Amazônia, ou dos pingüins, ou das baleias, etc). O mais comum, a partir de um fator aglutinador qualquer, é essas associações passarem a atuar com uma ampla diversidade de temas relacionados com o meio ambiente e com a qualidade de vida da região geográfica onde vivem seus associados e/ou relacionados com assuntos mais gerais para os quais o grupo se sensibiliza.

Apesar de as ONGs contarem basicamente com o trabalho voluntário de seus associados, hoje presenciamos um movimento, em várias delas, no sentido de conseguir financiamento para seus projetos ou de desenvolver algumas atividades lucrativas que lhes permitam profissionalizar alguns dos seus associados e criarem infra-estrutura mínima que facilite suas ações.

Associações mais antigas ou com bases sociais mais sólidas caminham neste sentido. Podem ser citadas como exemplo, a Agapan, em Porto Alegre; Amda em Belo Horizonte; Gambá e Germen, em Salvador; Ascapan, em Canoas (RS); Apasc, em São Carlos; Sodemap, em Piracicaba; Proesp, em Campinas (SP); Aspan, em Recife; Arca e Ame, no Mato Grosso; e várias entidades em Santa Catarina, dentre outras.

É importante ressaltar aqui uma outra estratégia utilizada por essas associações, no sentido de se fortalecerem, que é a criação de coletivos (redes, federações, assembléias permanentes, fóruns), de associações que, sem interferirem na autonomia política das mesmas, contribuem na sua capacitação técnica. Como exemplo, a Assembléia Permanente de Entidades em Defesa do Meio Ambiente (Apedema) em São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia, a Federação de Entidades Ecologistas de Santa Catarina (Feec), a Secretaria de Entidades Ambientalistas do Nordeste (Sean). Não se deve deixar de mencionar os projetos e as propostas voltados à questão ambiental, formulados por associações de mulheres, negros, índios, jovens, sindicalistas, associações de moradores, associações por categorias profissionais, etc. Todas elas, sem perder o seu perfil original, passam a incorporar e atuar na interface com a questão ambiental.

2) As associações profissionalizadas que, em geral, assumem a figura jurídica de Fundação ou Institutos, ou mesmo mantêm o formato de Associação, mas viabilizam um quadro de profissionais com grande autonomia de atuação, a exemplo de: Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN) - Rio de Janeiro; Fundação SOS Mata Atlântica - São Paulo; Funatura - Brasília; Fundação Biodiversitas - Belo Horizonte; Instituto Sul-Mineiro de Ecologia, Sociedade de Pesquisa da Vida Silvestre (SPVS) - Curitiba; Associação Comunitária de São Bernardo do Campo (SP); as Associações de Recuperação Florestal - São Paulo e Rio Grande do Sul; Onda Azul - Bahia; e, mais recentemente, as grandes ONGs com histórico de atuação na assessoria aos movimentos populares e que passam a dedicar maior atenção aos seus projetos relacionados com as questões ambientais - Cedi, Ibase, Fase, Iser, Aspta, dentre outras.

Com certeza, há uma enorme diferença entre as associações citadas: ideológica, de objetivos, de clientelas, de regiões geográficas, de metodologia, etc. Mesmo em termos de profissionalização, existem organizações com poucos funcionários e outras com centenas de funcionários.

Qual é a educação ambiental que fazem?

Essas ONGs desenvolvem milhares de pequenos projetos dispersos por todo o país. Seguem alguns exemplos.

Em Pedro II, no Piauí, existe uma entidade ambientalista chamada *Grupo Pirapora*, que desenvolve atividades de educação ambiental voltadas à formação deles próprios como agentes educacionais através de ações nos bairros, grupos de fantoche, elaboração de vídeo sobre problemas ambientais da cidade, etc. Existe também a Associação de Tecelões. Existem 21 grupos de apicultores que participam da Associação Comunitária de Produção e Consumo (ACPC). Existem, ainda, o Grupo Mandacaru, e o Grupo Arco-Íris, ligados à evangelização e jardins de infância, respectivamente. Todos sustentados pelo Projeto Social da Diocese de Parnaíba que, com apoio de entidades internacionais, mantém profissionais e estagiários que, inequivocamente, introduziram a educação ambiental como uma das atividades do seu fazer cotidiano.

Numa região (Pedro II, Bataglia, Esperantina, Piripiri, Parnaíba), que sofre de uma extrema carência de água, é fundamental a compreensão da natureza e suas interdependências. Numa região de grande pobreza econômica, é fundamental a compreensão das causas desta situação e da importância da auto-organização.

Em Conceição do Araguaia, o Sindicato de Trabalhadores Rurais e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) realizaram dois encontros de trabalhadores rurais e ecologia. Neles foram aprovadas propostas de programas de educação ambiental que possibilitassem novas práticas de agricultura, visando à diminuição dos impactos negativos das práticas atuais sobre o meio ambiente, e melhorassem a qualidade de suas vidas. Junto com estudantes da Universidade de São Paulo, prepararam e difundiram jogos de cartazes e um vídeo que está sendo usado pelo Sindicato e pela CPT em seus trabalhos educacionais.

Assim como em Pedro II e Conceição do Araguaia, em todo o país existem ONGs provocando, apoiando e desenvolvendo iniciativas de educação ambiental. Promovem palestras e cursos nas escolas para alunos e professores, elaboram vídeos, audiovisuais e programas radiofônicos, jornais comunitários, artigos e reportagens para os meios de comunicação da cidade, região e mesmo do país. Organizam visitas orientadas a locais para interpretação da natureza ou a patrimônios históricos, arquitetônicos e culturais. Promovem estudos do meio com grupos de voluntários ou com grupos de estudantes. Organizam eventos (dias da árvore, dos animais, do meio ambiente, da Terra, etc.) ou programas educativos de curta, média e longa duração. Implantam centros de educação ambiental, ou equipe de voluntários que se dispõem a colaborar nas mais diversas atividades solicitadas pela comunidade. Patrocinam programas de coleta seletiva e reciclagem de lixo, produção e plantio de mudas de árvores, planejamento, desenvolvimento de estudos e aplicações de tecnologias alternativas na agricultura e cidades, etc.

Esses trabalhos são feitos, seja isoladamente pela organização, seja em parceria com outras ONGs do Brasil e do exterior, ou ainda em parceria com escolas, secretarias municipais e estaduais, empresas públicas e privadas e universidades.

As ONGs enfrentam dificuldades para captar recursos ou para manter um fluxo contínuo dos mesmos. Enfrentam a ausência ou instabilidade das políticas públicas e das empresas para poderem delimitar claramente suas parcerias. Enfrentam a debilidade ou ausência de recursos humanos qualificados nas mais diversas áreas do saber. Em muitos casos, enfrentam a própria incapacidade de planejamento de prioridades e recursos. Porém, as educações ambientais que fazem são intrínsecas à sua própria existência, pois são exercícios de cidadania, escolas de convivência/ação na diversidade, possibilitando cultivar uma cultura democrática. São possibilidades de aprendizado da autogestão, não só política, mas também econômica e da própria felicidade. O filme *Bagdá Café* talvez seja um bom exemplo da ação de pessoas em suas pequenas tribos, procurando melhorar a qualidade de suas próprias existências. Essas pequenas tribos, conforme delas nos fala Maffessoli (1989), são semelhantes às centenas de pequenos grupos de ação educacional ambientalista/ecologista, que se desenvolveram e atuaram no País desde o início da década de 70.

As entidades ambientalistas, associação de moradores, organizações feministas e de negros, comunidades eclesiais de base, componentes dos chamados "novos movimentos sociais", conforme os caracteriza Evers (1984), podem ser interpretadas como uma rede de tribos que, também, objetivam construir "Bagdás Cafés" em nível da cidade/município/região/grupo social, etc.

A Rio-92 evidenciou que o horizonte dessas associações pode e deve ir mais longe. É necessário não só "pensar globalmente e agir localmente", mas também agir globalmente, trabalhando-se interiormente e pensando-se e ecoando-se as questões locais.

A formação de redes de educação ambiental ou de educadores ambientais, atualmente em construção em São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, e no país (além de uma planetária e uma latino-americana com conexões no Brasil) e inúmeras outras experiências embrionárias que estão acontecendo, em nível municipal, são tentativas de intercâmbio constante das ações diversas. Seria interessante, portanto, realizar um mapeamento mais abrangente dessas experiências e uma avaliação da influência das mesmas sobre as políticas públicas para o setor.

Após Rio-92, ficou mais claro que as soluções para os problemas que a humanidade enfrenta não virão dos governos e empresas. Elas precisam ser forjadas a partir do cotidiano de cada indivíduo/grupo de ação local.

Indivíduos e grupos conectados na aldeia global, formando redes capazes de influenciar políticas públicas e grupos econômicos. Redes que fortalecem a ação local, através do intercâmbio de idéias e experiências, e ecoam as necessidades e propostas daqueles que vivem a realidade cotidiana e querem um maior domínio sobre ela.

Querem transformar o planeta e criar sociedades sustentáveis, onde a felicidade esteja na diversidade cultural e biológica e na superação das hierarquias/burocracias/poderes distantes das mãos de cada indivíduo.

Porém, essas redes incorrem no perigo de serem a grande novidade que se esvai nos velhos erros do diálogo de elites distantes das raízes da sociedade.

É necessário aprofundar a capacidade de expansão dessas redes, em nível local, envolvendo os pequenos grupos/tribos/pessoas dispersos; pelos bairros, sindicatos, igrejas e escolas. Caso contrário, serão grandes redes nacionais, porém ainda de elite e, portanto, fadadas a decidirem coisas maravilhosas que não se concretizarão, pois expressivas parcelas da população permanecerão distantes da motivação/mobilização no sentido de efetivá-las.

Algumas experiências nesse sentido começam a ocorrer. O desafio é fortalecer as ações educacionais voltadas à questão ecológica/ambiental, através de redes que conectem as pequenas tribos locais dispersas por todo o país/planeta, possibilitando a sua influência na definição das políticas (municipais e mais abrangentes) voltadas à educação ambiental.

Hoje, só no Fórum Brasileiro de ONGs existem mais de 1.200 entidades cadastradas. A grande maioria delas desenvolve significativos trabalhos de educação ambiental. Aveline (1989) relata algumas dessas experiências (Anexo) junto a escolas da região de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Outros exemplos podem ser encontrados no Anexo B deste trabalho.

Empresas privadas e estatais

O discurso do setor empresarial a respeito da questão ecológica/ambiental, no final da década passada e início desta, tem demonstrado uma grande sintonia com as antigas reivindicações dos ecologistas e com as legislações ambientais e propostas mais recentes do Estado e de políticos de diversos partidos.

Hoje, salvo raras exceções, todos são adeptos das propostas de "desenvolvimento sustentável". Podemos atribuir essa mudança de postura⁶ a fatores como a popularização da questão ecológica e ao retorno comercial positivo para aqueles que têm uma imagem de "amigo do verde", e/ou ao fato de os governos passarem a dedicar maior atenção à questão ecológica, realizando eventos internacionais para debatê-la e diretrizes que se materializaram em políticas para os bancos mundiais e países que passam a exigir estudos prévios de impacto ambiental antes de liberarem recursos para diferentes tipos de empreendimentos.

Podemos, ainda, atribuir esta mudança de postura a fatores como a evolução e popularização do conhecimento científico a respeito da irreversibilidade ou graves consequências dos danos que estão sendo causados ao ambiente (efeito estufa, buraco na camada de ozônio, desertificação, esgotamento dos recursos hídricos, etc.) e/ou, ainda, atribuí-la ao fim do fantasma comunista que gerava posições paranóico-defensivas em relação a qualquer contestação ao modo de produção e estilo de vida predominantes.

De qualquer maneira, podemos detectar, nas empresas, diversas iniciativas. Elas podem ser agrupadas em três categorias: as autodenominadas de educação ambiental; as de melhoria dos próprios problemas ambientais causados pela empresa; e as de apoio a iniciativas de terceiros.

Nas primeiras, presenciamos forte interação com as redes de ensino, propiciando condições para professores e alunos saírem da sala de aula e irem conhecer florestas nativas implantadas, verem animais, curiosidades e

belezas da natureza, sobre as quais a maioria só havia ouvido falar. Em alguns casos, melhor assessorados por educadores, os participantes interpretam os próprios comportamentos em relação ao ambiente e à sociedade. Em outros casos, a empresa apresenta o processo produtivo e os seus esforços para superar os erros do passado em relação à natureza.

Há casos de produção de vídeos e material educativo que são utilizados nas escolas e em eventos ou veiculados através da mídia.

Como exemplos deste tipo de atividades podemos citar os programas de educação ambiental ou interpretação da natureza da Aracruz Celulose S.A., Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Klabin, Petrobrás, Cesp, Ripasa, Cetesb, Serrana, Eletrobrás, White Martins, Souza Cruz, Cosipa, Furnas, Cenibra, Duratex, Champion, Florin, Pizza, Inpacel, Duraflora, Belgo Mineira - Caf, Acesita, Copener, Jari, Pains, Grupo Pizzato, Plantar, Manesmann, Itaipu.

O segundo grupo de atividades, muitas vezes não nomeado formalmente como programas de educação ambiental, engloba casos de significativas ações da empresa para sanar seus problemas de insalubridade e poluição para os trabalhadores e comunidade onde está inserida. Existem exemplos de processos participativos, fomentados pelos setores de recursos humanos e/ou de meio ambiente, onde todos os funcionários, e até mesmo a população mais próxima, são estimulados a debater os problemas ambientais e sociais causados pela empresa e a buscarem e proporem as melhores e exequíveis soluções.

Como exemplo deste grupo podem ser citados alguns projetos da Suzano, Riocell, Aracruz, CVRD, Klabin e da Ferbasa, através da Fundação José Carvalho, em Salvador.

No terceiro grupo, temos desde programas educacionais promovidos em parceria com ONGs, estado e outras empresas, até a criação de fundos para financiar projetos de terceiros, selecionados por comitês científicos, às vezes, com participação de ambientalistas.

Até recentemente, o discurso mais comum entre os empresários era o de acusar os ecologistas de loucos, ingênuos, românticos, radicais, comunistas e/ou anarquistas.

Muitas empresas, que antes somente utilizavam campanhas educativas sobre o tema para se autopromoverem ou somente apoiavam financeiramente atividades de outras organizações, criaram seus departamentos de meio ambiente. Estas, hoje, elaboram programas educacionais e/ou analisam propostas de terceiros e viabilizam, em parceria, aquelas consideradas mais adequadas às suas prioridades.

O projeto de educação ambiental e saúde, desenvolvido com a comunidade do Morro da Mangueira (RJ), tem apoio e incentivo de várias empresas. O Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo (Bandes) coordena um significativo projeto de implantação de hortos municipais em todo o Estado.

Alguns bancos, seguradoras, lojas e indústrias fazem propaganda mediante doação de pequena parte dos seus lucros para projetos ambientalistas. Destacam-se as iniciativas do Unibanco Ecologia e da Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, que estão financiando, a exemplo de muitas fundações de outros países, projetos na área ambiental, apresentados por ONGs, escolas e outros agentes.

Por fim, tem aumentado, significativamente, o número de pequenas empresas voltadas exclusivamente à educação ambiental, turismo ecológico e atividades de interpretação da natureza. Vendem seus programas para prefeituras, escolas, empresas, agências de turismo e particulares. Somente no campo do chamado ecoturismo existem, em São Paulo, aproximadamente 30 empresas.

Estado

Os agentes dos projetos e programas de educação ambiental, promovidos pelo Estado em seus diversos níveis (federal, estadual, municipal), estão presentes nos departamentos, secretarias, ministérios e conselhos de educação e do meio ambiente e/ou em outros ministérios, secretarias, departamentos, conselhos e institutos de pesquisa, zoológicos, jardins botânicos, hortos e hortas, universidades, cemitérios, escolas e instâncias regionais, como os consórcios intermunicipais de meio ambiente por bacias hidrográficas e as delegacias e divisões regionais de ensino.

E comum descobrirmos uma antiga e significativa experiência de educação ambiental sendo promovida por uma secretaria de conselho municipal de saúde, por um zoológico ou por uma secretaria municipal ou estadual de agricultura.

Para mapear um pouco melhor essa grande quantidade de atores, incluímos as instituições de ensino de 1º, 2º, 3º e 4º graus no próximo item.

Nível municipal

Em nível dos municípios, nos últimos quatro anos, ocorreu um aumento significativo de prefeituras que criaram secretarias, coordenadorias e departamentos de meio ambiente. Estas instituições responsabilizam-se por coordenar as ações do executivo no campo ambiental. Em geral, são esses órgãos que assumem as atividades de educação ambiental. As Secretarias de Educação também desenvolvem e, em alguns casos, coordenam as atividades na área, que também são realizadas pelos mais diferentes órgãos municipais.

É comum organizarem ações comemorativas de eventos como o Dia da Árvore, a Semana do Meio Ambiente, o Dia da Terra e distribuírem mudas e folhetos em festas municipais. Alguns municípios promovem campanhas de arborização, de coleta seletiva de lixo e reciclagem, de limpezas e melhorias sanitárias em mutirões e cursos para professores. Outros municípios repassam para as associações ambientalistas e de moradores a responsabilidade por atividades de fiscalização da poda de árvores, implantação de áreas verdes, produção de mudas e atividades de educação ambiental, cooperando com recursos materiais e financeiros.

Entretanto, grande parte dessas ações e projetos é decorrente do entusiasmo de alguns funcionários ou da reação a alguma reivindicação ou situação problemática emergente (atuam como bombeiros apagando fogos, quando são solicitados). A quase inexistência de políticas municipais integradas de meio ambiente e de educação ambiental implica a falta de continuidade das ações, projetos e programas que vão sendo implementados.

Enfrentam-se dificuldades decorrentes do conflito entre os discursos e as ações das

diferentes secretarias e departamentos. Outras dificuldades são decorrentes das substituições de prioridades, secretários e prefeitos e, acima de tudo, do aspecto personalista, centralizado e pouco transparente dos projetos e programas educacionais e ambientais.

Os conselhos municipais de meio ambiente são iniciativas que procuram tornar transparente, democrática e contínua a gestão da questão ambiental, e da educação ambiental nos municípios. Porém, a maioria dos municípios não tem tais conselhos e, em muitos casos, quando os tem, não são representativos de todos os setores da sociedade, sendo ou atrelados ao prefeito ou em oposição a ele, com dificuldades de atuar na prática.

Algumas experiências municipais a serem destacadas são: as de Vitória, Curitiba, Porto Alegre, Santos, Belo Horizonte, São José dos Campos, Zô de Sorocaba e Bauru e Centro de Educação Ambiental Vivenciada de Sumaré (Ceav-SP).

Nível estadual

Se no município as deficiências da educação ambiental são graves, nos Estados, elas se tornam mais contundentes, pois as ações pontuais se diluem devido à ausência de políticas que os façam assumir seu papel de coordenadores e supletivos de deficiências detectadas no sistema.

Para constatarmos a pequena abrangência e/ou efemeridade das ações dos Estados, nomeadas de educação ambiental, basta nos atermos aos exemplos dados pelo Relatório Brasileiro para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92).

Uma atividade destacada no mencionado relatório foi a chamada "Quarta-feira 13" - ação desenvolvida pela Secretaria do Meio Ambiente e pela Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (Cetesb), de São Paulo, visando reduzir a poluição atmosférica provocada por veículos automotores. Através de uma grande campanha publicitária e ação integrada com a polícia, órgãos de trânsito e outras entidades governamentais, manteve-se o centro da cidade um dia sem o tráfego de 90% dos veículos que, normalmente, por ele circulavam.

Foram seis meses preparando a operação; 40 órgãos públicos e seus funcionários envolvidos, grande quantidade de propaganda mobilizando a opinião pública para um dia sem carro no centro da cidade. E depois? Qual foi a continuidade do programa? Como se trabalhou a participação das pessoas no sentido de novas ações que não só contribuíssem na resolução do problema mas se tornassem menos céticas e mais confiantes na possibilidade de fazerem algo pela cidade e por suas vidas? Exemplos como este podem ser encontrados às dezenas nas ações do Estado.

Vejamos o que o referido relatório menciona como ação dos estados da Região Norte: sete cursos no Acre, em 1982, atendendo a 320 professores; no Amazonas ocorreram dois cursos de treinamento de docentes de 1º e 2º grau, em 1989 e 1990; em 1990, no Pará, foram treinados 270 professores. No resto do país também são mencionados esses cursos: em Goiás, entre 1987 e 1990, foram sete cursos, 19 mil cartilhas e 190 eventos, entre exposições, palestras, debates e seminários; no Mato Grosso do Sul, cursos de 16 horas de duração são apoiados por material didático a ser usado mais tarde nas escolas; cursos para lideranças comunitárias e técnicas foram realizados em Minas Gerais (40 municípios em 1989 e 1990) e Rio de Janeiro - capacitou cerca de 1.500 técnicos e profissionais, nos últimos três anos. Ainda, segundo o mencionado Relatório, ações mais antigas e abrangentes ficam para os estados da Região Sul, onde se destacam o Programa Estadual de Educação Ambiental do Paraná (decreto do Executivo, de 1989), e o Estado de Santa Catarina, considerado como "a região mais conscientizada do país".

Exige-se de cada estado um conjunto de iniciativas que incluem: *promover o intercâmbio* entre as diversas experiências que estão ocorrendo; fortalecer-las a partir de ações que a visem *suprir deficiências e dificuldades que emergem da prática cotidiana*; fomentar debates entre os agentes de educação ambiental em todo o estado, visando formular *políticas públicas* para o setor; *preparar docentes* e outros agentes para assumirem o papel de animadores desses processos educacionais-ambientais; preparar *material de apoio* para e a partir das demandas locais; *estimular e facilitar* a ação daqueles que

trabalham com a questão ecológica e com a educação. Entretanto, não é possível apontar, no país, nenhum estado com ações globais efetivas e abrangentes como as apontadas acima.

Não obstante, pode-se ao menos apontar algumas experiências significativas que têm ocorrido. Estas incluem os programas de educação e interpretação ambiental em diferentes categorias de unidades de conservação em diversos estados como: São Paulo,⁷ Paraná, Acre, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Brasília e Bahia, dentre outros; os cursos de reciclagem e capacitação de professores das redes de ensino, promovidos pelas Secretarias de Educação de quase todos os estados; livros, cartazes, vídeos e outras publicações - as publicações do Cecisp/Fename e dos governos de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Brasília foram pioneiras, mas, hoje, estão generalizadas em quase todos os Estados.

Destaque-se o programa de educação ambiental desenvolvido no Vale do Ribeira-SP, pela Delegacia de Ensino da Secretaria de Educação e Departamento Estadual de Proteção aos Recursos Naturais da Secretaria de Meio Ambiente.

Nível federal

Desde 1973, a legislação federal já prevê, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), a necessidade de promover "o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente".

Mesmo com as limitações das intenções educacionais da legislação - "uso adequado dos recursos naturais" - , o governo federal só realizou algumas tímidas ações experimentais. Destaca-se aquela realizada pela Fundação Educacional do Distrito Federal (a partir de 1985, com apoio da Sema), que trabalhou com aproximadamente

4.000 professores de 1º grau, reformulando seus programas de ciências.

Apesar da demanda crescente vinda dos estados, dos municípios e do exterior, no sentido do executivo federal assumir suas responsabilidades na área, as ações limitaram-se a: protocolos de intenções entre o Ministério da Educação (MEC) e a Sema; criação de unidades de conservação (a maioria delas sem nenhuma estrutura para suportar programas de educação ambiental);⁸ três cursos de especialização em educação ambiental; algumas publicações (o País jamais atendeu ao convite de publicar em português o boletim *Contato* e todas as demais publicações do Programa Internacional de Educação Ambiental do Pnuma/Unesco); ação do Conselho Federal de Educação que estimula a compreensão da temática ambiental como multidisciplinar; cadastro de ONGs do país; e algumas outras ações que foram engavetadas em função das mudanças constantes de pessoal, assessores, secretários e ministros da área.

Recentemente, representantes do MEC e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (Ibama) elaboraram e vincularam, com o apoio da revista *Nova Escola*, um encarte contendo orientações básicas sobre educação ambiental. Segundo Dias (1992), esse seria "o primeiro documento oficial brasileiro, saído das áreas ambiental e educacional sobre educação ambiental..."

Acredita-se que o papel do Estado, em nível federal, é de *suprir as deficiências* apontadas em nível estadual, principalmente, onde existam menos recursos humanos e de infra-estrutura, contribuindo para que os mesmos possam "andar com suas próprias pernas". E, ainda, o de *facilitar conexões* entre os estados e desses com outros países e com organismos internacionais.⁹ *Promover cursos* de alto nível para criar "massa crítica" na administração federal e nos Estados. *Promover a publicação de um periódico* com informações do país e do exterior. Criar um *banco*

⁷ Das aproximadamente 80 unidades administradas pelo Instituto Florestal (IF), em São Paulo, aproximadamente 25 estão com projetos de educação ambiental. Nos últimos três anos o IF tem desenvolvido atividades de formação de seus profissionais nesta área, com cooperação do WWF.

⁸ A criação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama); a fusão de órgãos federais responsáveis pela área e o aperfeiçoamento da legislação ambiental também podem ser creditados como contribuições indiretas importantes para a educação ambiental no país.

⁹ No Rio Grande do Norte (e atualmente em mais dois estados do Nordeste), está sendo desenvolvido um Programa de Educação Florestal dentro do Programa de Ação Florestal promovido pelo Pnud/FAO/Ibama e o Governo do Rio Grande do Norte.

de dados e um cadastro das experiências de educação ambiental no País é também atividade a ser coordenada em nível federal.

Antes de mais nada, seria necessário que os próprios órgãos públicos federais coordenassem suas ações e somassem seus próprios esforços na definição de políticas públicas ambientais e educacionais, no bojo das quais serão delimitadas diretrizes para o papel do Estado no fomento da educação ambiental no país.

Escolas

Inúmeras são as propostas educacionais voltadas à questão ecológica/ambiental, que se desenvolvem dentro das escolas.

Além das propostas desenvolvidas por empresas, governos e ONGs que, com muita frequência, voltam-se para professores e alunos, temos aquelas elaboradas e desenvolvidas na própria escola. Muitas delas extrapolam as salas de aula e muros das instituições de ensino de 1º, 2º, 3º e 4º graus. Frequentemente elas eram, e ainda são, formuladas com denominações diversas daquelas aqui utilizadas. No entanto, podem ser interpretadas como atividades que contribuem para a educação ambiental dos seus participantes.

São atividades que contribuem para a construção (de conhecimentos, valores e atitudes) do bem-estar (físico, psicológico, material e espiritual) individual e coletivo da nossa e de todas as espécies do planeta, nessa e nas futuras gerações ¹⁰

Neste sentido, podem ser consideradas ações de educação ambiental, não somente aquelas que envolvem *diretamente* o conhecimento da natureza, mas também as que buscam tecnologias, relações sociais, atitudes e aptidões individuais e coletivas que possibilitem uma melhoria da qualidade de vida, sem maiores prejuízos de outras espécies e da capacidade de suporte do ambiente para continuar possibilitando a vida.

Como exercício, para ilustrar esta compreensão de educação ambiental apontada acima,

fêz-se uma leitura da revista *Nova Escola*, procurando detectar experiências que podem ser enquadradas como de educação ambiental. Foram lidos 49 números (de um total de 60, publicados no período de março de 1986 a outubro de 1992) e selecionadas as experiências consideradas sintonizadas com essa perspectiva. Totalizaram 192, sendo que somente 35 se autodenominavam de educação ambiental.

Em anexo, encontra-se uma listagem dos títulos e referências das reportagens e, em destaque, com mais detalhes, algumas reportagens que exemplificam a diversidade de trabalhos que estão ocorrendo em todo o país.

Por fim, deve-se ressaltar a proposta do Programa de Educação Ambiental, da Divisão Regional de Ensino de Campinas (SP), elaborada em 1989-1990, como uma perspectiva para superar dois sérios problemas para a ampliação da educação ambiental no país, quais sejam:

- 1) o pequeno número de professores e demais pessoas das redes de ensino atingidos pelos programas de treinamento, reciclagem, etc;
- 2) a dificuldade de manutenção, ao longo do tempo, do acompanhamento avaliativo e de apoio à ação cotidiana do educador na escola.

Esse programa chama a atenção para a necessidade de se "potencializar a ação do professor como educador, pesquisador e cidadão, procurando incentivá-lo a assumir seu papel de formador de animadores de grupos sociais" e "a necessidade de conceber e colocar a escola como centro de animação cultural e educacional da sociedade".

Para tanto, o programa se propõe a elaborar cursos de educação ambiental para profissionais do ensino e a assessorá-los na elaboração e implementação de projetos junto aos seus alunos e a grupos da comunidade. Seriam projetos de pesquisa/intervenção educacional, voltados à formação de uma consciência ecológica junto aos participantes. O programa se propõe, ainda, a estimular e assessorar os educadores a criarem, em cada município ou região da cidade, centros de produção, arquivo e difusão de

¹ Villaverde (1985) fala em solidariedade sincrônica e diacrônica com todos os indivíduos e espécies do Planeta.

informações ambientais e materiais educacionais voltados à utilização por professores, alunos e demais interessados.

Através da assessoria aos projetos, dar-se-ia o acompanhamento do professor. Através desses centros, que seriam decorrência da ação contínua de um grupo de professores e alunos, ocorreria a possibilidade de ampliação constante e gradativa do número de professores, alunos e de outras pessoas das comunidades, envolvidos na proposta de fazerem educação ambiental.

Das experiências de educação ambiental nas escolas, e a partir das escolas, podemos ainda destacar que:

- a) boa parte das ONGs ambientalistas surge nas escolas, a partir das ações de grupos de alunos e professores, ganhando a adesão de outros interessados e, muitas vezes, tornando-se organizações de cidadãos independentes da escola. Um bom exemplo disto são as ONGs ambientalistas da Paraíba. Das oito entidades ambientalistas, no Estado, citadas por Mendonça e Pires (1991), cinco têm sede na Universidade Federal e outra é a Escola do Meio Ambiente Walfredo Guedes Pereira;
- b) vários trabalhos desenvolvidos pelas universidades merecem ser citados como exemplos de atividades de educação ambiental. Os interessados encontrarão uma lista destes trabalhos em anexo;
- c) os cursos de reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento de professores estão ocorrendo em todo o país. Uma solução para o problema apontado no início deste capítulo, de falta de acompanhamento e assessoria ao professor em sua prática cotidiana pós-curso, está sendo proposta em São Paulo pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), juntamente com as universidades públicas paulistas - cursos de aperfeiçoamento, de 180 horas

divididas em seis módulos de 30 horas, que possibilitam a interação entre os cursos e a prática do docente;

- d) quando se incentiva os professores a elaborarem projetos de educação ambiental, eles levam isto a sério e daí surgem diversas propostas de ação. A Delegacia de Ensino de Americana (SP), por exemplo, está desenvolvendo um esquema de assessoria aos professores/projetos a ela encaminhados. Há três anos, a Divisão Regional de Ensino de Campinas também selecionava e apoiava projetos elaborados por professores. Essas são experiências a serem consideradas na efetivação da proposta de se passar a valorizar o professor como pesquisador e como animador de processos educacionais junto à comunidade;
- e) a divulgação pela mídia e o entusiasmo com que as pessoas falam sobre o trabalho de Joãozinho Trinta com a Escola Flor do Amanhã, sobre a Fundação José Carvalho na Bahia e a Associação Estadual de Orientação e Assistência Rural (Assesoar) no Paraná com suas inovadoras escolas, sobre as escolas agrícolas do Espírito Santo e sobre as dezenas de experiências apontadas na revista *Nova Escola*, reforçam a convicção de que existe uma grande receptividade e oportunidade para se implementar propostas voltadas a uma educação que contribua para superar os graves problemas ambientais e sociais que vivemos.

Questões emergentes e perspectivas

Hoje presenciamos, no país, a multiplicação de iniciativas voltadas à educação ambiental.¹¹

Se, na década de 70, podíamos atribuir essas atividades somente às ONGs e às iniciativas isoladas de professores, na década de 80, elas começam a expandir para ações do poder público, em níveis estadual, municipal e federal, para

Um simples exemplo permite visualizar a dimensão deste fato. No *Jornal de Piracicaba* do dia 25/10/1992 encontram-se cinco notícias sobre a questão ambiental, todas elas envolvendo a questão educacional: "Uma horta e um bosque para uma escola" - artigo de um engenheiro agrônomo da Casa da Agricultura, divulgando um projeto, em curso, com uma escola de primeiro grau da cidade; "Cultura nos bairros", divulgando as ações de um centro comunitário, dentre os quais destacam-se as atividades de Educação Ambiental com crianças; as atividades do 7º Encontro Estadual de Idosos, no Sesc de Piracicaba, com o tema "As águas vão falar", objetivando "despertar os idosos para uma atuação mais efetiva na área de preservação ambiental, principalmente dos rios"; "Clube do zoológico vai recomeçar atividades", dando ênfase às atividades de Educação Ambiental que terão continuidade com a nova pedagoga do zôo. E, por fim, a reportagem "Proprietários querem construir em área de preservação", trazendo a polêmica sobre o respeito ou não ao Código Florestal,

empresas e para ações de parceria entre esses atores

Ainda nos anos 80, surgiram os Conselhos de Meio Ambiente e legislações específicas, ações isoladas se proliferaram e os primeiros encontros, fóruns, seminários estaduais e nacionais começaram a ocorrer.¹² Tendência que se acentua no início desta década, especialmente estimulada pela ocorrência da Rio-92.

Além das organizações autônomas de pessoas, escolas, professores, estudantes, empresas, órgãos públicos, procurando as melhores maneiras para promoverem os objetivos da educação ambiental, já podemos detectar algumas iniciativas mais sólidas de intercâmbio de experiências - promovidas pela ação coordenada de diversas instituições governamentais, não-governamentais, públicas e privadas.

Aumenta o número de publicações e vídeos na área, financiados e ou assessorados por instituições internacionais e amplia-se, também, a implantação de unidades de conservação, em áreas públicas e de particulares, com programas de visitação e de interpretação da natureza.

No entanto, ainda encontramos muitas atividades superficiais. Firmas de educação ambiental que só fazem piquenique na floresta. Empresas e órgãos públicos que resolvem melhorar sua imagem junto ao público, promovendo atividades de educação ambiental, mas que continuam a devastar matas ciliares, poluir os rios e a manter seus trabalhadores em ambientes insalubres. Governos e ONGs que continuam a promover plantios no Dia da Árvore, mas nem sequer possuem um viveiro de produção de mudas e políticas para fomentá-los.

Pode-se dizer que a grande maioria das atividades chamadas de educação ambiental trabalha de algumas horas a poucos dias com uma mesma clientela e não possuem nenhum esquema de acompanhamento avaliativo e de assessoria aos participantes. Contentam-se com a velha frase: "Jogamos as sementinhas; se alguma germinar, já nos daremos por realizados".

As dificuldades para acompanhamento do público-alvo impossibilitam avaliar os objetivos educacionais - consciência, conhecimento, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação crítica e participação, na ação cotidiana, profissional e de cidadania - levando seus animadores a se proporem somente a sensibilizar os participantes para o amor/respeito à natureza e a racionalizarem e elaborarem seus discursos sobre a interdependência entre todos os seres da natureza e sobre as responsabilidades do ser humano na manutenção da vida na Terra.

Alguns programas são mais críticos e procuram estimular os participantes a distinguirem causas e conseqüências dos processos predatórios e degradadores da qualidade de vida, procurando também identificar responsáveis e responsabilidades de cada um na prevenção, recuperação e melhoria da qualidade de vida de todos. Porém, não conseguem extrapolar o discurso crítico e provocar atitudes.

Portanto, as observações e análises feitas ao longo deste texto, sobre o papel e a capacidade das instituições no desenvolvimento da educação ambiental no país, apontam para:

- a) a grande diversidade e o número crescente de ações isoladas de educação ambiental desenvolvidas pelos mais diversos agentes;
- b) a ausência ou irrelevância do Estado (em todos os níveis e setores), no desenvolvimento de políticas e iniciativas significativas em educação ambiental;
- c) a importância de ações coordenadas, no meio da própria sociedade civil e junto ao Estado e empresas, que fortaleçam as inúmeras *iniciativas locais* e lhes possibilitem reivindicar/propor/decidir sobre políticas educacionais, ambientais e outras que com elas se relacionam.

Algumas necessidades emergem na análise dessas iniciativas locais:

- fortalecer as *redes* de educação ambiental/educadores ambientais que começam a se formar;

¹² Destaquem-se: I, II e III Congressos Estaduais de Educação Ecológica de Ibirubá (1984, 1986 e 1988, respectivamente); I Encontro Nacional de Educação Ambiental (Curitiba, 1991); I e II Fóruns de Educação Ambiental (São Paulo, 1989 e 1991); diversos encontros estaduais e regionais de educação ambiental e os encontros nacionais e estaduais "Universidade e Meio Ambiente"; encontros nacionais de municípios e meio ambiente e encontros nacionais e estaduais do Fórum Brasileiro de ONGs com as trocas de experiências e grupos de trabalho de Educação Ambiental.

- favorecer o intercâmbio de experiências através de *informativos e encontros*;
- estimular *ações na interface* da educação formal com a não-formal;
- colocar a *escola como centro animador* de processos educativos que conciliem *ensino, pesquisa e extensão* na ação junto aos temas ambientais presentes nas comunidades onde está inserida, provocando a *construção do conhecimento* dos educadores/educandos e da sociedade e possibilitando *mudanças de práticas e posturas*;
- estimular, com medidas efetivas, a ação dos professores e alunos na elaboração e desenvolvimento de *projetos de pesquisa/intervenção educacional* na perspectiva do item anterior;
- valorizar programas educativos de ação contínua junto às clientelas aos quais se destinam.

Compete ao Estado (em seus diversos níveis e setores), às empresas e coletivos de ONGs elaborarem políticas que respaldem essas iniciativas locais, possibilitando a capacitação e aprimoramento dos seus agentes e projetos, através:

- do intercâmbio de experiências;
- da disposição de assessorias ("nós próprios queremos elaborar os nossos projetos!");
- da valorização na carreira (no caso de funcionários) e econômica dos seus animadores;
- da facilitação infra-estrutural das atividades;
- da abertura de linhas de financiamento, a fundo perdido, aos pequenos projetos das ONGs, escolas, professores e outros agentes, priorizando-se aqueles que tenham perspectivas de auto-sustentação a curto, médio ou até mesmo a longo prazo.

Os municípios podem e devem ter *políticas públicas* de meio ambiente e de educação (resaldadas e apoiadas por políticas estaduais e federais e por empresas) que estimulem o aprimoramento e auto-sustentação econômica, política,

pedagógica dessas ações locais. Podem e devem criar *centros de apoio* ao desenvolvimento dessas atividades - bibliotecas, videotecas, cinemas, áreas públicas, centros de conexão com outras redes através do computador, telefone e correspondências, banco de dados ambientais, feiras de ciências e artes, material pedagógico disponível para empréstimo, assessores para elaboração e acompanhamento de projetos, fundos de apoio a pequenos projetos, etc.

Enfim, parece ser na clarificação dos objetivos ecológicos que se persegue, no fortalecimento das organizações locais de educação ambiental e na formação de profissionais e cidadãos capazes de animar tanto as iniciativas locais como a elaboração de políticas setoriais e públicas para o setor, que reside na possibilidade de superarmos a utilização superficial e oportunista do tema, fazendo-a ganhar o coração e a mente das massas. Sensibilizadas para a questão ambiental, as massas podem, a partir dela, resgatar o sentido maior e primeiro da educação ambiental, que é o da própria Educação.

Referências bibliográficas

- ACOT, R. *História da ecologia*. Rio de Janeiro: Campos, 1990.
- ALVES, R. *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus, 1986.
- AMBIENTE. *Revista Cetesb de Tecnologia*, v. 1, n. 1, 1987.
- ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- AVELINE, C. *O Como proteger o ambiente natural*. 2. ed. São Leopoldo: Otomit, 1989.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- BERNARDES, M.T.; CAMURÇA, M. C. *Orientações e estratégias para formulação e implantação de projetos de educação ambiental para as comunidades vizinhas às unidades de conservação*. Brasília: IBDF, Coplan, 1988.
- BERNARDO, J. *O inimigo oculto*. Porto: Afrontamento, 1979.

- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BONVICINO, R. Dias em seguida. *Folha de S. Paulo*, 1º jan. 1988. p. 8-12. Folhetim 569.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, R. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 23).
- CALDEIRA, T. R do R. *A política dos outros*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Uma incursão pelo lado "não-respeitável" da pesquisa de campo*. Rio de Janeiro, 1980. Apostila apresentada no IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Grupo de Trabalho "Cultura Popular e Ideologia Política", Rio de Janeiro, 29 a 31 out. 1980.
- CALIL, E. S. Ecologia. In: PRÊMIO Fiat de Ecologia para Universitários. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- CARDOSO, R. C. L. Movimentos sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 3, fev. 1987.
- CASTELLS, M. *Cidade democracia e socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. *Da ecologia à autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1., 1988. 4na/s...Ibirubá (RS): [s.n.], 1988.
- CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ECOLÓGICA, 1., 1984. 1ª/s... Ibirubá (RS): [s.n.], 1984.
- CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ECOLÓGICA, 2., 1986. *Anais...* Ibirubá (RS): [s.n.], 1986.
- CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ECOLÓGICA, 3., 1988. *Anais...* Ibirubá (RS): [s.n.], 1986.
- CONTACTO: Boletín de Educación Ambiental. Santiago: Pnuma, v. 9, n. 2, 1984.
- COSTA, O T. Doravante é o vazio que nos rege. *Folha de S. Paulo*, 8 dez. 1987. p. A-29.
- COSTA, L. R. F. Estratégias de planejamento. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 38, n. 8, p. 1366-1372, 1986.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. *A escola e a agressão do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1974.
- DEMO, P. *Participação e meio ambiente: uma proposta educativa preliminar*. Brasília: Sema, 1985.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.
- _____. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3-14, 1991.
- DUARTE, R. et al. *Ecologia e cultura*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1983.
- DUPUY, J. R. *Introdução à crítica da ecologia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- EVERS, T. A face oculta dos novos movimentos sociais. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v.2, n.4, 1984.
- FERREIRA, L.C.; SORRENTINO, M. *O movimento ecológico como ator social: projeto de pesquisa*. Campinas: [s.n.], 1991.
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1., 1989. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1989.
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2. *Anais...* São Paulo, [199-].

- FÓRUM DE ONGs BRASILEIROS. *Relatório Meio Ambiente e Desenvolvimento: uma visão das ONGs e dos movimentos sociais brasileiros*. Rio de Janeiro, 1992.
- GARAUDY, R. *Apelo aos vivos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOHN, M. da G. M. A pesquisa nas ciências sociais: considerações metodológicas. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 12, 1985.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HUBER, J. *Quem deve mudar todas as coisas: alternativas do movimento alternativo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KUNDERA, M. *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- LAGO, A.; PÁDUA, J. A. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense 1984. (Coleção Primeiros Passos, 118)
- LASCH, C. *O mínimo eu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LOBROT, M. *Animação não-diretiva de grupos*. Lisboa: Moraes. 1977.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUTZEMBERGER, J. *Manifesto ecológico brasileiro*. Porto Alegre Lançamento, 1976.
- MAFFESOLI, M. Socialidade é a marca de ética pós-moderna. Tradução de Maria Cecília Sanches Teixeira *Folha de S. Paulo*, 14 out. 1989. p. G-6, Letras
- MARCUSE, H. et al. *Ecologia x revolucion*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.
- MELO, M. A. C. de. Uma estratégia de planejamento adaptativo não-sinóptico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, ago. 1986.
- MENDONÇA, C. O. L. de; PIRES, J. A. *Guia de educação ambiental para pré-escola e 1º grau*. João Pessoa: Micrografia, 1991.
- MINC, C. *Como fazer movimento ecológico e defender a natureza e as liberdades*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MONTEIRO, O. A. F. *A questão ambiental no Brasil: 1960-1980*. São Paulo: USP, Instituto de Geografia, 1981.
- MOVIMENTO ECOLÓGICO LIVRE DE FLORIANÓPOLIS. *Os valores ecologistas*. Florianópolis, [19-].
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita. Toda a coleção, exceto os n. 5, 9, 11, 13 e 22-27.
- PÁDUA, J. A. et al. *Ecologia e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo (IUPERJ), 1987.
- PORCHER, L. E. et al. *Pedagogia do meio ambiente*. Lisboa: Socicultu, 1977.
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO VALE DO RIBEIRA. *Proposta metodológica*. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente/Secretaria de Estado da Educação, [19-]. v. 1.
- ROTUNDO, R. A. M. *Estudo da implantação de um projeto de educação ambiental em uma empresa florestal*. Trabalho apresentado para o exame de qualificação no mestrado em Ciências Florestais da Esalq/USP, Piracicaba, 1992.
- SANCHEZ, L. E. Ecologia: da ciência pura à crítica da economia política. In: PRÊMIO Fiat de Ecologia para Universitários. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental. *Educação ambiental em unidades de conservação e produção*. São Paulo, 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 20. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- SCHUMACHER, E. F. *O negócio é ser pequeno*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- SEO, E. F. *Unidade da vida*. 2. ed. São Paulo: Espade, [19-].
- SOMMER, R. *A conscientização do design*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- SORRENTINO, M. *Associação para Proteção Ambiental de São Carlos: subsídios para compreensão das relações entre movimento ecológico e educação*. São Carlos, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- SORRENTINO, M. Relação universidade-entidades ambientalistas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE. *Anais...* Belo Horizonte: Ibama, 1992. p. 117-190.
- SUBSÍDIOS técnicos para elaboração do relatório nacional do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad): versão preliminar. Brasília: Cima, 1991.
- TANNER, R.T *Educação ambiental*. São Paulo: Summus/Edusp, 1978.
- TASSARA, E.T.O. *Análise de um programa de intervenção sobre o sistema educacional: da promessa à possibilidade*. São Paulo, 1982. 2 v. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- TEMPO E PRESENÇA. Destruição do meio ambiente. "O custo do desenvolvimento?" São Paulo: Cedi, n. 330, maio 1988.
- THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Petrópolis, [19--].
- THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- TRATEMBERG, M. Ecologia versus capitalismo. *Economia e Desenvolvimento*, São Paulo, v. 1, n.2, 1982.
- TRISTÃO, M. *Pedagogia ambiental: uma proposta baseada na interação*. Vitória, [19-].
- Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- UNESCO. *La educación ambiental: las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilissi*. Paris, 1980.
- VILLAVARDE, M. N. *Educación ambiental*. Madrid: Anaya, 1985.
- VIOLA, E. J. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n.3, fev. 1987.
- VIOLA, E. J.; MAINWARING, S. *Uma revolução no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1987. Cap.: Novos movimentos sociais.
- VIVER é preciso. *Cadernos de Ecologia e Sociedade*, Porto, v. 2, 3, 4, e 5.
- WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- WISNICK, J. M. *A virada do século*. São Paulo: Paz e Terra/Unesp, 1987. Cap.: Visões apocalípticas e novas utopias.
- ZUBEN, N. A. Von. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. Cap.: A emergência do sujeito e a educação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

Sílvia Maria Pompéia

Preâmbulo

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre o que se está fazendo hoje em dia, no Brasil, em termos de educação ambiental (EA), foi feito um levantamento de mais de 370 atividades desenvolvidas nessa área em todo o território nacional. A amostra não seguiu critérios estatísticos nem está sendo tratada, rigorosamente, como tal. Mas, não obstante, pode ser considerada significativa quer por sua abrangência, quer pela heterogeneidade das fontes, quer ainda pelo número de iniciativas de grande interesse.

As fontes consultadas foram:

Publicações: relatórios (*Educação Ambiental em Unidades de Conservação* - Secretaria de Meio Ambiente/SP - 1991) e anais dos eventos mais abrangentes e atuais disponíveis (Encontro Nacional de Educação Ambiental, Curitiba, agosto de 1991; Universidade e Meio Ambiente, Florianópolis, anais publicados em 1992; IV Encontro do Ensino de Biologia, Universidade de São Paulo (USP), 1991; II Fórum de Educação Ambiental, São Paulo, maio de 1992, com anais ainda não publicados);

Cadastro da Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente (Anamma), que congrega secretários municipais e outros agentes responsáveis pela política de meio ambiente em nível municipal - o cadastro foi resultado de levantamento nacional sobre atividades nos municípios, constando dele 187 fichas, das quais selecionamos e resumimos 80, que declaravam atividades de EA ou similares (campanhas educativas, conscientização, etc);

Arquivo do Cepam, do qual se extraíram as experiências mais relevantes obtidas através de contatos pessoais, hemeroteca ou através de comunicações escritas.

Com certeza, havendo mais tempo, poder-se-ia conseguir um número ainda maior de experiências a partir de registros já existentes. Aliás, deflagrado o processo de coleta de informações, a cada dia era possível ter-se acesso a mais relatos, tendo sido necessário restringir o campo de trabalho às 375 experiências que constam nas listagens anexas. Julgou-se, entretanto, o número de iniciativas apresentado suficiente para que, devidamente examinadas, possam dar uma boa idéia da situação da educação ambiental no Brasil.

Classificação das experiências

As experiências foram classificadas de acordo com três diferentes características: temas abordados, público-alvo e instituições promotoras. Além disso, tiveram sua localização geográfica identificada. Tal tratamento gerou as quatro seguintes tabelas, das quais extraímos as observações que se seguem.

Observações sobre a Tabela 1

A distribuição das experiências registradas revela poucas surpresas sendo, quase sempre, proporcional à população dos estados e às condições de acesso de seus agentes de educação a recursos, inovações e meios para divulgação de suas iniciativas. Ressalta-se, porém, a baixa frequência de registros no Estado de Minas Gerais que, além de ser um dos estados com maior número de municípios, é o que possui o maior número de conselhos municipais de meio ambiente consolidados.

Tabela 1 - Distribuição estadual/regional*

Norte	Amazonas	3
	Pará	4
	Acre	5
	Rondônia	1
	Roraima	1
Nordeste	Maranhão	2
	Piauí	1
	Ceará	4
	Rio Grande do Norte	2
	Paraíba	1
	Pernambuco	6
	Sergipe	1
	Bahia	6
Centro-Oeste	Distrito Federal	2
	Goias	1
	Mato Grosso	2
	Mato Grosso do Sul	6
Sudeste	Rio de Janeiro	21
	São Paulo	205"
	Espírito Santo	19
	Minas Gerais	18
Sul	Paraná	29
	Santa Catarina	10
	Rio Grande do Sul	25
Total		375

Na distribuição, foi considerado o município de origem ou principal sede do(s) promotor(es) da experiência, sendo importante ressaltar que várias iniciativas tiveram por raio de ação diversas outras localidades. Portanto, a abrangência das experiências extrapola o número de municípios constantes da tabela anexa, atingindo às vezes outros estados e até outras regiões. Sendo 95 na capital.

Essa distorção se deve, por um lado, à própria composição das fontes das quais não constam encontros realizados naquele estado, havendo notícia, porém, da existência de registros procedentes do I Encontro Nacional da Anamma, realizado em Belo Horizonte, em 1990, bem como de outros eventos como o que reuniu agentes de meio ambiente para discutir os Condemas de Minas, em 1992. Tais registros, porém, não estão ainda com a necessária sistematização. Por outro lado, há evidências de que as atividades de EA em Minas são ainda pouco freqüentes quando comparadas aos demais estados da região.

Paralelamente, considerou-se notável a alta freqüência, relativa, de experiências procedentes do Estado do Espírito Santo. Associando-se essa incidência à também alta qualidade de várias destas experiências - segundo testemunhas, contatos diretos ou notícias enviadas - conclui-se pela importância da contribuição daquele estado para a educação ambiental no Brasil.

Seria interessante, havendo continuidade no processo de coleta de informações deste tipo, incorporar fontes já existentes, mesmo que menos sistematizadas, provindas de eventos e bancos de dados que começam a aparecer em várias partes do país, como por exemplo, as atividades associadas à criação de redes estaduais e nacional de educadores ambientais.

De qualquer forma, todas as pessoas consultadas, com bastante conhecimento do que se faz em termos de EA no Brasil, foram unânimes em afirmar que, embora haja experiências exitosas e relevantes nas Regiões Norte e Nordeste, assim como grupos excelentes atuando naquelas áreas, estas iniciativas ainda são tímidas quando comparadas ao impulso presente em estados como São Paulo. Assim, não causa estranheza a distribuição apontada pela Tabela 1.

Observações sobre a Tabela 2

Essa tabela evidencia que o principal apoio institucional ou a mais freqüente iniciativa, isolada ou conjunta com outras instituições, tem sido do chamado "poder local", citado em cerca de 42% dos registros. Em segundo lugar, na mes-

Tabela 2 - Instituições promotoras*

Órgãos Municipais	200**
Órgãos Estaduais	79***
ONGs/Fundações	77
Universidades	74
Órgãos Federais	11****
Escolas Estatais	10
Escolas Particulares	9
Empresas Privadas	8
Órgãos Internacionais	2

Aqui foram considerados todos os grupos ou instituições que participaram do desenvolvimento e da aplicação das atividades de cada experiência. Portanto, não há uma correspondência biunívoca entre experiência e instituição promotora. A tabela resume, assim, a presença maior ou menor de cada tipo de órgão governamental ou não-governamental nas iniciativas de EA.

Sendo 32 de Educação, 66 de Meio Ambiente, 67 de outros setores e o restante não especificado.

*** Sendo 30 de Educação, 38 de Meio Ambiente e o restante de outros setores.

**** Sendo seis do Ibama.

ma ordem de grandeza - citados, cada um, em cerca de 16% das experiências -, situam-se os governos estaduais, as organizações não-governamentais (ONGs) e as universidades.

Talvez o dado mais inesperado, aqui, seja o papel desempenhado pelo ensino superior na educação ambiental, que se tem revelado altamente atuante, não só na formação de professores e profissionais com relação aos aspectos ambientais, como também na participação em atividades de intervenção na realidade local e de experiências inovadoras de educação ambiental.

Pode-se aventar a possibilidade de ter-se contado com amostras tendenciosas por se tratarem de relatos justamente dos governos municipais, através do cadastro da Anamma. No entanto, mesmo retirando estes registros do computador geral, constata-se que, ainda assim, a origem institucional de apoio às experiências mais apontadas é a de órgãos ligados às prefeituras.

É importante ressaltar, ainda, que tanto para os governos estaduais quanto para os municipais, os órgãos de meio ambiente vêm desempenhando um papel mais relevante, no estímulo e apoio às iniciativas de educação ambiental, do que os órgãos ligados à educação.

Observações sobre a Tabela 3

Quanto aos diversos públicos que têm sido alvo das iniciativas de educação ambiental, a presença da "população em geral" em porcentagem quase equivalente à de estudantes, caracteriza uma situação interessante. Aponta para o fato de estas experiências estarem, em grande medida, comprometidas com a realidade das comunidades em que se inserem os órgãos promotores e possuem caráter de campanhas, esclarecimento, conscientização. Essa hipótese é corroborada também pelo fato de, como veremos a seguir, a temática mais abordada pelas iniciativas ser relacionada ou gerada por elementos da realidade local. Essas constatações evidenciam que o desenvolvimento da cidadania e da consciência ecológica tem sido um elemento presente na maioria das iniciativas de educação ambiental no Brasil.

Por *outro lado*, várias, entre as experiências, dirigem-se explicitamente ao público em geral, como é o caso das realizadas em unidades de conservação, museus, etc, associando-se também a aspectos de lazer e Profilaxia física e mental.

Por outro lado, parece que ainda deixa a desejar a quantidade de experiências envolvendo a formação de professores. Este é um aspecto que mereceria mais atenção, especialmente em se tratando de área tão nova quanto importante para o contexto atual do Brasil e do mundo.

Tabela 3 - Público-Alvo*

Estudantes	158***
População	121***
Profissionais	69***

Não foram computadas as atividades das prefeituras constantes no cadastro da Anamma, uma vez que não havia discriminação deste tipo na fonte. O universo para essas tabelas, então, é de 295 experiências. Aqui também foram considerados, sempre que relevante, mais de um tipo de público por experiência.

" Sendo 46 do 1º grau, 16 do 2º grau, 12 do 3º Grau e 84 de graus não especificados.

*** Sendo 34 de comunidades locais e 87 não especificados.

*** Sendo 53 do magistério e 16 de outras profissões.

Observações sobre a Tabela 4

Como já se afirmou, os temas mais abordados pelas atividades de educação ambiental,

apontadas neste levantamento, são os relacionados com a realidade local (quase 40%). Em segundo lugar aparecem os temas que agrupamos na categoria "Educação Ambiental no Contexto Escolar", englobando experiências exclusivamente de ensino formal, com *elenco* de assuntos provindos mais da necessidade pedagógica de abordar matérias universais: água, ar, solo, poluição, lixo urbano, seres vivos, etc. (cerca de 27%).

Sobre os demais temas, aparece ainda como de importância superior a que se poderia esperar o assunto "Unidades de Conservação", que engloba conhecimentos e atitudes com relação a áreas de preservação: parques, reservas, estações ecológicas, etc.

Consideramos isso como bom sinal, no sentido de revelar uma abordagem mais "positiva" da questão ambiental, pela qual há uma preocupação em se conquistar o estudante para as graças da natureza, comprometendo-o com sua defesa, mais do que assustá-lo com as conseqüências dos desmandos (feitos em nome de um pretensão bem-estar consumista) com relação aos quais, num primeiro momento, não lhe é dado intervir.

Tabela 4 - Temas*

Realidade local	117'
Contexto escolar	84
Unidades de conservação	60
Pesquisa/Metodologia	31
Energia	2

Quanto aos temas abordados pelas atividades levantadas, também foram considerados os principais, constando, portanto, às vezes, mais de um tema por experiência, no universo de 295 registros. As atividades das prefeituras constantes no acervo da Anamma não foram computadas.

** Sendo 22 sobre lixo e/ou efluentes, 22 sobre bacias hidrográficas, 11 sobre praias e/ou mangues, 5 sobre mananciais e 57 sobre outros aspectos ligados ao bairro e/ou município.

Experiências notáveis

Tem sido extremamente difícil reduzir a um número pequeno as experiências mais importantes de educação ambiental no Brasil. Muitas são simplesmente interessantes, outras de alta relevância, ou extremamente originais; algumas

inovam como método, outras como forma de abordagem de públicos mais específicos, etc. Optou-se, então, por propor um grupo que, no conjunto, seja significativo, e talvez representativo, do que se faz de mais interessante na área.

Para a escolha das experiências que comporiam tal grupo, levou-se em conta não só a qualidade da iniciativa, mas também uma certa representatividade em termos de distribuição geográfica, temática, de instituição promotora e de público-alvo. Além disso, levou-se em consideração a disponibilidade de documentação complementar sobre as experiências, que se encontram anexas a este trabalho, ou o fato de termos contato direto com elas.

Dessa forma, obedecendo aos critérios indicados, destacou-se a coleção de experiências que se segue, com relação à qual se sugere, para o futuro, estudo mais aprofundado, com visitas, reunião de materiais produzidos e elaboração de análises diversas.

1. Programa de Educação Indígena: Uma Experiência de Autoria

Promoção: Comissão Pró-Índio do Acre, com sede na cidade de Rio Branco (AC).

Aplicação: várias localidades do Acre e do Amazonas.

Contato: Comissão Pró-Índio do Acre/Setor de Educação. Fone: (68) 24-1426.

Material complementar: vídeo sobre a experiência. Solicitar cópia aos promotores ou à Ceca da USP. Fone: (11)813-3222, ramal 2501.

Este programa, descrito na síntese CE/42, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- qualidade excepcional;
- provir de região com poucas experiências relatadas;
- reunir educação formal com aplicação à realidade local;
- proporcionar a participação dos alunos-professores locais na preparação do material pedagógico;

- gerar material com grande valor plástico e de excelente nível.

2. Projeto Saúde e Alegria

Promoção: organização não-governamental (educação ambiental/SP), com sede em Santarém (PA) e no Rio de Janeiro.

Aplicação: populações ribeirinhas e comunidades isoladas da região Amazônica.

Contatos: Eugênio. Fone: (91) 522-5090 (PA); José Carlos. Fone:(21) 226-7897 (RJ).

Material complementar: cartilha de Geografia editada pelos promotores. Cópias disponíveis junto aos promotores ou ao ISPN. Fone: (61) 321-8085.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- riqueza de formas de atuação;
- originalidade e qualidade dos trabalhos;
- documentação na forma de vídeo que permite uma visualização mais completa da experiência;
- interdisciplinaridade (arte + agricultura + saúde + alimentação + higiene, entre outras);
- contribuir para alguma auto-sustentabilidade das comunidades atingidas, em adequação às recomendações da Conferência Internacional Rio-92 quanto ao desenvolvimento e à educação ambiental;
- provir de região com relativamente poucas experiências documentadas;
- propor estratégia de como atingir populações de difícil acesso quanto à educação e informações.

3. Parque Zoobotânico da Universidade Federal do Acre

Promoção: Universidade Federal do Acre e escolas da região.

Aplicação: comunidade rural e urbana de Rio Branco e seu entorno, estudantes, professores, universitários, agricultores.

Contato: Maria do Carmo Forneck. Fone: (68) 226-3181.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- representar uma das principais iniciativas em educação ambiental da Região Norte envolvendo Unidade de Conservação e Universidade;
- reunir educação ambiental com estudos e pesquisas, inclusive sobre utilização de flora nativa;
- trabalhar na formação de diferentes profissionais (professores, agricultores e especialistas) difundindo valores de conservação e preservação.

4. Projeto Pesca

Promoção: Centro Josué de Castro, Recife (PE).

Aplicação: grupos de mulheres pescadoras de praia e mangues do litoral nordestino.

Contato: Jacirema B. Araújo. Rua Dom Bosco, 779 - Boa Vista - Recife (PE) - CEP 50070-070.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- trabalhar, com alta competência, junto a grupo específico da comunidade, adulto e sob grande pressão;
- provir de região sobre a qual reunimos poucas experiências até o momento;
- trabalhar, na prática, e de forma original, com assunto de interesse para os sistemas ecológicos da costa brasileira (onde se reúne a maior pressão antrópica do país) que é a poluição de praias e mangues.

5. Projetos da Fundação Biodiversitas

Promoção: Fundação Biodiversitas, Belo Horizonte (MG).

Colaboração: Emater (BA), Centro Comunitário de Canudos, Prefeituras de Canudos e de Euclides da Cunha, Departamento Nacional Contra a Seca (Dnocs), Universidade do Estado da

Bahia (Uneb), Conservação Internacional e World Wide Fund for Nature (WWF).

Aplicação: Nordeste do Estado da Bahia (Projeto Ararinha Azul); entorno de Unidades de Conservação (Projeto "Estação Verde"); professores da região vizinha ao Parque Nacional de Caparaó (Programa de Capacitação em Educação Ambiental).

Contato: Fundação Biodiversitas - Departamento Educação Ambiental Cristina Ribeiro de Carvalho - Belo Horizonte (MG).

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- riqueza de atividades, interações e intervenções;
- interações fortes e consistentes com a comunidade, refletindo-se em mudanças significativas para a mesma;
- diversidade de públicos e temas;
- duração das experiências com decorrente amadurecimento atestado pelos estudos e avaliações realizados e pelas conseqüentes adequações promovidas;
- trabalho em região extremamente carente e com poucas experiências educacionais tão significativas.

6. Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental da Bahia

Promoção: Grupo Ambiental da Bahia (Gambá) e outras organizações como universidades, centros de estudo, Grupo Anai, Grupo Germen, Casa Via Magia, Fórum das ONGs Baianas, etc.

Aplicação: em todo o Estado da Bahia.

Contato: Lilite Cintra. Fone: (71) 235-5836.

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- promovido por um colegiado de instituições atuantes em educação ambiental, representando um exemplo de iniciativas semelhantes das quais se tem notícia em vários Estados do país;
- proporcionar ocasião para registrar a atuação brilhante e duradoura, em educação

ambiental, de grupos ambientalistas dentre os quais destacamos o Gambá;

- evidenciar uma interação que vem se firmando, no Brasil, entre universidade ou outros órgãos de educação formal, e as ONGs com atuação em meio ambiente para promoção de programas formais e não-formais de educação ambiental.

7. Programa de Educação Florestal do Rio Grande do Norte

Promoção: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte.

Colaboração: Pnud/FAO, Ibama/Supes, Emater, Nures, Prefeituras de Santa Cruz, Caicó e Serra do Mel.

Aplicação: professores (30, sendo 15 professores leigos) e alunos (600) das quatro primeiras séries do 1º grau, supervisores e extensionistas das regiões do Agreste, de Seridó e da Serra do Mel (1ª fase).

Contato: Maria Auxiliadora. Fone: (84) 221-2722.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- abrangência de atuação (atualmente já são 35 os municípios atingidos pelo projeto);
- qualidade na forma de conduzir os trabalhos, logrando alcançar o entusiasmo dos participantes;
- multiplicidade de instituições de nível local, regional e internacional envolvidas no programa de modo eficiente;
- formação de professores, paralela à informação de agricultores;
- produção de material didático relevante.

8. Programa de Educação Ambiental da Arca/Chapada dos Guimarães

Promoção: Associação para Recuperação e Conservação do Ambiente (Arca), Chapada dos Guimarães (MT).

Aplicação: escolas da Chapada, professores da Rede Oficial do Estado, universidade.

Contato: Eliana Martinez. Fone: (65) 791-1313.

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- representar um dos muitos programas desenvolvidos pela Arca, que possui associações em diversos estados do Brasil, sendo uma das primeiras instituições a se estabelecer, com permanência, na área;
- provir de região com poucos registros de experiências em educação ambiental, constituindo experiência de alta qualidade;
- atingir tanto estudantes e professores quanto turistas (eventuais) ou sítiantes e agricultores da região da Chapada, logrando forte influência no desenvolvimento de uma atitude conservacionista.

9. Programas de Educação Ambiental da Prefeitura de Vitória

Promoção: Secretarias de Meio Ambiente e de Educação do Município de Vitória; Companhia de Desenvolvimento de Vitória (ES).

Aplicação: população de Vitória, em geral; estudantes e professores do município; comunidades do entorno dos mangues da região.

Contato: Heloísa. Fone: (27) 227-2144.

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- constituir o conjunto mais significativo, no entendimento de diversos especialistas, de atividades em educação ambiental num município;
- compreender diversas iniciativas de caráter exemplar quanto à qualidade, quanto aos produtos e quanto à metodologia empregada;
- ter caráter inovador na forma de mobilizar os diferentes públicos-alvo e promover uma ampla participação.

10. Projeto Cultural São Sebastião Tem Alma

Promoção: Prefeitura de São Sebastião (SP).

Apoio: Petrobrás e iniciativa privada local.

Aplicação: comunidades caiçaras da região litoral sul de São Paulo; alunos das escolas da região; professores e outros profissionais.

Contato: equipe do projeto. Fone: (124) 52-2544.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- ser um programa de alta relevância e originalidade;
- trabalhar com comunidades tradicionais (caiçaras) na interação cultural com estudantes e professores;
- ter uma temática rara, qual seja a preservação de conhecimentos, valores e tecnologias patrimoniais cuja interação com o ambiente tem sido exemplar em termos de desenvolvimento sustentável;
- desenvolver trabalhos tomando profissionais da comunidade como docentes;
- contribuir para "saídas" de desenvolvimento não agressivo ao meio ambiente ao repassar tecnologias adequadas e ajudar a promover o turismo ecológico.

11. A Voz das Crianças

Promoção: programa internacional de mesmo nome, iniciado na Dinamarca e que conta com o apoio da ONU, através de órgãos como o Unicef, entre outros. No Brasil, a sede do programa fica em São Paulo.

Aplicação: crianças, professores e outros profissionais que trabalham com jovens de várias regiões do mundo todo; no Brasil, atingiu crianças de todas as regiões do país.

Contato: Irineu. Fone: (11) 262-8998.

Material complementar: pode ser obtido através da descrição completa sobre a experiência feita por seu coordenador no Brasil, Marcos Reigota, enviada ao ISPN.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- ser um programa de abrangência internacional que alcançou pleno êxito e que permanece

envolvendo os participantes em atividades continuadas;

- por sua originalidade e interesse, tanto do ponto de vista metodológico quanto do uso eficiente da comunicação;
- proporcionar ocasião para divulgar a opinião e a forma de expressão das próprias crianças quanto à questão ambiental.

12. Programa de Educação Ambiental de Itu - Aipa

Promoção: Associação Ituense de Proteção Ambiental (Aipa) e Prefeitura de Itu (SP).

Aplicação: Município de Itu e, na forma de meios de comunicação, todo o entorno.

Contato: Sílvia Schapsky. Fone: (11) 887-2423.

Material complementar: exemplar do *Urtiga*, jornal já tradicional da associação.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- ter levado à criação de uma das primeiras áreas de Proteção Ambiental Municipal, praticamente "criando jurisprudência" neste sentido;
- a veiculação, que tem permanecido por muito tempo, de publicação que se tornou bem conhecida nos meios de educação ambiental no Estado de São Paulo e em outros estados também.

13. Grupo de Estudos em Educação Ambiental (Educação Ambiental)

Promoção: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Aplicação: estudantes e professores do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadores da UFRJ, população da Grande Rio.

Contato: Ronaldo Souza e Castro. Fone: (21) 396-4265.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- representar um exemplo significativo de iniciativas das universidades em termos de formação

de grupos para desenvolver programas e pesquisas sobre educação ambiental;

- pela qualidade e quantidade de ações desenvolvidas e contatos feitos em todo o Estado do Rio de Janeiro.

14. Treinamentos de Professores "Cinco Elementos"

Promoção: Grupo Cinco Elementos; Associação em Defesa da Juréia; Secretarias de Educação e de Cultura do Estado de São Paulo; Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Aplicação: Município de Iguape: professores das redes oficial e particular; região metropolitana de São Paulo: crianças, jovens e professores.

Contato: Mônica Renard Fone: (11) 65-5884.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características

- representar um exemplo de interação ONG/ Governo que vem se repetindo, na área de educação ambiental, pela qual programas de muito bom nível podem ser desenvolvidos com eficiência e qualidade.
- forma original de promover educação ambiental através de oficinas culturais, que vêm obtendo grande sucesso em todo o Estado de São Paulo.
- importância que vem assumindo o Grupo em questão, enquanto aprofundamento de estudos para autoformação, e envolvimento em processos interinstitucionais de promoção de eventos e sistematização de experiências de educação ambiental

15. Coleção de Educação Ambiental para o Vale do Ribeira

Promoção: Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo; Secretaria de Educação de São Paulo; algumas prefeituras do Vale do Ribeira.

Aplicação: todas as escolas da rede pública da Região do Vale do Ribeira, São Paulo.

Contato: Luiza Allonso ou Suzette. Fone: (192) 52-9988.

Material complementar: a coleção completa dos livretos editados pelo programa pode ser solicitada à Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo. Fone: (11) 883-4384.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- constituir uma das experiências mais completas e bem conduzidas de elaboração de material didático para educação ambiental;
- ter sido uma atividade totalmente participativa, envolvendo professores e agentes sociais que participaram dos trabalhos desde o planejamento até a avaliação;
- pela alta qualidade do material produzido que reuniu todos os aspectos da realidade local com os conteúdos mais universalizantes do meio ambiente.

16. Programa de Educação Ambiental de Belo Horizonte

Promoção: Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Belo Horizonte de Minas Gerais.

Colaboração: administrações regionais, associações e ONGs locais, clubes, escolas municipais, estaduais e particulares, empresas, grupos de teatro, etc.

Aplicação: escolas e população em geral de Belo Horizonte.

Contato: Maurício Andrés - Secretaria de Meio Ambiente - Prefeitura de Belo Horizonte.

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- representar outro conjunto de iniciativas de um único município, em educação ambiental, dos mais significativos;
- possuir um conjunto muito rico de interações e colaborações de instituições públicas e privadas trabalhando de forma exemplar;
- reunir várias formas de expressão e atividades;
- demonstrar formas interessantes de interligação entre ensino formal e não formal;

- resultar em ações significativas para a comunidade local.

17. Educação Ambiental no Município de Colatina

Promoção: Associação Colatinense de Defesa Ecológica (Açode), Serviço Autônomo de Meio Ambiente e Limpeza Urbana (Semal), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semac)

Aplicação: Município de Colatina (ES).

Contato: Daniel. Fone: (27) 722-0237.

Este programa, que envolve vários projetos, foi escolhido por reunir as seguintes características:

- significar um exemplo de programa municipal de educação ambiental voltado para a formação de consciência ambiental, de forma privilegiada, para a zona rural do município;
- ser representativo de várias experiências similares que se disseminaram no Espírito Santo, em número proporcionalmente muito superior à média dos outros estados.

18. Fórum Permanente de Educação Ambiental

Promoção: Câmara Municipal de Lorena, São Paulo, Partido Verde de Lorena.

Apoio: outros partidos locais (PMDB, PSCB, PSB, PT); Grupo de Apoio ao Meio Ambiente (Gaia); Grupo "Consciência Ecológica"; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (Apeoesp).

Aplicação: população, em geral, de Lorena (SP).

Contato: Lázaro Tadeu. Fone: (125) 52-2037 (recados).

Material complementar: jornalzinho de informação sobre debates do Fórum e convocação para próxima reunião.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- ser um exemplo raro de envolvimento do Legislativo (Câmara Municipal) na promoção de educação ambiental;

- o sistema de comunicação estabelecido;
- a diversidade e riqueza das iniciativas associadas a esse programa que tem movimentado a população local e se difundido para outras áreas do Vale do Paraíba.

19. Programa Piá Ambiental

Promoção: Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Participação: Clubes de Mães.

Aplicação: Crianças e adolescentes, principalmente "de rua", mães e moradores em geral de bairros mais carentes de Curitiba (PR).

Contato: Cleon Ricardo dos Santos. Fone: (412) 254-5548.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- representar uma das várias iniciativas de trabalho com crianças de rua através da educação e intervenção ambiental;
- ter abrangência muito significativa;
- representar uma das experiências em educação ambiental de um dos municípios com melhor atuação na área de meio ambiente do mundo (com reconhecimento internacional) e que vem desenvolvendo várias outras ações bem propostas e bem executadas de educação ambiental.

20. Programa de Educação Ambiental e Ecomuseu de Itaipu

Promoção: Itaipu Binacional (PR).

Colaboração: Universidade de Maringá, outras instituições de pesquisa, CNPq, etc.

Aplicação: comunidade e agentes de política ambiental dos municípios do entorno do reservatório, no Brasil e na Argentina; turistas em geral do Brasil e de todo o mundo.

Contato: Equipe do Ecomuseu de Itaipu.

Este programa foi escolhido por reunir as seguintes características:

- trabalho bastante completo enquanto programa de ações integradas e complementares (oficinas de educação ambiental, viveiro e reintegração de animais silvestres, mudas e reflorestamento com essências nativas, planejamento municipal, treinamento de técnicos locais, ecomuseu, etc);
- alta qualidade das atividades e dos materiais empregados que poderiam ser bem aproveitados numa distribuição mais ampla;
- ser um programa internacional que influi na formação de opinião sobre a questão ambiental no Brasil;
- desenvolver trabalhos de formação de quadros locais, técnicos e políticos;
- realizar pesquisas em meio ambiente e em educação ambiental, além de estar oferecendo espaço e boas condições para o desenvolvimento de mais pesquisas.

21. Educação Ambiental para Pré-Escola - Projeto Amor Perfeito

Promoção: Secretaria de Meio Ambiente de Camboriú (SC).

Apoio: Horto Florestal.

Aplicação: crianças de creches e pré-escolas do município.

Contato: Miriam Rosaura Masutti - Departamento de Desenvolvimento Ambiental da Prefeitura de Camboriú. Fone: (473) 664-422.

Este programa, cujo teor só nos chegou quando já estávamos terminando o atual trabalho, não consta das listagens submetidas a classificações, mas foi escolhido para compor este elenco de experiências por reunir as seguintes características:

- representar um tipo de experiência que começa a se estabelecer: educação ambiental aplicada à pré-escola;
- estar bem fundamentada e sendo alvo de estudos e avaliações por parte da equipe de implantação;

- proceder de região rica em experiências de educação ambiental e que, portanto, devia estar bem representada nesta amostra.

Conclusões

Diretrizes de órgãos federais

O levantamento efetuado mostra algumas tendências no encaminhamento da educação ambiental no Brasil e aponta caminhos como sugestão para políticas públicas na área, muitos dos quais vêm confirmar decisões já tomadas pelo MEC e pela Semam. Por exemplo:

- a) Corroboram considerações explicitadas pelo documento *Carta brasileira para a educação ambiental*, resultante do *workshop* promovido pelo MEC, em Jacarepaguá (RJ), no mês de junho de 1992, especialmente:
 - a existência no país de reflexões críticas e produção de conhecimentos em educação ambiental e áreas afins;
 - a ocorrência de iniciativas bem-sucedidas em educação ambiental, no campo da educação formal e não-formal;
 - a importância da participação comunitária na construção da cidadania brasileira;
- b) Dão ainda maior peso a algumas das recomendações apresentadas naquele mesmo documento, no sentido de se:
 - facilitarem as "articulações entre os vários programas e iniciativas governamentais em educação ambiental";
 - estimularem "a pesquisa, formação de recursos humanos, criação de bancos de dados e divulgação destes, bem como aos projetos de extensão integrados à comunidade";
 - adotarem "processo decisório acerca das políticas para a educação ambiental que conte com a participação da(s) comunidade(s) direta ou indiretamente envolvida(s) na problemática em questão";
- c) Reforçam a relevância, uma vez que se caracteriza como tendência a ser preservada e cultivada, do último parágrafo do capítulo sobre as Bases Conceituais no documento

Diretrizes de educação ambiental, divulgado pela Semam/Ibama - Died, neste ano de 1992, o qual afirma que:

- deve-se considerar uma abordagem para o processo educacional que se fundamente na vivência intensa e íntima com as comunidades e no respeito aos diferentes saberes, criando condições para que cada comunidade explicitite o fazer educacional que lhe seja adequado;
- d) Demonstram existirem diversas experiências que constituem bons exemplos de operacionalização, segundo os critérios apontados no documento supracitado:
- reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural;
 - interdisciplinaridade:
 - participação;
 - descentralização:
- e) Além disso, evidenciam a necessidade de se aproveitarem tanto os conhecimentos práticos e teóricos gerados por tal riqueza de iniciativas em educação ambiental quanto da experiência adquirida por seus responsáveis, necessidade essa reconhecida especialmente nos itens 5.2.2 e 5.3.2 do documento da Semam:

5.2.2 - Apoiar e promover a produção e divulgação de informações sobre questões ambientais ...: a instrumentalização de grupos da sociedade civil com orientação técnico-metodológica. para produção de material educativo. . . : e estruturar uma rede de produção de materiais educativos, com vista a instrumentalizar e subsidiar experiências educativas em educação ambiental.

(...)

5.3.2 - Apoiar e promover a realização de experiências em educação ambiental, com a participação das populações interessadas, voltadas para a apreensão de referências sobre a questão ambiental ou em torno de situações-problema do meio ambiente.

Com relação a estes dois itens, cabe ainda chamar a atenção para o fato de que seria muito importante estabelecer um sistema que permita a produção e reprodução dos materiais (impressos,

audiovisuais, kits, etc.) de apoio a iniciativas de educação ambiental desenvolvido pelos agentes locais.

Essa seria a melhor estratégia para a produção de material educativo de educação ambiental, aproveitando e estimulando a experiência e o entusiasmo dos que já vêm desenvolvendo trabalhos relevantes, de um lado, e proporcionando troca de experiências aos que vão iniciar uma aventura nesse campo.

Tal procedimento, aliás, permite fidelidade aos princípios de adequação às realidades locais, de participação das comunidades envolvidas, e de valorização das especificidades culturais de cada região.

Outras recomendações

Parece importante acentuar o papel que a troca de experiências tem desempenhado, e pode vir a desempenhar ainda muito mais, no desenvolvimento da educação ambiental no Brasil, já que ela proporciona:

- incentivo e auto-reconhecimento das experiências implantadas ou em implantação;
- estímulo à melhoria da qualidade e abrangência das iniciativas;
- visão crítica e *feedback* aos promotores quanto à qualidade a ser mantida e disseminada e quanto aos problemas a serem superados;
- elenco de sugestões concretas para adoção de medidas que permitam iniciar uma intervenção necessária ou aperfeiçoar uma em curso;
- troca de materiais de ensino e complementares, bibliografia ou outros recursos que possam apoiar as iniciativas;
- disseminação e multiplicação das experiências e idéias mais interessantes;
- reforço de valores e conhecimentos que signifiquem formação dos educadores e dos outros agentes de educação ambiental.

Assim, parece evidente a conveniência de se apoiarem iniciativas que proporcionem troca de experiências, tais como:

- sistemas de informação e comunicação sobre experiências em educação ambiental que produza e interligue bancos de dados na área e que documente os materiais produzidos por elas, provocando a circulação das informações;
- eventos locais, regionais e nacionais que reúnam responsáveis pelos diferentes tipos de iniciativas de educação ambiental, criando oportunidade para contatos diretos, reflexões e desenvolvimento de trabalhos conjuntos;
- interligação de instituições de diversas procedências (locais, estaduais, nacionais, internacionais, públicas ou privadas) e diversas funções (promoção, organização, colaboração, financiamento, disseminação, etc.) para apoio a iniciativas de educação ambiental, divulgando como acessá-las e como mobilizá-las.

Cabe ainda ressaltar que há grande evidência de que se deve utilizar, de forma racional, a disponibilidade e o potencial, virtual ou latente, presentes nos governos locais, universidades e na iniciativa privada para promover e apoiar ações de educação ambiental. Embora não tenhamos registrado as experiências que apenas despontam de cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Ambientais ou em educação ambiental nas universidades brasileiras, não se pode menosprezar o papel que estas instituições vêm representando e podem representar na produção direta ou indireta de intervenções na área.

Referências bibliográficas

- AB'SABER, Aziz Nacib. *(Re)Conceituando educação ambiental*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 1991.
- ACRE. Comissão Pró-Índio. *Programa de educação indígena: uma experiência de autoria*. Rio Branco, 1992.
- BANCO MUNDIAL. *Development and the environment*. Washington, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Executiva. *Política de educação ambiental*, linhas de ação. Brasília, 1992. Mimeografado.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Meio Ambiente. Departamento de Divulgação Científica e Educação Ambiental. Universidade e sociedade em face da política ambiental brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4. *Textos conclusivos...* Brasília, 1992.
- DIRETRIZES de educação ambiental. Brasília: Ibama, 1992. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1. *[Anais...]*. Curitiba: Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente, Universidade Livre do Meio Ambiente, [19-]. Mimeografado.
- FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2. *Anais...* São Paulo: USP, Ceca, 1992.
- IBAMA. Divisão de Educação Ambiental. *Seminários Universidade e Meio Ambiente: documentos básicos*. Brasília, 1989.
- MELO, Neli Gonçalves de (Coord.). *Carta brasileira para a educação ambiental*. Texto apresentado no Workshop de Educação Ambiental, Rio das Pedras, Jacarepaguá (RJ), jun. 1992. Mimeografado.
- NOGUEIRA, Heloisa; SIMÕES JÚNIOR, José Geraldo; ALMEIDA, Marco Antônio. *Experiências inovadoras de gestão municipal*. *Polis*, São Paulo, n.9, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Le partenariat monder pour l'environnement et le développement*. New York, 1992.
- SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Ambiental. *Comunicação e ambiente*. São Paulo, 1992. (Série Seminários e Debates).
- _____. *Educação ambiental em unidades de conservação e de produção*. São Paulo, 1991. (Série Guias).
- SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Educação Ambiental. *Educação ambiental: propostas e experiências*. São Paulo, 1989.

SÃO PAULO. *Simpósios estaduais sobre meio ambiente e educação universitária: área de Ciências Humanas*. São Paulo, 1988/1990. (Série Documentos).

_____. *Subsídios para a educação ambiental no ensino superior do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1990. (Série Pesquisa).

UNI AMBIENTE. *Desenvolvimento urbano e meio ambiente*. Curitiba, v. 1, n. 5, 1992.

_____. São Paulo. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Educação Ambiental, v. 2, n. 1, 1991.

Anexo A

A seguir, o índice das experiências apontadas por Simone Portugal, como demonstrativas da educação ambiental que ocorre nas escolas, com esse ou outros nomes, e que foram objeto de reportagem pela revista *Nova Escola*. Cinco dessas experiências foram destacadas e resumidas e outras três fotocopiadas, para exemplificar a concepção de educação ambiental que norteou essa seleção.

REVISTA NOVA ESCOLA

- n...: "O milagre da multiplicação" (p. 47 e 49).
- n...: "Uma escola que se move" (p. 7); "Reforma silenciosa" (p. 10-17), "A escola desabou. E o povo a reconstruiu" (p. 38), "Escola aberta do Calabar" (p. 54).
- n. 3: "Em busca do elo perdido" (p. 6), "Brincando de detetive, eles aprendem melhor" (p. 22), "Ele fez da escola um lugar de gente feliz" (p. 58), "Alunos aprendem a língua materna de seus pais" (p. 63).
- n. 4: "Universidade ajuda a mudar o ensino rural" (p. 20), "Recomeça o programa de hortas escolares" (p. 63).
- n...: "Alfabetizar crianças pobres" (p. 40), "Escolas comunitárias de Peixinhos" (p. 64), "Professores e alunos montaram sala de ciências" (p. 65).
- n...: "Um prazer ao alcance das novas gerações" (p. 26), "Eles estudam numa escola pública e vão muito bem" (p. 44).
- n. 8: "A qualidade chega ao ensino da zona rural" (p. 20), "Em Divinópolis, ensino rural é levado a sério" (p. 62).
- n. 10: "Comunidade e escola ensaiam a democracia" (p. 38), "Alunos de 5- série lançam jornal a favor da natureza" (p. 64).
- n. 12: "Um porto seguro para as crianças de rua" (p. 10), "Todo mundo quer o pré-obrigatório. Mas por quê?" (p. 22), "História, Português... É fácil aprender com arte" (p. 50), "Direitos Humanos nas escolas municipais" (p.63).
- n. 14: "Uma solução corajosa para o ensino rural" (p. 22), "Professores estimulados melhoram o ciclo básico" (p. 56), "A escola que forma pedestres" (p. 61).
- n. 15: "Há um novo caminho para ensinar a ler e escrever" (p. 10), "Deixe a criatividade entrar em sua classe" (p. 22), "Com material concreto fica mais fácil aprender" (p. 26), "Para muitos o sonho de uma vida nova" (p. 30), "Em Caruaru, mutirão nacional" (p. 62).
- n. 16: "Na carta da turma, muitos deveres e poucos direitos" (p. 22), "Entre neste auê: dá pra brincar, dá pra aprender" (p. 26), "Com sobras você pode ensinar quase tudo" (p. 38), "Professores plantam árvores em Rio Branco" (p. 62).
- n. 17: "Que tal você começar pela Matemática?" (p. 36), "Nos temas do presente, o início da aprendizagem" (p. 42), "Intervalo com arte faz sucesso" (p. 63), "Produção infantil: em cartaz, o Pantanal" (p. 64).
- n. 18: "A biblioteca escolar ainda é um privilégio" (p. 6), "Um jeito gostoso de passear e aprender" (p. 14), "Ancinho, enxada... A escola ensina a reforma agrária" (p. 22), "Aids ajuda a romper tabus na escola pública" (p. 38), "Em defesa do ambiente" (p. 63), "Estudantes contra o desmatamento da Amazônia" (p. 64).
- n. 19: "O respeito à vida também se aprende na escola" (p. 17), "Muros das escolas pintados por crianças" (p. 25), "A escola ao lado da comunidade" (p. 40), "Há 2 anos a Escola Aberta dá certo" (p. 63), "Alunos expõem em praça pública" (p. 64), "É melhor ensinar a pescar do que dar o peixe" (p. 26).
- n. 20: "Estudo do meio agita o ensino gaúcho" (p. 36), "Romance, novela, aventura... Bom mesmo é ler por prazer" (p. 40), "Biblioteca ecológica um lazer em defesa da natureza" (p. 54), "No lugar da cartilha, os textos feitos coletivamente" (p. 57), "Feira de Ciências agita uma semana de cultura" (p. 63).
- n. 21: "Método natural: para ler e escrever, sem medo de errar" (p. 26), "Programa de auditório faz sucesso em Brasília" (p. 28), "O jogo do faz-de-conta no processo educativo" (p. 36), "Uma escola criada e

- mantida com muita garra" (p. 38), "Viveiro ajuda na formação da consciência ecológica" (p. 52).
- n. 28: "Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender" (p. 13), "O embelezamento da escola nas mãos da criança" (p. 44), "Educação ambiental no Oeste paulista" (p. 57).
- n. 29: "Laboratório no Parque é utilizado por escolas" (p. 17), "Experiências bem-sucedidas rompem com a rotina" (p. 24), "Dobraduras ajudam a compreender volumes" (p. 40), "Prêmio para plantador de cebolinha" (p. 50).
- n. 30: "Uma tentativa de educar e fixar o homem no campo" (p. 26), "Atividades ligadas à natureza agitam escola da periferia" (p. 36), "Escola cria um espaço só para as crianças brincarem" (p. 56).
- n. 32: "Araguaia - leigos conquistam com garra uma habilitação adequada ao campo" (p. 12), "No alto do Corcovado uma escola se integra à vida da favela" (p. 26), "Uma experiência que abre novos horizontes" (p. 32), "Cantinho da natureza desperta interesse pela ecologia" (p. 47).
- n. 33: "Crianças aprendem errando e descobrindo por si mesmas" (p. 26), "Um estudo que abre as portas da sala de aula para o mundo" (p. 32), "Oficina de papel: embrião para a educação ambiental" (p. 57), "Projeto aproxima surdos do mundo do trabalho" (p. 42), "Fazendo educação física no meio da mata amazônica" (p. 55)
- n. 34: "Histórias de gibi motivam o interesse das crianças" (p. 38), "Estudo a partir dos relatos das comunidades" (p. 50), "Um município mineiro muda a face do ensino no campo" (p. 22), "Aula na praia, para aprender a olhar a Ciência com outros olhos" (p. 32).
- n.35: "Uma rede voltada para a organização popular" (p. 32), "Escola gaúcha preserva o folclore e a natureza" (p. 56).
- n. 36: "Ciências - um tipo de ensino que resiste as leis da natureza" (p. 18), "Método filológico faz alunos mais críticos" (p. 38), "Projeto garante estudo sem afetar o trabalho" (p. 32), "Um projeto dá vida ao ensino da disciplina" (p. 51), "Alunos identificam verminoses" (p. 56).
- n.37: "Laboratório vivencial resgata cotidiano dos alunos" (p. 32), "Escola mineira entra em ação contra a repetência" (p. 36), "Escola ensina a prestar os primeiros socorros" (p. 46), "Alunos produzem livro de Ciências em Blumenau" (p. 54)
- n. 38: "O sucesso das multisseriadas gaúchas" (p. 10), "Todos aprendem e se divertem na Feira das Nações" (p. 44), "Profissionais empenhados revolucionam escola mineira" (p. 26), "Os astros despertam a curiosidade das crianças" (p. 32), "Educação ambiental começa com horta" (p. 54).
- n. 39: "Projeto inovador salva escolas rurais herdadas pelo Estado" (p. 25), "Universidade ajuda a revolucionar a 1º série" (p. 40), "Pesquisas dos alunos beneficiam a comunidade" (p. 39), "Escolas recebem livros de educação ambiental" (p. 57).
- n.40: "Quem disse que "papagaio velho não aprende a falar?" (p. 10), "A educação que eles queriam para seus filhos" (p. 32), "Um festival de ecologia mexe com toda a escola" (p. 45).
- n. 41: "Peteca, bola e boliche atraem crianças à escola" (p. 32), "Para alargar a visão de mundo dos jovens" (p. 36), "Crianças vão ao zoológico para aprender educação ambiental" (p. 54).
- n.42: "Capixabas desbravam praias, mangues e matas" (p. 26), "Ouço e esqueço. Vejo e lembro. Faço e compreendo" (p. 34), "Professores fazem cena e conquistam atenção dos alunos" (p. 40), "Educação Física" (p. 10).
- n. 43: "A Caravana da Esperança" (p. 10), "Eles falam e falam, e vão vendo a gramática na prática" (p. 26), "Na escola também se aprende a não ser ludibriado" (p. 32), "Leitura de histórias abre portas para a arte" (p. 44), "Alunos colhem frutos no pátio do colégio" (p. 56), "Rede municipal ganha escola ecológica" (p. 57).
- n. 45: "O caminho que as crianças percorrem para chegar à Terra" (p. 23), "Alunos viram

- professores para ensinar seus vizinhos" (p. 46), "Onde o ensino é baseado na solidariedade" (p. 48), "A construção de uma pré-escola" (p. 32).
- n. 46: "Coleta seletiva de lixo liga a escola ao morro no Rio" (p. 22), "Aventura de aprender lendo bulas de remédio" (p. 28), "Aulas que estimulam a compreensão da vida" (p. 40), "Alunos aprendem cantando e interpretando letras" (p. 48), "Rede paulistana avalia orientação sobre sexo" (p. 53).
- n. 47: "Queremos formar uma geração capaz de enfrentar desafios" (p. 32), "Museus levam crianças para a beira da estrada" (p. 38), "Um jeito gostoso de aprender a própria história" (p. 44), "Uma nova postura de a escola revitalizar o ensino" (p. 50).
- n. 48: "As boas cabeças que pensam e fazem o ensino em Caxias do Sul, RS" (p. 32), "Parque, pomar e lago para estudar a natureza" (p. 46), "Adolescentes produzem livro sobre amor e sexo" (p. 50), "Fazenda mineira abre as portas para estudos" (p. 57).
- n. 49: "*Kits* acordam as crianças para o meio ambiente" (p. 24), "Pais economizam muito com troca de livros usados" (p. 27), "Formação integral para as crianças que vivem na roça" (p. 32), "E a pré-escola entrou de vez para o 1º grau" (p. 36), "Criança amplia interesse com a arte do miriti" (p. 49), "Alunos mostram no palco um Brasil que não está nos livros" (p. 52).
- n. 50: "Patrulha ecológica ataca dentro e fora da escola" (p. 26), "Alunos do noturno vencem apatia e montam exposições" (p. 38).
- n.51: "Gaúchos levam consciência racial para a sala de aula" (p. 24), "Professor mineiro dá aulas em que o aluno só faz pensar" (p. 26).
- n. 52: "Um rio passa a fazer parte da vida de alunos gaúchos" (p. 32), "Alunos de Fortaleza ficam bem mais próximos do céu" (p. 38), "Alunos escrevem e depois encenam peça de teatro" (p. 50).
- n. 53: "Construtivismo conquista turmas de alunos adultos" (p. 26), "Os ingredientes que ensinam a ler, escrever, calcular..." (p. 28), "Brincadeiras de ouvir e cheirar para conhecer" (p. 35), "Pescaria vira disciplina na escola" (p. 57), "Trabalho é chamariz para completar a alfabetização" (p. 46), "Alunos produzem remédios com plantas medicinais" (p. 50).
- n. 54: "Eletrobrás orienta crianças sobre o uso de energia" (p. 29), "Como melhorar o ensino incentivando a auto-estima" (p. 32), "Alunos criam exercícios nas aulas de Educação Física" (p. 44), "Pais organizam um novo modelo de associação" (p. 48), "O desarmamento da língua para a conquista da paz" (p. 52).
- n. 55: "Curitiba investe na formação do professor" (p. 15), "Aula acaba em abaixo-assinado à Prefeitura" (p. 16), "Projeto envolve toda a rede estadual e vai bem obrigado" (p. 32), "A professora que eletriza uma pacata cidade de Minas" (p. 42), "Adolescentes fazem vídeo sobre educação sexual" (p. 52).
- n. 56: "Uma escola que não tem medo de discutir a realidade" (p. 26), "Esses alunos inventivos e suas máquinas maravilhosas" (p. 32), "Se existe inferno, a porta de entrada é aqui" (p. 24).
- n. 57: "Como lidar com números sem dor nem trauma para a criançada" (p. 26), "Salas, laboratórios, jornal, oficinas, teatro, dança..." (p. 42), "Professor ensina a química que existe na vida" (p. 52), "Pesquisas de alunas surdas ajudam a preservar restingas" (p. 24), "Alunos plantam, colhem e comem o que a terra dá" (p. 29), "Aventura dá novo sentido ao aprendizado da criança" (p. 40).
- n. 58: "Estudo dos sons reforça a identidade do nordestino" (p. 20), "Cearenses dão um show de pesquisa e preservação" (p. 44), "Rádio da Chapada dos Guimarães" (p. 56).
- n. 59: "A Universidade sobe o morro" (p. 40), "Lições de saúde e cidadania à sombra dos piquis" (p. 43), "Folclore e flauta doce para crianças do pré-primário" (p. 48), "Alunos julgam e condenam péssimo ambiente escolar" (p. 50).

n. 60: "A música está de volta na voz das crianças" (p. 33), "Karaí Mirim resgata a versão esquecida pelos livros" (p. 34), "Ler, escrever e contar. É tudo uma coisa só" (p. 37), "Escola investe com tudo na educação pelo trabalho" (p. 42), "Favelados mostram como construir uma escola modelo" (p. 48).

n. 61: "Oba! Hoje tem aula de Ciências" (p. 10), "Ceilândia mostra qual é o segredo do seu bom ensino" (p. 22), "Sem tabus, alunos gaúchos debatem livremente" (p. 48), "Jovens reflorestam morro" (p. 56).

TRANSCRIÇÃO DOS ARTIGOS MAIS RELEVANTES

AULA ACABA EM ABAIXO-ASSINADO À PREFEITURA

Em outubro de 1991, a prefeitura de Recife recebeu um abaixo-assinado, dirigido ao prefeito e ao presidente da Companhia Pernambucana de Recursos Hídricos. A carta foi o resultado de um trabalho de educação ambiental, desenvolvido pela Escola Arco-íris (privada) situada na Praça da Várzea, bairro da Zona Norte de Recife; durante uma aula de Ciências, os 20 alunos da 3ª série decidiram com a professora conhecer a situação do bairro *in loco*. Escolheram uma rua que não tinha nem asfalto e nem rede de esgoto. Entrevistaram moradores, comerciantes, anotaram o que viram (lixo nas calçadas, seringas despejadas em área aberta, por uma farmácia, detritos). Fizeram coleta, para análise, da água que estava parada na rua. Passaram então um abaixo-assinado pela escola, pelo bairro e depois levaram para a prefeitura (junto com a água coletada).

"Nossa proposta é estimular a intervenção da criança como pequeno cidadão capaz de interferir na escola e na comunidade e não apenas preparar crianças para que cresçam e atuem só quando adultos", completa a coordenadora. (n.55, p.16)

SE EXISTE INFERNO, A PORTA DE ENTRADA É AQUI

Preocupados com a depredação do meio ambiente, más condições de vida, doenças e mortes dos habitantes de sua cidade, dois alunos da 8ª série e uma professora da Escola Básica

Marechal Rondon resolveram no ano passado fazer uma pesquisa das atividades mineradoras sobre os seres humanos. Durante 3 meses, visitaram minas de carvão, hospitais e conversaram com mineiros e médicos. Constataram que dos 13 mil mineiros cadastrados no sindicato da categoria, 6% sofrem de pneumoconiose (doença provocada pela fuligem e pelo enxofre do carvão) que leva os trabalhadores à invalidez e até à morte.

"Nosso objetivo foi mostrar que a exploração do carvão implica um custo muito alto para o mineiro e que medidas precisam ser tomadas para melhorar as condições de trabalho".

"O trabalho dos alunos e da professora sugere que, além da instalação de bons compressores e exaustores de ar, as perfuradeiras deveriam conter aspiradores de pó, e os trabalhadores precisam usar máscaras".

"Outra sugestão é a de que os mineiros sejam submetidos a exames médicos rigorosos a cada seis meses e que a partir, constatação de pneumoconiose, sejam transferidos para funções menos insalubres", (n. 56, p. 24)

CEARENSES DÃO UM SHOW DE PESQUISA E PRESERVAÇÃO

Eles são alunos de uma escola particular de Maranguape e fazem, há alguns anos, um trabalho para adulto nenhum botar defeito

Devido às constantes agressões à Serra de Maranguape (desmoronamento na serra que soterrou casas, em 1974, deslizamentos de terra, aumento do desmatamento), uma expedição estudantil formada por 15 alunos do Colégio Sebastião de Abreu, de várias séries, partiu em 1989, para conhecer a serra.

Hoje as viagens à serra são rotina para os 600 alunos do colégio, em um trabalho constante de preservação de seus ecossistemas.

Lá recolhem material para análise no laboratório da escola. Pesquisadores das universidades (federal e estadual) passaram a oferecer apoio de todo tipo aos estudantes.

Foi feita uma experiência a partir da germinação de árvores de grande porte; depois das mudas crescidas os alunos voltaram à serra para plantá-las em algumas das áreas mais devastadas.

A garotada sobe a serra sozinha, coleta folhas, recolhe amostras de minerais e registra as agressões praticadas ao local. Montaram um herbário de folhas simples e espécies nativas, trazidas da serra pelos estudantes e classificadas pelos pesquisadores da Universidade

Federal do Ceará. Além de reunir todas estas informações, fizeram um levantamento sobre as condições de vida dos ocupantes da serra (caseiros ou arrendatários de terra).

As pesquisas foram reconhecidas e catalogadas pelo Ibama, e são materiais de consulta da prefeitura do município.

A partir daí, outro grupo de estudantes, incentivados por esta pesquisa, partiram para outra intitulada o "Livro e seus segredos", montaram maquete da cidade, observaram a coleta de lixo em um bairro, consultaram publicações a respeito, visitaram o aterro sanitário e fábricas que reciclam papel e plástico em Fortaleza. Tiveram ainda a iniciativa de iniciar uma campanha para reciclagem de lixo, utilizando como material de propaganda panfletos feitos de papel reciclado.

Agora pretendem que a prefeitura encampe seu projeto de educação sanitária, (n. 58, p. 44)

AVENTURA DÁ NOVO SENTIDO AO APRENDIZADO DA CRIANÇA

Dois professores de Belo Horizonte (MG), implantam projeto que acende curiosidade das crianças e diversifica o ensino de Ciências

Projeto Descobrir, idéia desenvolvida por dois professores (um de Práticas Industriais e outro de Matemática e Ciências), do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, que vai desde "brincadeiras científicas" com as crianças, como um circuito elétrico que provoca pequenos estouros, feito para mostrar como se propaga a corrente elétrica, até excursões à mata da Universidade, munidos de pás, enxadas, piquetes, cavadeiras, paquímetros e metro (confeccionados na oficina de práticas industriais pelos próprios alunos).

Parte do projeto se desenvolve através de uma excursão à mata da Universidade onde, cada criança é responsável por uma tarefa - foram nomeados os sinalizadores, os batedores, a equipe de saúde, os carregadores, os bombeiros, cronometristas, secretários dos professores e a turma encarregada da diversão de todos.

As crianças foram instruídas para anotar a temperatura do ar, o aspecto do céu, a localização deles em relação ao sol e também os sentimentos e as impressões de cada um antes de partirem para a excursão.

Ainda na mata, observaram o solo, delimitaram com barbante um local de 1 metro quadrado.

marcaram uma árvore que tinha um buraco para na próxima visita "socorrê-la"; o grupo responsável de observar a interferência humana na mata recolheu pneus, um tambor de óleo, garrafas e plásticos (indignados prometeram fazer uma campanha para acabar com toda a sujeira); mediram o diâmetro de árvores. Na volta ao centro, reunidos, contaram as experiências, deram sugestões para a próxima excursão e fizeram críticas, reutilizaram o lixo recolhido na mata, como exemplo: um pneu virou "sementeira". "O projeto permitiu ensinar até mesmos assuntos que estão fora do currículo. E com ótimo aproveitamento, pois as crianças se motivam e encontram sentido no que aprendem", diz a professora, (n. 57, p. 40)

ALUNOS PLANTAM, COLHEM E COMEM O QUE A TERRA DÁ

Escola gaúcha ajuda estudantes a descobrir a vida do campo

Escola-fazenda: possui 130 alunos, de 5- a 8-série, a maioria, meninos. Passam um período do dia estudando de acordo com o currículo regular de ensino e no outro aprendem a trabalhar no campo e com as criações.

A escola funciona das 7h30 até se encerrar 10 horas depois, quando os estudantes vão para casa de banho tomado e alimentados.

As atividades agropecuárias são bastante variadas: ordenha de vacas, alimentação dos coelhos, limpeza das gaiolas.

Toda a produção da escola é consumida no refeitório e o excedente, encaminhado a creches, hospitais e asilos.

Alunos também trabalham na lavoura de milho e feijão, avicultura, pomares e nas pastagens. Da horta sai uma diversidade de verduras e legumes: couve-flor, repolho, brócolis, beterraba, rabanete, alface, chicória, alho e cebola.

Uma turma no ano passado produziu a alimentação do gado de corte, numa experiência nova de ração (estéreo de frango com feno misturados depois com leocena, restos de animais, conchas de marisco, casca de ovo, cana-de-açúcar e sal). O resultado é uma ração de igual rendimento ao da industrializada com um custo 90% menor. Segundo seu diretor, os planos futuros incluem transporte gratuito para as crianças carentes e um campo de futebol com pista de atletismo, (n. 57, p. 29)

Anexo B

PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS E ATIVIDADES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

1. Município: Peruíbe(SP)

Instituição: Associação em Defesa da Juréia.

Atividades: treinamento de professores das redes públicas para a atuação em educação ambiental, envolvendo estudos da realidade local e atividades de campo, desenvolvimento de kit de slides e vídeo *Documento Peruíbe 1990 - integração natureza*. De 1989 a 1990 (18 meses).

Contato: Mônica Renard. Fone: (11) 65-5884.

2. Município: São Paulo (SP)

Instituições: Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (três oficinas culturais: Água Fria, Tatuapé e Cap. do Socorro), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Atividades: curso e atividades "O nosso meio ambiente: a cidade de São Paulo" dirigido a um público infanto-juvenil e treinamento para reciclagem de professores, com desenvolvimento de materiais de apoio. Período: 1991 e 1992.

Contato: Mônica Renard. Fone: (11) 65-5884.

3. Município: Curitiba (PR)

Instituições: diversas

Atividades: sob o patrocínio de diversos órgãos da prefeitura, associados a órgãos estaduais e federais, à Universidade e a associações ambientalistas, ONGs e movimentos sociais, Curitiba tem uma das estruturas mais completas em termos de educação ambiental envolvendo, entre outras, trabalhos com alunos, professores, e com a população local; campanhas de conscientização, mobilização e participação de adultos, jovens e crianças; atividades educativas e recreativas em vários tipos de Unidades de Conservação, inclusive manutenção do maior parque urbano do Brasil (mais de 8 milhões de m²) incluindo uma "Casa de Educação Ambiental"; e a Universidade Livre de Meio Ambiente que

administra cursos, treinamentos, e proporciona troca de experiências através de jornal próprio.

Contato: Surema - Sílvia Traczinski. Fone: (41) 224-1364.

4. Município: Belo Horizonte (MG)

Instituições: Secretaria Municipal de Meio Ambiente e diversas outras como as administrações regionais, associações comunitárias, clubes, escolas públicas, empresas, grupos de teatro, etc.

Atividades: diversas. Entre elas, exposições, peças teatrais, filmes, excursões e trilhas monitoradas, oficinas, caminhadas, mutirões ecológicos, palestras, plantios de árvores, cursos e atividades dirigidas a alunos e professores da rede municipal, envolvendo projetos como "Colorindo o Parque Verde Brincar", e ainda, atuação exemplar para a proteção do Rio Arrudas envolvendo comunidade e estudantes.

Contato: Maurício Andrés- Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

5. Município: Campinas (SP)

Instituições: Prefeitura Municipal e Projeto Fauna.

Atividades: entre outras atividades envolvendo educação ambiental, a prefeitura mantém o Projeto Fauna, pelo qual é levantada a fauna nativa, gerando livros de divulgação e conscientização. Tudo é feito com integração da comunidade, principalmente de estudantes de 1º e 2º graus, das redes pública e particular, promovendo-se cursos, seminários e palestras, além de distribuição de boletim aos participantes.

Contato: Projeto Fauna. Fone: (192) 31-0555 - ramal 351.

6. Município: São Sebastião (SP)

Instituições: Prefeitura Municipal e Projeto Cultural São Sebastião tem Alma

Apoio: Petrobrás e São Sebastião Veículos

Atividades: o objetivo do projeto é "o resgate, o reavivamento e a manutenção do saber tradicional dos caiçaras do Litoral Norte de São Paulo." Para tanto, são desenvolvidos: 1) escolas de artesanato utilizando matéria-prima e tecnologia

tradicional junto às escolas municipais, tendo como docentes os mestres artesões (canoas, remos, utensílios de barro, redes, trançados em tábuas, tinturas, etc); 2) repasse dos ofícios tradicionais (pescador artesanal, artesão em madeira, cantador, etc.) a jovens do litoral através de escolas e outras instituições públicas; 3) "banco de ervas terapêuticas" da região; 4) formação de agentes de saúde com fitoterapia; 5) programa de articulação das atividades tradicionais com turismo ecológico e educação ambiental.

Contato: equipe do projeto - Prefeitura de São Sebastião. Fone: (124) 52-2544.

7. Município: Mococa, Ribeirão Preto e outros do Consórcio do Rio Pardo (SP)

Instituições: Consórcio Intermunicipal e prefeituras.

Atividades: eventos anuais envolvendo passeios náuticos, exposições, aulas educativas, exibição de vídeos, levantamento da mata ciliar, debates públicos, atividades com estudantes e população em geral. Atividades permanentes como implantação de educação ambiental nas escolas, extensão das atividades da Guarda Municipal para proteção da flora, fauna e mananciais, publicações, etc.

Contato: Jair Rotta. Fone: (196) 72-1211.

8. Município: Iporanga (SP)

Instituições: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Delegacia de Apiaí, Consórcio Intermunicipal Codivar, Prefeitura, SOS Iporanga (ONG local).

Atividades: treinamento de professores locais, com perspectivas de continuidade, envolvendo levantamentos, trabalhos de campo, interação com a comunidade, planejamento local e contribuição para Plano de Desenvolvimento Regional.

Responsável: Luis Afonso - Gesmar/Fundação Santo André. Fone: (11) 449-3158.

9. Municípios: todos os municípios do Vale do Ribeira (SP)

Instituição: Secretaria da Educação de São Paulo.

Colaboração: Cetesb, Secretaria do Meio Ambiente, prefeituras, diversas ONGs locais, etc.

Atividades: levantamento da realidade ambiental da região e de suas partes, incluindo história Socioambiental, evolução geológica, condições físicas, econômicas e políticas relativas ao meio ambiente, com colaboração dos professores locais, e elaboração de 10 volumes, abrangendo 10 temas diferentes, para adoção como texto-base de Educação Ambiente nas redes públicas dos municípios envolvidos.

Organização: Luiza Allonso. Fone: (11) 883-4384.

10. Município: São Paulo (sede no Brasil) mais diversas cidades do mundo inteiro

Instituições: ONU, com a colaboração de instituições escolares, governamentais e ONGs dos diversos países participantes.

Atividades: promover o intercâmbio entre crianças do mundo todo e dar voz a elas junto às organizações participantes das conferências internacionais de meio ambiente como a Rio-92, para que discutam e proponham condutas e ações ambientais no Planeta. Atualmente, levam os Tratados do Fórum das ONGs-92 (cartas nacionais e internacional sobre crianças, jovens e meio ambiente) para discussão e disseminação nas escolas participantes e ingressantes. Em vista: uso de multimídias para contatos, além da promoção de eventos anuais.

Contato: Irineu. Fone: (11) 262-8998.

11. Município: Francisco Leitão (PR)

Instituição: Associação Estadual de Orientação e Assistência Rural (Assesoar) - organização de agricultores.

Atividades: escola comunitária dos agricultores, crianças e adultos; técnicas conservacionistas; programa próprio, com colaborações, respeitando o estabelecido; práticas comunitárias e de auto-sustentação.

Contato: Beatriz. Fone: (465) 23-4744.

12. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituição: Associação Projeto Mundo da Lama.

Atividades: Programa Mundo da Lama trabalhando com crianças e escolas (professores) na Ilha do Governador, em especial sobre águas e mangues.

Contato: Osní. Fone: (21) 259-0752.

13. Município: São Leopoldo (RS)

Instituição: União para Proteção do Ambiente Natural (Upan).

Atividades: desenvolvem trabalhos diversos de educação ambiental com crianças e professores, em escolas de 1º e 2º graus.

Contato: Carlos Aveline. Fone: (512) 92-7933.

14. Município: Colatina (ES)

Instituições: Associação Colatinense de Defesa da Ecologia (Açode), Prefeitura, Secretaria da Educação e Cultura.

Atividades: essa ONG foi chamada a planejar e executar o programa de educação ambiental do município, assumindo atividades junto a crianças, professores e comunidade, envolvendo tarefas e campanhas locais como hortas, pomares, criação de pequenos animais, concursos, plantio de árvores, programas para zona rural, reciclagem do lixo, entre outras.

Contato: Daniel. Fone: (27) 722-0237.

15. Municípios: Salvador e outros da Bahia

Instituição: Gambá (em geral, com interfaces).

Atividades: grupo tradicional e altamente atuante em meio ambiente, desenvolvendo diversas atividades e diferentes programas de educação ambiental, muitas vezes em interface com várias instituições.

Contato: Renato e Lilith. Fone: (71) 235-5836.

16. Municípios: São Paulo (SP) e outros de MG, ES, RJ, BA, PR

Instituição: SOS Mata Atlântica (em geral, com interfaces).

Atividades: grupo tradicional e altamente atuante em meio ambiente, desenvolvendo diversas atividades e diferentes programas de educação ambiental, muitas vezes em interface com várias instituições, envolvendo especialmente sistemas ecológicos da Mata Atlântica.

Contato: João Paulo Capobianco. Fone: (11) 885-6224.

17. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituição: Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GEA) - Faculdade de Educação da UFRJ.

Atividade: grupo que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, formando professores e desenvolvendo projetos junto a escolas da região, promovendo encontros e eventos (incluindo os Encontros de Educação Ambiental do Rio de Janeiro, cujo 2º Encontro realizou-se em outubro de 1992), além de produzir publicações e outros materiais.

Contato: Ronaldo Souza e Castro. Fone: (21) 396-4265.

18. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituições: Associação de Educadores Ambientais Latino-América e Caribe (Aelac), Instituição de Biologia da UERJ, Centro de Ciências da UFRJ.

Atividades: em conjunto ou separadamente, estas instituições vêm desenvolvendo trabalhos como: formação de rede de educadores ambientais para troca de experiências, apoios e contatos diversos; encontros de Ciências e meio ambiente e projeto VIA MAR, envolvendo trabalhos nas praias e com águas (já realizaram 12 encontros); clubes de ciências, com configurações peculiares em cada escola e sempre envolvendo questões ambientais.

Contato: Mário Sérgio. Fone: (291) 521-8453.

19. Município: Mogi das Cruzes (SP)

Instituição: Universidade Brás Cubas (UBC).

Atividades: diversas. Entre outras, dar suporte aos trabalhos iniciais da rede de educadores ambientais do Estado de São Paulo; desenvolvimento de cartilha paralela de alfabetização, envolvendo a questão ambiental para trabalho com professores normalistas; desenvolvimento de materiais e treinamento, visando dramatizações, histórias em quadrinho, trabalho com sucata, papel, maquetes, etc; promoção de simpósios

(em novembro de 1992, o IX Simpósio de Educação Ambiental e o III Simpósio Interestadual de Educação Ambiental); promoção do I Simpósio Curumim de Educação Ambiental, cujos palestrantes são as próprias crianças.

20. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituição: Roda Viva - Grupo de Educação.

Atividades: grupo que desenvolve várias atividades, especialmente junto a professores de 1º e 2º graus. Seu trabalho tem sido apontado como de grande qualidade e interesse enquanto experiência de educação ambiental.

Contato: Cláudia. Fone: (21) 264-9622.

21. Município: Jataí (GO)

Instituição: Sociedade Ecológica de Jataí (Seja) e Universidade Católica de Goiás.

Atividades: programas de educação ambiental envolvendo em especial os ecossistemas do cerrado, incluindo pesquisa do uso de essências nativas e frutas da região.

Contato: Zenaide Vilela. Av. Goiás, 530 - Cx. Postal 422, CEP 75800.

22. Município: Florianópolis (SC)

Instituições: Federação das Entidades Ecológicas de Santa Catarina (Feec), Movimento Ecológico Livre (MEL), Centro Ecumênico de Capacitação e Assessoria (Ceca).

Atividades: diversas, envolvendo os poderes públicos, especialmente municipais, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), associações de bairro, estudantes, professores, etc.

Contato: Roberto Gonçalves. Fone: (482) 31 -9393.

23. Município: Recife (PE)

Instituição: Centro Josué de Castro.

Atividades: "Projeto Pesca" que trabalha junto a grupos de mulheres pescadoras artesanais, envolvendo os ecossistemas de mangues, praias e rios, bem como as questões de poluição dos mesmos.

Contato: Jacirema Bernardo de Araújo. Rua Don Bosco, 779 - Boa Vista - CEP 50070-070

24. Município: Curitiba (PR)

Instituição: Comissão de Estudos da Questão da Trabalhadora Rural.

Atividades: Projeto "As Agricultoras" que atua com formação ambiental e profissional visando dar à mulher agricultora condições de desenvolver lavouras sem uso de agrotóxicos, e outras alternativas como reflorestar ou produzir mel, utilizando tecnologias adequadas e sistemas cooperativos.

Contato: Zélia Santini. Fone: (41) 252-8903.

25. Município: Pedreiras (MA)

Instituição: Projetos de Assentamento do Maranhão (Assema).

Atividades: Programa "Quebradeiras de Coco Babaçu", visando à otimização do uso dos babaçuais, associada à promoção da melhoria da qualidade de vida das comunidades locais. Desenvolvimento de tecnologias e usos alternativos para partes em geral desprezadas: uso do "pau" como substituto do xaxim, reduzindo a pressão sobre este último; desenvolvimento de produtos medicinais; construção de ferramentas e máquinas simples para melhorar processos produtivos relativos à ocupação, etc.

Contato: Noemi Porro. Fone: (98) 642-2061.

26. Município: Santarém (PA)

Instituição: Ceaps - ONG com sedes no Pará e no Rio de Janeiro - e Projeto Saúde e Alegria.

Atividades: grupo de agentes sociais, educadores e atores, leva *in loco*, principalmente às comunidades ribeirinhas e outros grupos isolados, informações e educação sanitária e ambiental, através de entretenimentos e formas artísticas - teatro de bonecos, circo, vídeos, impressos, etc. - com uso de barco para acesso às populações mais isoladas. Desenvolvem atividades participativas e até pequenos treinamentos para atividades produtivas abordando questões ligadas à agricultura, saúde e alimentação. Possuem documentação em vídeo.

Contato: Eugênio. Fone: (91) 522-5090 ou José Carlos. Fone: (21) 226-7897.

27. Município: Belém (PA)

Instituição: Movimento Emaús.

Atividades: trabalhos com crianças e adolescentes, especialmente "meninos de rua", em edificações construídas com tecnologias patrimoniais, envolvendo desde alfabetização até profissionalização, passando por atividades de oficina, trabalhos com ervas - remédios e perfumes - e outras atividades relacionadas com a preservação ambiental.

Contato: Graça Menezes. Fone: (91) 248-2316.

28. Municípios: Rio Branco (AC) e outros municípios do Estado

Instituição: SOS Amazônia. Conselho Nacional dos Seringueiros, Universidade Federal do Acre (Ufac) - Parque Zoobotânico.

Atividades: cada uma destas instituições vem desenvolvendo trabalhos próprios, além de alguns projetos de interface A SOS Amazônia, por exemplo, vem trabalhando especialmente com ecologia urbana, reciclagem; o Conselho dos Seringueiros tem assumido escolas para as comunidades com formação geral e ênfase nas práticas conservacionistas e manejo das Reservas Extrativistas (Contato Osmarino ou Pedro Ramos); a Ufac, através do Parque Zoobotânico, que inclui horto com essências nativas, desenvolve várias atividades de educação ambiental para crianças, agricultores, formando também alunos da própria Universidade

Contato: Maria do Carmo Fone: (68) 226-3181.

29. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituição: Escola de Samba da Mangueira.

Atividades: Projeto Flor do Amanhã envolvendo ensino complementar, educação ambiental, atividades profissionalizantes, esportivas e artísticas, com crianças e jovens das comunidades locais. Trabalha também na formação de monitores e envolve a comunidade em várias atividades.

Responsável: Joãozinho Trinta.

30. Município: Sumaré (SP)

Instituições: Centro de Educação Ambiental Vivenciada (Ceav) e prefeitura.

Atividades: o Ceav recebeu terreno de um hectare nas imediações de escola, no qual desenvolve atividades de educação ambiental, envolvendo uma horta e um lago. Recebe as escolas locais, trabalhando com crianças e professores de 1^oe2^o graus.

Contato: Hilde. Fone: (192) 64-1518.

31. Municípios: Natal (RN) e outros 35 municípios do Estado

Instituição: prefeituras dos municípios envolvidos, Secretaria da Educação do Estado; governo federal: Emater e Ibama; organismos internacionais: Pnud/FAO e Governo da Suíça (impressos).

Atividades: Programa Ação Florestal que desenvolve trabalhos de Educação Florestal, produzindo cartilhas e jogos para escolas da rede escolar e hortos florestais, informando também agricultores das regiões abrangidas pelo projeto. O trabalho atinge extensionistas e tem contado com significativo entusiasmo dos professores leigos.

Contato: Maria Auxiliadora. Fone: (84) 221-2722

32. Municípios: São Paulo (elaboração) e municípios em geral do Brasil (execução)

Instituição: Senai.

Atividades: utilizando o sistema Autodesenvolvimento através de Multimeios (Adam), o Senai iniciou um programa de formação profissional na área ambiental, envolvendo os seguintes tipos de indústria: têxtil, curtimento, calçados, agroindústria, química e saneamento. Nos treinamentos a distância, são empregados disquetes de microcomputador, vídeos, impressos e consultas por telefone. O assunto tratado é, além de informações básicas sobre meio ambiente, o tratamento de efluentes industriais. No momento desenvolve-se um curso piloto com 90 alunos de cinco estados do Brasil: São Paulo (calçados e curtumes), Rio de Janeiro (têxtil), Paraná (agroindústrias), Santa Catarina (têxtil), e Rio Grande do Sul (curtumes).

Contato: Fernanda. Fone: (11) 289-8022, ramal 515.

33. Município: Lorena (SP)

Instituições: Câmara Municipal de Lorena, grupos ambientalistas: Consciência Ecológica, Grupo de Apoio ao Meio Ambiente (Gaia), Associação Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) e Partido Verde de Lorena.

Atividades: desde abril de 1992, instalou-se, junto à Câmara Municipal de Lorena, o Fórum Permanente de Educação Ambiental, proposto pelo Partido Verde e assumido por frente de diversos partidos locais, promovendo reuniões, debates, atividades e eventos para conscientização dos problemas ambientais da região. Atingindo professores e alunos das escolas de 1º e 2º graus, lideranças políticas e comunitárias, além dos cidadãos em geral, as atividades e discussões travadas no Fórum têm sido divulgadas mensalmente através da Folha Verde para cuja impressão colaboram empresas locais.

Contato: Lázaro Tadeu. Fone: (125) 52-2037 (recados).

34. Município: Rio de Janeiro (RJ)

Instituição: Iplanrio

Atividades: projeto de educação ambiental, para a rede escolar de 1º grau, consistindo de uma coleção de 14 cartazes didáticos que aborda diversos temas ambientais como forma de motivar seu tratamento em sala de aula. No verso dos cartazes, textos específicos sugerem exercícios e aplicações locais aos professores.

Contato: Fone: (21) 205-1336.

35. Município: Itu (SP)

Instituição: Associação Ituense de Proteção Ambiental (Aipa), Prefeitura Municipal.

Atividades: a Aipa tem longa tradição de luta ambiental, desenvolvendo várias atividades de educação ambiental, seja junto às escolas e professores, seja junto à população em geral. Estimulou a prefeitura e auxiliou na institucionalização de uma das primeiras Áreas de Proteção Ambiental (APA) municipais do país. Edita o jornalzinho Urtiga de importância regional, bastante difundido entre

movimentos ambientalistas, que divulga e promove iniciativas de educação ambiental, inclusive jogos e outros materiais de interesse.

Contato: Sílvia Schapsky. Fone: (11) 887-2423.

36. Município: Salesópolis (SP)

Instituição: Grupo Ecológico Nascente do Tietê (Geni).

Atividades: Projeto Fique de Olho no Lixo, que conscientiza a população sobre a necessidade de aproveitamento dos detritos, ensinando técnicas de reciclagem.

Contato: Helder Wuol.

37. Município: Jacupiranga

Instituição: Complexo Industrial Quimúim Brasil/Serrana.

Atividades: com apoio da indústria, professores do município criam cartilha ecológica. No reino da natureza associada a método de educação ambiental aplicado a escolas de 1º e 2º graus da região do Vale do Ribeira.

Contato: Prefeitura Municipal. Fone: (138) 64-1021

38. Município: Salvador (BA)

Instituições: Instituto Municipal de Educação e Universidade Federal da Bahia.

Atividades: equipe da UFBA faz levantamento sobre conceitos e necessidades dos professores da rede municipal com relação à educação ambiental, produzindo interessante diagnóstico ao qual se seguem trabalhos de formação, dos quais os professores participam ativamente. Estes propõem: 1) temas ambientais devem ser tratados por diversas disciplinas; 2) programas, materiais e estratégias de educação ambiental devem ser desenvolvidos pelos próprios professores, relacionando os temas com a realidade local; 3) reestruturação do currículo escolar como um todo.

Contato: Avelar L. Bastos Mutim. Fone: (71) 237-2759.

39. Município: Campinas (SP)

Instituições: prefeitura, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, oito

escolas estaduais, duas escolas particulares, duas entidades beneficentes para menores, Faculdade de Educação da Unicamp e Laboratório Aldebaran.

Atividades: com crianças, professores e comunidade, estuda-se o lixo em sua evolução temporal, qualitativa e quantitativamente, desde sua produção até sua decomposição, conscientizando para a prática de ações ambientais coerentes e conseqüentes.

Contato: Mareio D'Olne Campos. Fone: (192) 39-8150.

40. Municípios: diversos, abrangidos pela bacia do Rio Cubatão do Sul (SC)

Instituições: Prefeituras e Universidade Federal de Santa Catarina.

Atividades: em conjunto com a população, alunos, professores, lideranças, etc., procedeu-se o diagnóstico participativo empregando a metodologia proposta por Pedro Hidalgo, com participação ativa das categorias mencionadas e com propostas resultantes de extenso trabalho interdisciplinar de educação ambiental.

Contato: Daniel. Fone: (482) 31-9597.

41. Município: Curitiba (PR)

Instituições: Prefeitura e Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Atividade: o Programa Piá Ambiental é um dos diversos projetos de Curitiba em educação ambiental, destacando-se por trabalhar especialmente com crianças de rua, em grande escala (27 unidades atingindo 8 mil crianças de 4 a 17 anos de áreas críticas). Trabalha-se com ações de recuperação e conservação de mata ciliar, complementação alimentar, além de atividades artísticas, de higiene e saúde, observação e limpeza, sempre se relacionando com a comunidade que também utiliza os espaços (cada unidade

compõe-se de uma cozinha, sala, banheiro, playground, concha esportiva e local para horta e viveiro) para reuniões e cursos profissionalizantes. Para adolescentes de 14 a 17 anos, o programa oferece treinamento profissional (jardinagem, por exemplo), encaminhando-os para órgãos públicos ou empresas.

Contato: Cleon Ricardo dos Santos. Fone: (41) 254-5548.

42. Município: Rio Branco (AC)

Instituição: Comissão Pró-Índio do Acre.

Atividades: a Comissão Pró-Índio do Acre, entre outros projetos, vem construindo junto com os professores um programa para as escolas indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas, nas quais os docentes são principalmente jovens pertencentes aos próprios povos da floresta. Com a participação ativa dos professores indígenas, vem produzindo material didático em que se empregam referenciais do ambiente e da cultura locais, com alta qualidade pedagógica e artística, como pode ser constatado, por exemplo, pelo curso e livro de Geografia.

Contato: Setor de Educação. Fone: (68) 2241426.

43. Município: Chapada dos Guimarães (MT)

Instituição: Associação para Recuperação e Conservação do Ambiente (Arca).

Atividades: A Arca é uma das associações conservacionistas mais antigas do Brasil, tendo atuação em vários estados. Na Chapada dos Guimarães tem feito um trabalho sistemático de educação ambiental e conscientização. Com sede própria, trabalha junto a agricultores locais, turistas eventuais ou sitiantes, estudantes de 1º e 2º graus e, ainda, contribui para o avanço da educação ambiental na universidade.

Contato: Eliana Martinez. Fone: (65) 791-1313.

Total das experiências e atividades pesquisadas por cidade e Estado

ACRE		MINAS GERAIS	
Rio Branco	4	Bacia do Rio Doce	1
TOTAL	4	Beritzeiro	1
		Belo Horizonte	7
BAHIA		Divinópolis	1
Caravelas	1	Fortuna de Minas	1
Cedro	1	Lavras	1
Conceição do Coité	1	Monte Alegre de Minas	1
Itabuna	1	Ouro Fino	1
Salvador	2	Paineiras	1
TOTAL	6	Santa Bárbara	1
		São Gonçalo	1
CEARÁ		São João del-Rey	1
Aracati	1	TOTAL	18
Itapuí	1		
Maranguape	1	PARÁ	
Palmaceia	1	Aveiro	
TOTAL	4	Belém	
		Cachoeira do Arari	1
DISTRITO FEDERAL		Santarém	1
Brasília	2	TOTAL	5
TOTAL	2		
		PARANÁ	
ESPIRITO SANTO		Antonina	1
Alegre	1	Arapoti	1
Aracruz	1	Araucária	1
Colatina	1	Campo Largo	1
Domingos Martins	1	Cascavel	1
Ecoporanga	1	Catanduvas	1
Fundião	1	Coronel Vivida	1
Guaçuí	1	Curitiba	13
Guarapari	1	Francisco Leitão	1
Linhares	1	Itaipu	3
Panças	1	Maringá	1
Santa Maria de Jetibá	1	Nova Olímpia	1
São Gabriel de Palha	1	São João do Triunfo	1
Serra	1	São João dos Pinhais	1
Viana	1	Tupássí	1
Vitória	5	TOTAL	29
TOTAL	19		
		PERNAMBUCO	
GOIÁS		Bonito	1
Jataí	1	Catude	1
TOTAL	1	Jabotão dos Guararapes	1
		Recife	2
MARANHÃO		Surubim	1
Brejo	1	TOTAL	6
Pedreiras	1		
TOTAL	2	PARAÍBA	
		João Pessoa	1
AMAZONAS		TOTAL	1
Manaus	2		
Todos os municípios	1	PIAUI	
TOTAL	3	Parnaíba	1
		TOTAL	1
MATO GROSSO			
Cuiabá	1	RIO GRANDE DO NORTE	
Chapada dos Guimarães	1	Natal e outros	1
TOTAL	2	Touros	1
		TOTAL	2
MATO GROSSO DO SUL			
Bonito	1	RONDÔNIA	
Campo Grande	3	Porto Velho	1
Diversos municípios	2	TOTAL	1
TOTAL	6		

RORAIMA				
Boa Vista	1		Ava ré	3
TOTAL	1		Botucatu	2
			Bragança Paulista	3
RIO GRANDE DO SUL	-		Caieiras	1
Alegrete	1		Campinas	9
Amaral Ferrador	1		Campos do Jordão	2
Barra do Ribeiro	1		Cananéia	1
Cotiporã	1		Capão Bonito	2
Dois Lagedos	1		Caraguatatuba	2
Faxinaí do Soturno	1		Diadema	1
Ijuí	2		Eldorado Paulista	1
Ipê	1		Embu-Guaçu	1
Itaguaí	1		Garça	1
Nova Petrópolis	1		Guaratinguetá	2
Osório	1		Guarulhos	2
Passo Fundo	1		Ibiúna	1
Pedro Osório	1		Iguape	2
Porto Alegre	3		Ilhabela	1
São Borja	1		Iporanga	3
Santiago	1		Itapetininga	1
São Gabriel	1		Itaquaquecetuba	1
São Leopoldo	3		Itariri	1
Sapucaí do Sul	1		Itu	2
Terra de Aruaia	1		Jaboticabal	1
TOTAL	25		Jacupiranga	1
			Jahu	2
RIO DE JANEIRO			Limeira	1
Angra dos Reis	1		Lorena	2
Cabo Frio	1		Mairiporã	1
Niterói	3		Miracatu	1
Paraty	1		Mococa	2
Rio de Janeiro	13		Mogi das Cruzes	1
Saquarema	1		Mogi Guaçu	1
Volta Redonda	1		Mogi-Mirim	1
TOTAL	21		Ourinhos	1
			Penápolis	1
SERGIPE			Peruíbe	1
Aracaju	1		Piracicaba	10
TOTAL	1		Promissão	1
			Registro	2
SANTA CATARINA			Ribeirão Preto	2
Blumenau	1		Ribeirão Preto	1
Concórdia	1		Rio Claro	1
Curitibanos	1		Salesópolis	2
Florianópolis	2		Santo Antônio do Pinhal	1
Municípios da			Santos	2
Bacia do Itajaí-Açu	1		São Bernardo do Campo	3
Municípios da Bacia			São José dos Campos	2
do Rio Cubatão do Sul	1		São Mateus	1
Rio do Sul	1		São Miguel	1
São Bonifácio	1		São Paulo	95
Timbó	1		São Pedro	1
TOTAL	10		São Sebastião	1
			Sete Barras	2
SÃO PAULO			Sumaré	1
Adamantina	2		Suzano	2
Americana	4		Teodoro Sampaio	1
Araras	1		Ubatuba	4
Assis	1		TOTAL	205

Total Geral:

375

3

Escola, Cidadania e Profissionalização

Margot Bertolucci Ott (Coordenadora)
Fábio de Lima Beck
Vera Regina Pires de Moraes
Claiton Grabauska

SUMARIO

RESUMO.....	151
ESCOLA, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

Escola, Cidadania e Profissionalização"

Margot Bertolucci Ott (Coordenadora)
Fábio de Lima Beck
Vera Regina Pires de Moraes
Claiton Grabauska

RESUMO

Esta pesquisa objetivou inventariar e discutir questão curricular em cinco escolas técnicas industriais do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, tendo como referência as categorias: profissionalização, cidadania e visão do mundo. Os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa participante conscientizadora serviram de base de orientação para a análise. Atendendo às características deste tipo de pesquisa, o grupo de trabalho, constituído por professores, representantes das escolas e pelos pesquisadores, discutiu e elaborou, coletivamente, todo o programa de execução da investigação. Primeiramente, o grupo estudou textos que analisam, criticamente, a problemática da educação técnica no Brasil e procurou relacionar seu conteúdo com a realidade das diferentes escolas. Paralelamente, foram sendo construídos questionários, a partir das categorias já mencionadas. Estes foram concebidos como instrumentos conscientizadores, visando à reflexão que podem desencadear nos diferentes sujeitos. Também coletivamente foram definidos os participantes da investigação, abrangendo a direção, os professores, os alunos, os pais, os funcionários e os egressos das escolas. Posteriormente, o grupo analisou as informações obtidas, reunindo em subcategorias o conjunto de conceitos que integram as categorias em foco. Na categoria profissionalização, foram identificadas as subcategorias: qualificação técnica, integração escola/indústria, desenvolvimento psicossocial/humanização e relação indústria/ambiente. Na categoria cidadania, foram encontradas as subcategorias: consciência, democracia, farsa/

alienação, envolvimento/atuação política, meditação, lazer/humanismo e fatalismo/restrição. Na categoria visão do mundo as subcategorias: qualificação técnica, consciência, integração/competição e tecnologia/humanidade. O conjunto de dados obtidos foi analisado, buscando-se nexos e articulações intra e entre profissionalização, cidadania e visão do mundo, tal como se apresentam nas escolas estudadas e em suas relações com a sociedade como um todo. Destacaram-se, ao longo da análise, as subcategorias qualificação técnica, na perspectiva da aplicabilidade, e consciência, enquanto consciência crítica, evidenciando parte da dinâmica que sustenta e tece o real em suas contradições.

ESCOLA, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

No Brasil, sempre existiu discriminação entre os indivíduos quanto a seus direitos e deveres. A primeira Constituição brasileira já excluía dos direitos de cidadania mais da metade da população, os escravos. No Império, participavam da vida política apenas aqueles que atestassem renda anual inicial de 100\$000. Outro indicador de discriminação foi o não-direito ao voto para os analfabetos até recentemente.

Alguns acontecimentos dos últimos anos, no Brasil, como a "abertura", a "Nova República" e a Constituinte, fizeram que se intensificasse a preocupação com a cidadania, principalmente entre grupos que não a têm assegurada (operários, favelados, sem-terra, etc), os quais, cerceados por deveres e com um mínimo de direitos, passaram a se organizarem sindicatos, associações de bairro,

associações profissionais, etc. Esta organização é uma das maneiras para conquistar a cidadania, pelo debate, pela participação, pela ação política. Portanto, quando falamos em cidadania, "trata-se da participação do indivíduo no processo de definição dos rumos da sociedade em que vive, através de diferentes níveis e canais de atuação possíveis" (Hófling, 1987, p. 25).

Assim, é por meio da organização, da luta, da ação, que se constróem os direitos de cada um e de todos. Cidadania não é uma qualidade individual. A cidadania do indivíduo só é assegurada se assim o for a do coletivo, num processo de educação-ação.

Neste processo, o indivíduo educa e é educado pelo coletivo, pela sua ação e a do grupo. É por meio do sindicato, da associação de bairro, da associação profissional, que se vai conquistando a cidadania pela ação e educação individual e coletiva, as quais se alimentam mutuamente.

Neste contexto, quando falamos em educação, portanto, não estamos nos restringindo à escola. Educação abarca todos os processos em que o indivíduo se constrói como homem concreto, agente da história: o trabalho, as artes, a família, a associação profissional, o lazer, etc.

Não há uma relação intrínseca entre escola, cidadania e participação, e se deveria, segundo Arroyo (1985, p. 40), "questionar por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade, a essa racionalidade", que está presente na escola.

Porém, não devemos esquecer que as escolas podem ser instâncias privilegiadas de formação para a cidadania.

Para tanto, é necessário romper com o tipo de ensino veiculado pela classe dominante, que só atende aos seus interesses, passando-se a ensinar conteúdos que sejam emancipatórios para a classe subalterna. É preciso questionar o ajustamento das pessoas à sociedade que aí está, estimular seu intelecto, suas paixões, sua vivência, seu espírito crítico. É necessário

reconsiderar e reconstituir a escola como esfera pública e democrática, onde os estudantes aprendem as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade

democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto democrático, de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e críticos (Giroux, 1986, p. 36).

Entretanto, para que na escola seja vivenciado um ensino emancipatório, voltado para a formação da cidadania, é necessário que os educadores também estejam preparados para isso. Para que os estudantes sejam agentes de transformação social, construtores de sua própria cidadania, precisam ter os educadores como pontos de referência para a reflexão, a análise crítica e a participação transformadora. Assim, a posição dos professores é fundamental, pois

uma reforma da educação para a cidadania envolve também uma reforma dos educadores. Essa é uma tarefa política cuja finalidade é fazer dos educadores cidadãos melhor informados e agentes mais eficazes de transformação da sociedade maior. Também aponta e aumenta a possibilidade de ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência social maior, bem como uma preocupação pela ação social (Giroux, 1986, p. 255).

Nesse sentido, é necessário que resgatemos a preocupação com a formação do cidadão, relegada a um plano inferior pela reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692/71, que procurou reunir formação profissional com formação geral e implantou a "qualificação do trabalho".

Segundo as colocações de Saviani, desde as lutas sociais travadas no século passado, pode-se verificar uma estreita relação entre educação, cidadania e trabalho. "No entanto, a resposta dos grupos dominantes foi no sentido de dissociar trabalho de cidadania e vincular o conceito de trabalho ao conceito restrito de profissão, de exercício profissional" (Saviani, 1986, p.76).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a Lei nº 5.692/71 colocou em primeiro lugar a dimensão individual da auto-realização; em segundo, a qualificação para o trabalho, deixando em terceiro

a preparação para o exercício da cidadania. Dessa forma, a educação passa a ser vista como recurso para o desenvolvimento econômico, relegando a um segundo plano "a questão da educação como instrumento de cidadania, como instrumento de participação, de interferência nas decisões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública" (Saviani, 1986, p.76).

A Lei nº 7.044/84, como vimos, substituiu a "qualificação" pela "preparação para o trabalho", colocando de lado, novamente, a formação do cidadão. Esta lei, tanto quanto a de nº5.692/71, pelas próprias condições inerentes ao modelo capitalista dependente brasileiro, não conduziu à escola única, onde trabalho manual e trabalho intelectual estivessem no mesmo nível.

Ora, a não-concretização desta unidade decorreu essencialmente da falta de condições materiais das escolas da impossibilidade destas de atualizarem, constantemente, seus equipamentos e, também porque uma escola deste tipo não corresponde aos ideais empresariais do capitalismo.

De fato, contrariamente à idéia de homem "omnilateral" de Marx, que domina os fundamentos dos saberes envolvidos na produção da qual participa, o ideal burguês como relembra Manacorda (1969, p. 104): "é o de ensino profissional universal, que consiste no adestramento do trabalhador no maior número possível de ramos do trabalho, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou alterações na divisão de trabalho".

Tal concepção afasta-se, marcadamente, da concepção de politecnia que "diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno" (Saviani, 1989, p. 17).

Como os propósitos dos capitalistas entram tão facilmente na esfera da educação, dando forma à escolarização, é, na posição de Enguita, fácil de compreender. Ele lembra que as grandes empresas capitalistas sempre exerceram marcante influência sobre o poder político. Sempre houve os recrutados de seus grupos que se dedicaram à questão educativa, mediando seus interesses e necessidades. Além disso, os supostos beneficiários deste sistema de ensino, os alunos

da classe dominada, têm colocado o trabalho e o trabalho assalariado como objetivo essencial, incorporando as demandas das empresas. De outro lado, as empresas se oferecem para campo de treinamento, fortificando sua influência sobre a escola. Ainda segundo o mesmo autor, as empresas privadas têm sido consideradas, no sistema capitalista, como "o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social" (Enguita, 1989, p. 131).

O sistema capitalista, no que se refere à força de trabalho, ao mesmo tempo em que usa e necessita da escola, a dispensa. O sistema exige, de um lado, um número reduzido de trabalhadores qualificados e, de outro, um número maior de trabalhadores versáteis, adaptáveis a diferentes tarefas, sem que isso acarrete custos adicionais. Este saber fazer um pouco de tudo, e nada em profundidade, implica desqualificação.

Esta desqualificação é intrínseca ao sistema, que tem como um de seus fulcros a divisão do trabalho manual/intelectual e que joga o trabalhador de um emprego para o outro e de um tipo de ocupação para outra.

Concorre, também, para este processo, o progressivo desenvolvimento de tecnologias. Com ela, o sistema produtivo torna-se cada vez mais independente da qualificação do trabalhador, conduzindo, como destaca Kuenzer (1987, p. 80) para "a homogeneização relativa da qualificação requerida pelo capital", segundo a mesma autora, "ponto de vista dos trabalhadores, o desenvolvimento do processo produtivo com suas implicações sobre a organização de sua classe, provoca seu contrário, sob a forma de eliminação do saber sobre o trabalho".

Não ter o domínio do saber de seu trabalho, não ter de pensar sobre ele, nem elaborar as formas de desenvolvê-lo, dicotomizando a atividade manual da intelectual, significa a desqualificação. Qualificação, segundo Silva, consiste no "domínio completo, envolvendo habilidades manuais e intelectuais de um determinado processo de trabalho".

Nesta perspectiva, o mesmo autor lembra que

Freyssenet propõe centrar a noção de qualificação, no tempo de reflexão sobre a prática. É esta atividade intelectual inseparável de qualquer

trabalho, que é o elemento comum a todos os empregos. E o que diferencia os empregos entre si é o tempo necessário de reflexão sobre a prática.

Ainda que as escolas não pretendam, e afirmem que não desejam formar o estudante, tendo em vista apenas as necessidades do sistema de produção, acabam por fazê-lo, em função de sua inserção no próprio sistema.

Um dos fatores que concorre para isto nas escolas técnicas é a predominância do ensino com vista à mera aplicação; um indicador de que os alunos das escolas técnicas são preparados, fundamentalmente, para cargos de execução e, eventualmente, para os de administração da produção. A concepção das atividades do trabalho escapa de seu âmbito de ação, pois o ensino fragmentado e isolado não conduz ao domínio de teorias científicas e permite apenas a instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho. O imaginativo e o criativo se esgotam, então, na simples adaptação ou aplicação de alguns conhecimentos. A destinação dos alunos das escolas técnicas fica, assim, claramente delineada.

Como tantos estudos já vêm demonstrando, as escolas terminam por preparar os alunos de acordo com a classe social a que pertencem e suas futuras funções na produção. Todavia, a fragmentação e o empobrecimento do conteúdo de ensino, que conduzem ao esvaziamento das aprendizagens, já analisados por vários autores e destacados, entre outros, por Machado (1989), não se restringem mais aos filhos da classe dos trabalhadores ou à classe proletária. Ela se estende, no mínimo, à pequena e média burguesia, que freqüentam as escolas técnicas.

Assim, a prática vai perdendo seu sentido de práxis, tornando-se mero fazer, enquanto a idéia de concreto é reduzida ao manipulável, privada de seu significado de trama de relações.

Tal postura relaciona-se com o pressuposto de que as aprendizagens teóricas antecedem a prática, visando a sua aplicação linear.

Essa visão, forjada pelas forças da sociedade e não pela escola, é, em parte, responsável pela desqualificação que a falta do domínio dos princípios introduz, empobrecendo a

possibilidade de reflexão, condição *sine qua non* para o trabalho qualificado.

Submetido a esta situação, à distorção do significado da prática, à falta de reflexão responsável pela desqualificação, o próprio aluno fica confundido; desvaloriza a teoria e é impelido, pelas práticas sociais, a desejar as aprendizagens de mera aplicação.

Os malefícios da Superficialidade do ensino, resultante, em parte, desta prática, se mostram minimizados ante a necessidade de saber um pouco de tudo, o que justifica, em alguma medida, o não saber nada em profundidade.

Aliás, Enguita já chamou a atenção sobre este tipo de organização curricular e de como vai "empurrando" os estudantes para atividades de trabalho de mais baixa qualificação.

... como nos negócios, a melhor forma de não perder tudo é dispersar o risco, ou o que dá no mesmo, diversificar as inversões, o que no caso da educação significa que é menos arriscado ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco. Este sentido da polivalência que a escola, em princípio, oferece: não o domínio de um conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação (Enguita, 1989, p. 231).

Mesmo assim, de acordo com o mesmo autor, a escola oferece mais do que a produção necessita, criando expectativas não realizáveis no sistema, empurrando os trabalhadores para posições quase sempre inferiores às pretendidas em função de sua escolarização.

Todavia, este descompasso, se de um lado contribui para uma certa inquietação individual e pode desembocar numa postura crítica ou de revolta, de outro, "desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização do trabalho, etc." (Enguita, 1989, p. 234).

Pela via da escolaridade, é mantida viva a esperança da mobilidade social em nível individual. Esta sonhada ascensão social, sempre adiada para a maioria dos trabalhadores, acontece para uns poucos, em função da estratificação que caracteriza nossa sociedade. Uma estratificação que é, segundo Enguita (1989), confirmada e

desenvolvida na escola, que se legitima em seu interior e lhe atribui um caráter de cientificidade e correção.

Contudo, a proposta da escola é extremamente atraente para a classe dominada, prevalecendo os interesses individuais aos de classe.

Da perspectiva individual pode ser mais seguro requerer menos esforço, ser menos arriscado e apresentar mais probabilidade de êxito, a tentativa de mudar a própria sorte dentro das relações sociais existentes que o de alterar estas para mudar a de todos (Enguita, 1989, p. 192).

Nesse processo, a maioria dos estudantes que permanecem no sistema escolar vai fazendo diferentes aprendizagens: não apenas de não arriscarem querendo mudar o sistema social, mas também de irem se adaptando a ele e aceitando as estratificações na sociedade, na escola e no trabalho como naturais e corretas.

Desqualificação profissional e não cidadania parecem ser processos que se desenvolvem conjuntamente e que correspondem às exigências do sistema capitalista atual.

Paralelamente, numa evidente contradição, desenvolve-se na escola a noção do coletivo como instância social, uma consciência que ultrapassa os aspectos relacionados com os específicos individuais e de seus grupos sociais. Isto acontece não em função do currículo formal, mas das alterações acentuadas nas várias esferas do mundo social, com reflexos na escola.

A busca consciente e crítica da participação, ainda que não seja uma prática nas escolas, vem sendo compreendida, pelos que dela participam, como uma forma indispensável para aprender a não abdicar de seu núcleo de liberdade e de sua autonomia para decidir.

O individual e o coletivo se mesclam. As aspirações profissionais aparecem conjuntamente às questões de cidadania que atentam para o

coletivo, sem, contudo, atingirem uma relação de unidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. Educação e participação do trabalhador. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, n. 56, p. 41, abr./jun. 1985.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- _____. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HÓFLING, Eloísa de Mattos. Cidadania: a pedagogia da obediência. *Leia Livros*, São Paulo, v. 9, n.107, set. 1987.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Reduc, Inep, 1987.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia: escola unitária de trabalho*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Maria A. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Oikostau, 1969.
- SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, M. L. M. *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Divisão do trabalho, qualificação e educação*. [S. l.: s. n., 19-].

4

Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico

Janice T. Ponte de Sousa (Coordenadora)

Lucídio Bianchetti

Lúcio Tadeu Mota

Virgílio de Almeida

SUMÁRIO

RESUMO.....	161
INTRODUÇÃO.....	161
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	163
O PERFIL DOS ALUNOS DA UEM.....	165
Identificação e dados pessoais.....	165
Procedência dos alunos.....	166
Hábitos de estudo.....	166
Dificuldades no estudo/desempenho acadêmico.....	166
Condições de estudo.....	167
A ORIGEM SOCIOECONÔMICA DO ESTUDANTE DA UEM.....	167
Nível ocupacional da família de origem.....	168
Nível educacional dos pais.....	170
Exercício de atividades remuneradas pelos alunos.....	170
AS REPRESENTAÇÕES E CONDIÇÕES DE VIDA.....	173
CONCLUSÕES.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176

Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico*

Janice T. Ponte de Sousa (Coordenadora)
Lucídio Bianchetti
Lúcio Tadeu Mota
Virgílio de Almeida

RESUMO

A presente pesquisa teve um caráter institucional e foi realizada com os alunos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, visando apoio aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Os resultados da investigação subsidiaram a mudança do regime de créditos para o regime seriado anual implantado nos anos subseqüentes. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação para que o projeto resultasse do desencadeamento de um processo de ação participativa, como forma mais adequada de garantir o envolvimento de todos os segmentos da Universidade, para uma atuação transformadora fundamentada em dados científicos. As suposições iniciais procuraram levar em conta questões relativas às características socioeconômicas e culturais dos estudantes, que os referenciam como categoria social, hoje, e as mudanças sociohistóricas da instituição, que refletem, diretamente, na sua prática política dentro da Universidade. Num sentido mais abrangente, além de obter subsídios para o planejamento acadêmico, procurou-se compreender, também, através das características e representações dos estudantes da UEM, em que medida o projeto de intervenção política dos estudantes das últimas duas décadas está presente na prática estudantil atual.

INTRODUÇÃO

A compreensão do universitário brasileiro nos conduziu ao estudo da constituição social

dos jovens de nossos dias, cuja participação nas últimas décadas tem negado a aceitação passiva dos valores e condutas das gerações passadas. É por achar que a problemática desses jovens ultrapassa a estreita perspectiva do conflito de gerações que buscamos a Sociologia Crítica, a qual desenvolve a análise do estudante universitário sob a ótica das classes sociais como referência teórico-metodológica da pesquisa.

Partiu-se do pressuposto de que, como indivíduo em formação, o destino do jovem está delimitado por um jogo incerto de fatores, referenciados na unidade familiar, num primeiro momento.

Segundo Foracchi,¹ podemos demarcar duas dimensões básicas que estabelecem os limites da consciência e, ao mesmo tempo, a prática do estudante. A primeira diz respeito a sua constituição enquanto categoria social e ao modo pelo qual está ligada à sociedade inclusiva. A segunda diz respeito aos vínculos que estabelece e que, resultando em relações de dependência com a família, convertem-nos numa unidade ativa de manutenção, marcando os limites da sua emancipação. Na verdade, ambos os níveis marcam sua situação de classe, e, **para** efeito de análise, coube identificá-los para esclarecermos e definirmos o que, segundo a mesma autora, é a principal variável que conduz o seu comportamento: a classe social a que pertence.

O estudante passa a se definir como categoria social a partir das relações que mantém com o sistema, com fortes vínculos na unidade

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 4, maio de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 46/89, firmado entre o Inep e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), cuja conclusão deu-se em janeiro de 1992.

¹ A obra clássica de Marialice Foracchi, *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, subsidiou a fundamentação teórica da pesquisa, bem como a análise do seu processo e resultados. A revisão da literatura sobre os estudantes e a universidade mostrou claramente que, desde o surgimento desta, os estudantes tiveram papel de destaque.

familiar: vincula-se, parcialmente, à produção social e, ao mesmo tempo, cria relações de dependência no interior da família. Estas relações com o sistema global são parcializadas, dada a condição de transitoriedade em que vivem os jovens. O trabalho apresenta-se como o caminho possível para a sua emancipação, à medida que indica a própria garantia da manutenção de sua condição como estudante, mas, por outro lado, mita as potencialidades da emancipação ao redefinir as suas possibilidades de participação social: "o trabalho emancipa o jovem, alienando o estudante" (Foracchi, 1965, p. 138).

De qualquer modo, o que vai defini-lo enquanto categoria será a amplitude da sua participação social, que se dá de modo diverso: como estudante que trabalha ou como trabalhador que estuda. Na primeira situação, o trabalho significa um setor de atividade que é necessário, porque não pode ser dispensado, mas que tem um caráter contingente. No segundo caso, o principal é o trabalho, e o estudo é uma contingência (idem, ibidem, p. 48-50).

O trabalho, para cerca de 50% dos estudantes investigados, como pôde ser comprovado em nossa pesquisa, representa uma condição para mantê-lo como estudante. Segundo a observação de Foracchi, o trabalho nesta situação é a condição necessária para a transformação do jovem em estudante e tem um caráter desintegrador, no sentido de que, com ele, o jovem vai cortando os vínculos de dependência com a família. É nesse processo de envolvimento que os vínculos de dependência vão se transferindo da unidade familiar para o sistema produtivo, desde o momento em que o trabalho se torna necessário para manter o estudante enquanto tal. O mais importante, no entanto, com relação a essa situação, no que diz respeito às relações de manutenção estabelecidas na vida do jovem, é que o "trajeto" do trabalho está apoiado nos caminhos de ascensão da classe social a que ele pertence.

Assim, fomos levados a partilhar da idéia de que a situação de classe é definidora na formação do jovem, levando-o a tornar-se instrumento da classe social a que pertence. Esta incumbem-o, sob os mais diferentes mecanismos, de dar continuidade ou modificar a sua (de sua família) posição no sistema, o que tem relação com

as próprias contradições enfrentadas pela classe média no contexto da sociedade.

É por meio da família que aos jovens são passados os valores e objetivos da classe. Na transformação do jovem em estudante, ela antevê a possibilidade da sua continuidade e manutenção, o que significa dizer que o estudo passa a ser um dos requisitos básicos da ascensão.

Algumas pesquisas apontam que o trabalho tem sido um fator contingente para o estudante nessa fase. O tipo de desenvolvimento industrial e tecnológico que o País viveu nas últimas décadas trouxe, em contrapartida, uma série de conseqüências sociais que refletiram na situação educacional, entre elas, a necessidade de grande parcela da população jovem ingressar precocemente no mercado de trabalho. Milhares de jovens dos segmentos inferior e médio, muitas vezes desde o 2º grau, se envolvem nos diversos setores da economia para completar os rendimentos familiares ou mesmo custear seus estudos. Assalariam-se em empregos, na maioria das vezes, distantes da área pretendida para uma carreira profissional, mas ainda carregam a ideologia de que a universidade é uma condição necessária para um melhor desempenho profissional futuro.

São estes jovens que vamos encontrar, em grande porcentagem, nas universidades públicas e particulares e que não são exceção na UEM - jovens que, além de estudantes são trabalhadores.

Nesse sentido, o projeto do estudante em relação à universidade deve ser buscado na compreensão do projeto que sua própria classe tem em relação a esta instituição.

Na presente investigação, delimitada como estudo de uma unidade de ensino superior com as características de uma universidade regional do interior do Estado do Paraná, procuramos verificar até que ponto estas questões colocadas se reafirmam ou não no presente. O resultado é que a face do estudante que se apresenta é aquela que parece "estar por acontecer", ou seja, os dados e as representações dos estudantes, através de suas falas, não nos permitem inferir sobre uma prática de rebeldia passada dos anos 60, nos grandes centros do País, mas também não nos autorizam a menosprezar a prática

evidente, na perspectiva de intervenção, no caminho do comodismo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida teve como orientação a necessidade da produção de um conhecimento a respeito dos alunos da UEM e o desencadeamento de ações que pudessem intervir de forma imediata nos assuntos referentes à questão do ensino de graduação por meio e com o envolvimento dos próprios sujeitos da investigação.

Nas discussões e reuniões que precederam a elaboração do projeto, foram se delineando, a partir da análise das necessidades da instituição, os aspectos que mais interessavam para um levantamento da realidade discente da UEM e qual o instrumento mais adequado para atingir a grande maioria deste segmento. Decidiu-se que, para este nível de demanda - da Pró-Reitoria de Ensino - , a coleta dos dados seria feita mediante um questionário aplicado a todos os alunos e com seu envolvimento, desde a elaboração do mesmo.

Em termos de execução, duas questões absorveram a equipe de pesquisa:

- 1) garantir o envolvimento e a efetiva participação de todos os segmentos que compõem a universidade;
- 2) desencadear o processo de construção coletiva do questionário, instrumento escolhido para o levantamento da realidade do aluno da UEM.

Com estas preocupações, passou a ser organizada a equipe central da pesquisa, que procurou se orientar pelo caráter interativo entre pesquisador e pesquisado. Teve-se como orientação básica o pressuposto que parte do sujeito da pesquisa e retorna a ele como ação organizada para interferência na realidade. Obedecendo

à metodologia empregada, a equipe foi estruturada por meio de um Seminário Central,² composto por diferentes representantes da comunidade universitária, articulados para a agilização dos níveis teóricos, técnicos e informativos do processo de investigação: professores, representantes dos departamentos da UEM no Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (Pades); estudantes, um representante de cada curso e um do DCE; funcionários e especialistas das áreas de apoio técnico. A coordenação-geral esteve a cargo da equipe central da pesquisa.

A partir das reuniões desse Seminário Central, o questionário foi elaborado coletivamente. A equipe coordenadora propôs alguns núcleos temáticos, outros foram sugeridos durante as discussões e, por fim, foi atribuído a cada participante o recolhimento de subsídios para o levantamento dos aspectos a serem investigados.

Com a primeira versão do questionário pronta, o passo seguinte foi a sua aplicação como pré-teste, a fim de avaliá-lo como instrumento de pesquisa, tendo sido aplicado a 120 alunos voluntários, evitando-se ingressantes e finalistas. Após a análise do material, partiu-se para a aplicação definitiva do questionário.³

O número de alunos respondentes atingiu 64,10% do total previsto para estar presente no *campus* no dia da aplicação do instrumento. Dos 6.882 alunos matriculados no segundo semestre de 1989, 4.412 responderam ao questionário. A porcentagem de alunos que deixaram em branco ou anularam questões foi insignificante.

A última questão, a de número 106,* dado o seu caráter de questão aberta, mereceu uma atenção especial da equipe, em função do seu objetivo de levantar as manifestações dos alunos que forneciam conteúdos para ações implementáveis a curto e médio prazo, ao mesmo tempo que indicaria questões a respeito da consciência social do estudante e as suas representações sobre temas diversos. Esta questão

² O Seminário foi definido como a espinha dorsal da pesquisa, o seu núcleo centralizador. Sobre o tema, tomou-se como base principalmente René Barbier (1977) e Michel Thiollent (1986).

³ O referido questionário é composto por 105 questões fechadas e uma questão aberta, sendo agrupadas nos seguintes núcleos temáticos: dados pessoais de identificação, moradia, nível socioeconômico, forma de manutenção, vida escolar (antes e depois da Universidade), hábitos culturais, conhecimentos da estrutura da Universidade, experiência e participação política.

⁴ Esta questão solicitava ao aluno que fizesse algum comentário ou emitisse alguma opinião a respeito da Universidade.

cumpriu a intenção inicial de criar um espaço em que a livre manifestação do aluno supriria a lacuna deixada pelo questionário fechado.

Procedeu-se, então, a um trabalho de categorização da fala livre dos alunos, no sentido da sua classificação e apresentação das opiniões, críticas, sugestões e propostas. As 24 categorias que surgiram foram agrupadas em seis núcleos temáticos, quais sejam:

1. percepção sobre a universidade;
2. qualidade do ensino/curso;
3. qualificação e interesse dos docentes;
4. movimentos universitários;
5. infra-estrutura física e organizativa;
6. outras manifestações.⁵

Tabelai - Comparativo das respostas da questão aberta por curso

Cursos	A	B	C	D	E	F	G	H
Administração	608	372	61,18	171	28,1	46,0	267	1,6
Agronomia	343	284	82,21	175	51,0	61,6	254	1,5
Biologia	207	134	64,73	68	32,9	50,7	94	1,4
Ciência da Computação	70	65	92,85	30	42,9	46,2	89	3,0
Ciências Contábeis	524	282	53,81	133	25,4	47,2	226	1,7
Direito	769	548	71,26	289	37,6	57,7	506	1,8
Economia	461	242	52,49	112	24,3	46,3	165	1,5
Educação Física	262	181	69,08	73	27,9	40,3	117	1,6
Enfermagem	159	72	45,28	21	13,2	29,2	27	1,3
Engenharia Civil	366	244	66,66	137	37,4	56,1	200	1,5
Engenharia Química	247	189	76,51	120	48,6	63,5	258	2,2
Farmácia-Bioquímica	298	235	78,85	139	46,6	59,1	279	2,0
Física	185	59	56,19	20	19,0	33,9	39	2,0
Geografia	241	133	55,18	62	25,7	46,6	98	1,6
História	251	166	66,13	68	27,1	41,0	98	1,4
Letras	490	305	62,24	122	24,9	40,8	211	1,7
Matemática	151	49	32,45	19	12,6	38,8	27	1,4
Medicina	36	16	44,44	15	41,7	93,8	35	2,3
Odontologia	39	31	79,48	14	35,9	45,2	37	2,6
Pedagogia	346	229	66,18	110	31,8	48,0	138	1,3
Psicologia	275	174	63,27	62	22,5	35,6	76	1,2
Química	174	78	44,82	46	26,4	59,0	65	1,4
Tecnólogos em Proc. Dados	173	131	75,72	61	35,3	46,6	92	1,5
Zootecnia	287	193	67,24	112	39,0	58,1	194	1,7
Total	6.882	4.412	64,10	2.179	3,,,	49,4	3.602	1,7

Coluna A: Número líquido de matrículas (out./89).

Coluna B: Número de questionários respondidos.

Coluna C: % questionários respondidos sobre os matriculados.

Coluna D: Número de questões abertas respondidas.

Coluna E: % questões abertas respondidas em relação aos matriculados.

Coluna F: % questões abertas respondidas por questionários respondidos.

Coluna G: Número de manifestações levantadas.

Coluna H: Número médio de manifestações da questão aberta.

⁵ Relacionam observações e considerações feitas pelos estudantes sobre a pesquisa em questão, percepção dos alunos sobre si mesmos e outras manifestações que não se enquadram nas categorias anteriores.

Como se pode observar no Tabela 1, que compara o número de respostas do questionário por curso, a tabulação das categorias acima citadas está sistematizada nas respostas da questão aberta, por curso e pelo número de manifestações sobre os temas identificados.

A Tabela 1 mostra que os alunos de cada curso que responderam à questão aberta apresentaram, em sua grande parte, mais de uma manifestação sobre o tema proposto. Mostra também que, apesar de os alunos de alguns cursos se sobressaírem quanto ao número de questionamentos levantados, ponderando-se os resultados, obtêm-se uma representatividade grande de questionamentos por curso, se compararmos o número de matriculados X o número respondentes do questionário X resposta à questão aberta.

Do total de alunos que responderam ao questionário, 49% responderam à questão aberta, considerando-se todos os cursos, ou seja, 2.179 alunos gerando 3 602 manifestações, índice considerado significativo para análise de questões.

Feito o agrupamento das categorias e como um primeiro retorno da pesquisa à comunidade universitária, elaborou-se um boletim, distribuído em todo o campus, com as principais questões de caracterização do alunado.

Paralelamente a organização deste boletim, a equipe passou a selecionar, da questão aberta, pontos considerados mais significativos referentes a temas com caráter de solução mais imediata para comporem um *plano de ação*. Desse trabalho saiu a apresentação, inicialmente, ao Seminário Central e, posteriormente, à Administração Central da UEM, de questões relativas ao núcleo temático no qual os alunos se manifestam sobre a infra-estrutura física e organizativa da UEM. Este procedimento integrou a proposta de pesquisa participativa em que, durante o seu processo, vão se produzindo ações práticas.

O segundo *plano de ação*, previsto no projeto, não se constituiu uma proposta, mas um relatório detalhado, entregue à Administração da UEM (Pró-Reitoria de Ensino), tendo em vista subsidiar o planejamento dos diferentes cursos da Instituição que passavam do regime

de créditos para o de seriado anual, em fase de reestruturação.

A divulgação parcial dos dados e análises, durante a investigação, ampliou a oportunidade de discussão (e participação) tanto dos professores quanto dos alunos interessados na formulação do planejamento institucional. Esta iniciativa ocorreu como síntese da pesquisa-ação, cujos resultados serviram de indicações para ações concretas a serem implementadas, quando se mostrou o nível das condições em que vivem, estudam e se relacionam os estudantes da UEM, bem como as suas representações sobre a prática acadêmica.

A pesquisa se constituiu, portanto, de diversas fases, que foram da ação à sistematização de conhecimentos - ação quando da intervenção nos problemas mais imediatos e questões de planejamento -, e produziu conhecimento na análise dos dados qualitativos e quantitativos que buscavam a compreensão mais abrangente do estudante no contexto da vida universitária.

O PERFIL DOS ALUNOS DA UEM

Identificação e dados pessoais

Tomando como base os 4.412 alunos que responderam ao instrumento da pesquisa, pôde-se traçar um perfil dos estudantes. Estes alunos pertenciam aos 24 cursos de graduação oferecidos pela Universidade. As informações mais significativas subsidiaram os projetos pedagógicos dos cursos e foram analisadas conforme interesses e objetivos de cada unidade pedagógica.

Os alunos da UEM, em sua maioria, são mulheres. Dos respondentes, 53% são do sexo feminino e 47%, do sexo masculino. Esta predominância é confirmada em ambos os turnos (diurno e noturno). Na sua maioria são solteiros (84,5%). No geral, a maior concentração em termos de idade do alunado situa-se na faixa dos 21 aos 24 anos, atingindo 41,2%, sendo significativo o índice de 37,65% de alunos com até 20 anos de idade. A faixa de 25 a 30 anos é de 15,20%, a de 31 a 35 anos é de 3,42% e os que têm mais de 35 anos atingem 2,47%. Pode-se observar, também, que é no diurno que predominam os estudantes mais jovens, com até 22

anos de idade, enquanto que no noturno predominam os estudantes com 23 anos ou mais.

Procedência dos alunos

A maioria é paranaense (aproximadamente 30%), sendo que, destes, 25,06% são naturais de Maringá, 26,45% vêm de cidades vizinhas a Maringá, 27,94% são de outras cidades do Estado. Apenas 20,55%, de fora do Paraná. Além do Paraná, o Estado de onde mais provêm alunos é São Paulo (13,73%) e, ainda, tem-se 1% de estrangeiros, na sua maior parte bolivianos e paraguaios.

Verificando-se os dados por turno, aparece uma predominância de nascidos em outras cidades do Paraná no diurno, com 29,79%, enquanto que 24,56% de alunos deste turno não nasceram no Paraná. No noturno, predominam alunos nascidos em cidades vizinhas a Maringá (31,20%), seguidos dos que nasceram em Maringá (30,52%).

Hábitos de estudo

Quanto aos hábitos de estudo, 29,01% dos alunos afirmam que acompanham as aulas apenas ouvindo as exposições do professor. Os demais participam em sala de aula e/ou fazem anotações e questionamentos e revêem a matéria em casa; 17,08% declararam que, além de participarem e fazerem anotações em sala de aula, ainda se preparam para as aulas. O comportamento dos alunos na forma de acompanhar as aulas difere pouco entre aqueles que trabalham e os que não trabalham. Os números revelam que os alunos trabalhadores afirmam ser mais questionadores em sala de aula, enquanto os não-trabalhadores revêem mais a matéria fora da sala de aula.

Já no que se refere à execução dos trabalhos/exercícios sugeridos pelos professores, o comportamento dos alunos trabalhadores e não-trabalhadores, praticamente se equívale. No geral, 56,66% o fazem e 14,91% fazem aqueles trabalhos que interessam mais; 5,46% só fazem aqueles que valem nota.

Dificuldades no estudo/desempenho acadêmico

Com relação ao seu desempenho acadêmico, dois são os fatores mais significativos

apontados pelos alunos como dificuldades pessoais: a falta de tempo para os estudos (33,89%) e a falta de base na formação escolar anterior (31,52%). Os que não trabalham alegam mais a falta de base do que aqueles que trabalham, com relevante diferença porcentual (61,8% e 38,2% respectivamente). Como era de se esperar, os alunos trabalhadores, em comparação com os que apenas estudam, afirmaram que têm pouco tempo para dedicar aos seus estudos e enfrentam mais dificuldades no acompanhamento do curso. Pelos dados gerais, 22,68% são os que afirmam não ter nenhuma dificuldade. As dificuldades aqui apontadas são maiores para estudantes do turno noturno que, geralmente, são os que também trabalham.

Quanto à reprovação em disciplinas, a maioria dos alunos (64,01%) afirma já haver sido reprovada em alguma disciplina, uma ou mais vezes. Observando por turno, constata-se que o diurno tem pior desempenho (67,74% já foram reprovados) que o noturno (57,68% já foram reprovados). Os dados mostram que dos alunos que foram reprovados uma ou mais vezes 51,26% não trabalham, enquanto 48,74% são trabalhadores. Por outro lado, dos que nunca foram reprovados, 49,21% são apenas estudantes e 50,79%, estudantes trabalhadores, o que indica que os alunos trabalhadores são menos reprovados do que aqueles que não trabalham.

Estes alunos estão mais presentes nos cursos noturnos, o que nos leva à indagação sobre: uma possível diferenciação de conteúdos entre cursos noturnos e diurnos; o nível de exigência dos professores com relação ao desempenho dos alunos dos cursos da noite; o perfil deste aluno - por ser trabalhador e assumir mais responsabilidades na vida prática, encara com mais maturidade seus compromissos acadêmicos.

A maioria dos alunos nunca trancou e/ou abandonou o curso que realiza (85,12%), sendo que, entre estes, 47,06% são trabalhadores. Os dados confirmam que a maioria dos alunos que trancam os cursos trabalham (63,26%). Por outro lado, se a maioria dos alunos nunca trancou o curso, é grande o índice daqueles que já cancelaram e/ou abandonaram disciplinas (55,33%) entre alunos trabalhadores ou não. Os motivos para este abandono e/ou cancelamento variam: 10,08% alegam elevada carga horária do

semestre; 9,04% por não se identificarem com os professores; 8,13% por elevado grau de complexidade das disciplinas e 6,09% por incompatibilidade de horário; 12,21% alegam motivos diversos.

Percebe-se, pelos dados, a disposição dos alunos em continuar o seu desenvolvimento acadêmico, pois muitos pretendem fazer curso de especialização na mesma área (38,21%), outros pretendem fazer outro curso superior (21,78%) e 16,59% pretendem fazer curso de mestrado na mesma área. Apenas 20,12% responderam que não pretendem fazer outro(s) curso(s) regular(es). Estes graus de pretensão são maiores para os alunos do diurno.

Dos alunos da UEM, 62,57% não possuem domínio de língua estrangeira, mas 57,38% gostariam de tê-lo; 37,43% dominam completa (2,76%) ou razoavelmente (34,67%) uma ou mais línguas estrangeiras.

Condições de estudo

No que diz respeito à utilização da biblioteca, 4% dos estudantes declararam não a utilizarem. O destaque da não utilização da Biblioteca Central (BCE) fica por conta dos cursos do Centro Socioeconômico (7,76%) e, ainda, de alguns cursos de outros centros, como é o caso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas - CCH (5,24%) e Física (5,08%) do Centro de Ciências Exatas (CCE). Em se tratando de frequência regular,⁶ os alunos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde são os maiores frequentadores da BCE, com 73,71%, seguindo-se de 67,41% dos alunos do Centro de Tecnologia, 60,30% dos alunos do Centro de Ciências Humanas, 54,30% de alunos do Centro de Ciências Exatas e 45,67% do Centro Socioeconômico. A maioria utiliza a biblioteca para estudo em grupo e/ou individual (49,35%).

A maioria dos alunos (73,01%) estuda onde reside, 12,03% na biblioteca e o restante (14,95%) estuda em locais diversos, dentro ou fora da Universidade; 68% afirmaram que possuem local apropriado para os estudos em sua

residência, enquanto 32% não o possuem. Este percentual afirmativo aumenta para os alunos do diurno.

São poucos os alunos que declaram que não estudam fora da sala de aula (2,08%). Em termos gerais, os alunos do diurno afirmam que estudam mais horas por dia e também dedicam maior tempo aos estudos nos fins de semana.

Os dados demonstram que estes últimos são trabalhadores, o que muito provavelmente explica a sua pouca disponibilidade de horas para o estudo durante a semana.

A maioria dos estudantes acompanha total (40%) ou parcialmente (26%) sua turma de ingresso; 34% não a acompanham.

Quanto à forma de acompanhamento das aulas, 29,01% afirmam que apenas ouvem as exposições do professor. Os demais participam em sala de aula e/ou fazem anotações, questionamentos e revêem a matéria em casa; 17,08% declararam que, além de participar, questionar e fazer anotações, ainda se preparam para as aulas. O comportamento dos alunos na forma de acompanhar as aulas difere pouco entre aqueles que trabalham e os que não o fazem.

No que se refere à execução dos trabalhos/exercícios sugeridos pelos professores, o comportamento dos alunos trabalhadores e não-trabalhadores praticamente se equivale. No geral, 56,66% o fazem parcialmente, 20,76% o fazem totalmente e 14,91% fazem aqueles trabalhos que interessam mais; 5,46% só fazem aqueles que valem nota.

A ORIGEM SOCIOECONÔMICA DO ESTUDANTE DA UEM

Um aspecto relevante na caracterização dos alunos da UEM foi sua origem socioeconômica. A esse respeito, o questionário aplicado preocupou-se em levantar dois tipos de informação de caráter econômico:

- 1) o nível ocupacional da família origem (incluindo o nível de escolaridade dos pais);

Os cursos, cujos alunos mais frequentam a BCE, são: Psicologia (80,07%), Farmácia e Bioquímica (80,84%) e Agronomia (77,10%).

a remuneração do próprio acadêmico, quando este trabalha.

Nível ocupacional da família de origem

O nível ocupacional da família foi determinado pela resposta dos estudantes ao descreverem a ocupação do seu pai ou responsável, a par da escala de Hutckinson,⁷ que indica sete posições optativas para a classificação do respondente em níveis socioeconômicos, tendo como referência metodológica a profissão dentro de escalas de valores hierarquizados socialmente.

Analisando os dados da Tabela 2, constata-se que, dos 4.371 acadêmicos que responderam à questão sobre o nível ocupacional dos seus pais, 25,30% situam-se no chamado estrato superior, 43,52% no estrato médio e 31,18%, no estrato inferior.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos da UEM por nível ocupacional da família de origem conforme escala de Hutchinson) - Dados gerais

Posições na Escala	Estratos	Frequência	%
1	Superior	93	2,13
2		1 013	23,17
3		1.106	25,30
4		1.194	27,32
	Médio	708	16,20
		1 902	43,52
		542	12,40
	Inferior	654	14,96
5		167	3,82
6			
7		1.363	31,18
Total		4.371	100

Estes dados nos permitem ter uma idéia, à primeira vista, de um certo grau de elitização do ensino na UEM, o que se verifica também em todo o País, sobretudo nas universidades públicas. Todavia, existem cursos que, por suas características, são privilégio de alunos de mais elevado nível socioeconômico, enquanto que outros são freqüentados por alunos de nível socioeconômico mais baixo. Esta constatação surge quando se separam os alunos que freqüentam a Universidade em período diurno, daqueles que a freqüentam em período noturno e quando a análise é feita por área de estudo.

Dos alunos que freqüentam a Universidade em turno diurno, 32,52% são provenientes do estrato superior da sociedade, enquanto dos que a freqüentam em turno noturno apenas 13,22% provêm desse estrato. Verificou-se um equilíbrio para o estrato médio (44,61% diurno e 41,68% noturno), mas aumenta a discrepância no que se refere ao estrato inferior, onde apenas 22,87% dos alunos são do turno diurno, ficando 45,10% dos alunos do noturno pertencentes ao estrato inferior.

Quando procedemos à análise por Centro, ficaram evidenciadas as diferenças entre áreas de ensino⁸ na Universidade: algumas delas possuem cursos que são ministrados apenas em um dos turnos (diurno ou noturno) e outros que têm seus cursos oferecidos tanto no turno diurno quanto no noturno. Aliando este fato às características dos próprios cursos, constatou-se a diferenciação socioeconômica entre cursos.

Os cursos do Centro de Tecnologia, que são freqüentados apenas no período diurno, registraram 29,9% de alunos pertencentes ao estrato superior, 47,10% oriundos de estrato médio e 22,99% do inferior. Ou seja, neste Centro predominam

Este instrumento tem sido aplicado no Brasil desde a década de 50 nos trabalhos de investigação da sociologia empírica e é considerado como um parâmetro sistemático entre os mais aceitáveis no levantamento do aspecto socioeconômico das populações investigadas. A escala é, assim, definida em suas sete posições: 1. Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados; 2. Profissionais liberais cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio; 3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc. 4. Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas. 5. Supervisão de trabalho não manual e ocupações assemelhadas. 6. Ocupações manuais especializadas o assemelhadas. 7. Ocupações manuais não especializadas. Além disso, as sete posições iniciais são reagrupadas em três estratos: superior, médio e inferior. Compõem o estrato superior as posições 1 e 2, que correspondem aproximadamente o que costuma ser chamado de classe alta e média alta, respectivamente. No estrato médio figuram as categorias 3 e 4 que abrangem todas as demais ocupações de natureza não manual. Por fim, no estrato inferior, são colocadas todas as ocupações manuais, inclusive de supervisão, compreendendo pois. as posições 5, 6 e 7.

As áreas são aqui identificadas por Centros de Estudos com a seguinte composição de cursos: - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH): História. Geografia. Letras, Pedagogia e Psicologia; - Centro de Ciências Exatas (CCE): Química, Física e Matemática; - Centro de Estudos Sooo-Econômicos (CSE); Administração, Economia, Ciências Contábeis e Direito; - Centro de Tecnologia (CTC): Ciências da Computação, Processamento de Dados, Engenharia Civil e Engenharia Química; - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CBS): Enfermagem, Biologia. Medicina, Odontologia, Agronomia, Zootecnia, Educação Física e Farmácia e Bioquímica.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos da UEM por nível ocupacional da família de origem (conforme escola de Hutchinson) por Centro de Estudos (%)

Posições na Escala Estrato	CTC	CBS	CSE		CCH		CCE
	Diurno	Diurno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Noturno
1	1,13	3,08	4,41	0,71	1,03	2,31	0,55
2	28,78	30,55	32,43	11,94	25,90	11,55	3,10
SUPERIOR	29,91	33,63	36,84	12,65	26,93	13,86	13,74
3	31,67	31,95	28,52	23,99	25,90	20,79	19,78
4	15,43	14,17	10,87	19,38	18,46	18,98	19,78
MÉDIO	47,10	46,12	39,39	43,37	44,36	39,77	39,56
5	10,61	11,09	10,52	13,24	12,05	16,01	17,58
6	11,25	7,57	10,87	24,59	14,10	22,61	18,68
7	1,13	1,59	2,38	6,15	2,56	7,75	10,44
INFERIOR	22,99	20,25	23,77	43,98	28,71	46,37	46,70
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

alunos provenientes dos estratos médio e superior, em detrimento do inferior. O mesmo pode-se inferir do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, que também apresenta apenas turno diurno, com 33,63% de alunos do estrato superior, 46,12% do médio e 20,25% do inferior.

O Centro de Estudos Socioeconômicos oferece seus cursos nos períodos diurno e noturno, e o resultado é que os alunos do diurno provêm em muito maior escala dos estratos médio e superior, sendo que no turno noturno apenas 12,65% pertencem ao estrato superior, enquanto 43,98% vêm do inferior. Conclusão idêntica pode-se tirar do Centro de Ciências Humanas.

Verificamos que no Centro de Ciências Exatas, que oferece seus cursos somente em período noturno, 13,74% têm origem socioeconômica no estrato superior, 39,56%, no estrato médio e 46,70%, no inferior.

A descrição até aqui realizada permitiu concluir que, invariavelmente, os cursos que são

oferecidos em período diurno são freqüentados por alunos, em sua maioria, oriundos das faixas mais privilegiadas da sociedade, enquanto que, inversamente, nos cursos noturnos predominam alunos de camadas mais baixas.

Vale considerar ainda que a determinação dos turnos dos cursos que são oferecidos geralmente é feita em função da área de conhecimentos. Desta forma, os cursos de turno integral pressupõem uma formação mais intensiva no sentido de horas/aula e outras atividades curriculares. Se esta é uma tendência que se confirma, tudo indica que a matrícula dos alunos num determinado curso acompanha esta mesma proposição. Os dados apontam que, do ponto de vista da demanda de alunos por nível socioeconômico, estes se matriculam em determinado curso conforme as condições objetivas que dizem respeito ao aspecto socioeconômico, quais sejam: porque trabalham o dia todo e lhes resta a noite para os estudos ou porque outros cursos talvez exijam preparo e tempo de dedicação que não poderão despender.

Ível educacional dos pais

Destaca-se, também, o nível educacional os pais dos alunos, para melhor explicitação da localização da família de origem numa determinada posição social, como um elemento entre os que compõem a caracterização dos alunos da UEM, levando à compreensão da sua origem.

O resultado das respostas constata que, na análise global - diurno, noturno e por Centro - o grau de instrução do pai não é significativamente diferente do da mãe dos alunos e que o grau de escolaridade dos pais concentra-se na 1^a à 4^a série do primeiro grau,⁹ com 47,35% para o pai e 46,74% para a mãe. Seguem-se 15,34% para o pai com grau de instrução da 5- à 8- série do primeiro grau e 15,96% para a mãe. Com curso superior completo, os resultados são 11,18% para o pai e 11,07% para a mãe. Este último percentual cai significativamente nos cursos noturnos, bem como se elevam nos cursos diurnos,

O cruzamento do nível socioeconômico com o grau de instrução mostra que pais com maior nível de escolaridade vêm, predominantemente, do estrato social superior, enquanto pais analfabetos situam-se, predominantemente, no estrato inferior.

Há dois extremos na formação desses pais, ou seja, dos pais e mães analfabetos a grande maioria situa-se, como o esperado, no estrato inferior, indicando que há maior quantidade de pais analfabetos do que mães nesse estrato. Isto demonstra o contrário do que ocorre nos estratos médio e superior, onde a escolaridade mais elevada está presente no segmento masculino.

No outro extremo, observa-se que, dos pais com formação universitária, a grande maioria se situa no estrato superior, predominando o pai em relação à mãe; já no estrato médio, as mães que possuem curso superior, são em maior percentual que os pais.

Exercício de atividades remuneradas pelos alunos

Através de uma das questões que remetiam ao nível socioeconômico, foi perguntado aos alunos da UEM se exerciam alguma atividade

remunerada. Os dados, em forma de percentual, estão na Tabela 4, para o total da Universidade, por turno e por Centro.

Em nível global, 49,68% dos alunos da UEM não exercem atividade profissional remunerada; 0,83% recebe algum tipo de pensão; 8,68% são estagiários remunerados sem vínculo empregatício; e 40,81% exercem algum tipo de atividade profissional remunerada. Este último percentual cai para 19,45% dos alunos no turno diurno e aumenta para 76,97% no turno noturno.

Já os alunos que não trabalham aumentam dos 49,68%, acima citados, para 69,81%, em se tratando de turno diurno, e caem para 15,57%, no caso do noturno. Esta mesma tendência é observada quando se analisam os dados por Centro, ou seja: os cursos de turno diurno são freqüentados por alunos que, em sua maioria, não trabalham, enquanto os cursos de turno noturno são freqüentados, predominantemente, por alunos que trabalham, chegando este percentual a 80,02%, como é o caso do Centro Socioeconômico noturno.

Estes dados são compatíveis com os verificados na análise da origem socioeconômica, ou seja, os alunos que freqüentam os cursos noturnos são, em sua maioria, oriundos das classes menos favorecidas e exercem alguma atividade profissional remunerada. Ao contrário, em sua maioria, os alunos do turno diurno têm suas origens nos estratos sociais superiores, não exercendo atividade profissional remunerada.

Quanto à principal fonte de manutenção dos estudantes da UEM, a Tabela 5 revela que, em nível global, 47,86% se mantêm apenas com rendimentos da família, enquanto que 32,75% se mantêm apenas com o próprio salário. Em se tratando de análise diurno-noturno, este último percentual cai para 12,73% no diurno e sobe para 66,32% no noturno. Da mesma forma, a análise por centros mostra o mesmo comportamento, sendo que, para os alunos dos cursos diurnos, predominam aqueles que se mantêm na Universidade apenas com o rendimento da família. Também estes dados são compatíveis com a origem socioeconômica.

⁹ Em dado momento, 1^o a 4- série correspondia ao curso primário.

Tabela 4 - Exercício de atividade profissional remunerada (%)

Situação	Total	UEM		CTC	CBS	CSE		CCH		CCE
		Diurno	Noturno	Diurno	Diurno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Noturno
Não exerce atividade remunerada (*)	49,68	69,81	15,57	75,86	77,08	53,88	10,45	62,47	17,90	30,64
Recebe algum tipo de pensão	0,03	1,19	0,24	0,63	1,39	1,00	0,11	1,77	0,48	0,00
É estagiário remunerado sem vínculo empregatício	8,68	9,55	7,22	11,76	8,02	13,44	9,42	4,56	3,09	10,92
Exerce alguma atividade profissional remunerada (**)	40,81	19,45	76,97	11,75	13,51	31,68	80,02	31,20	78,53	58,44
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

* Acadêmicos que não trabalham; não trabalham mas estão procurando emprego; estagiários sem remuneração; trabalham para terceiros ou para a família sem remuneração.

** Acadêmicos que trabalham com vínculo empregatício; que trabalham para terceiros sem vínculo empregatício; autônomos.

Tabela 5 - Principal fonte de manutenção na Universidade

Principal Fonte de Manutenção	Total	UEM		CTC	CBS	CSE		CCH		CCE
		Diurno	Noturno	Diurno	Diurno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Noturno
Apenas rendimento da família	47,86	68,30	13,59	75,83	74,95	52,26	10,12	61,42	14,51	26,23
Com o próprio salário + rendimento da família	13,39	11,93	15,83	9,69	10,38	16,93	14,60	12,69	18,59	13,11
Apenas com o próprio salário	32,75	12,73	66,32	8,26	7,06	24,36	71,61	18,78	62,64	55,19
Outras situações*	6,00	7,04	4,26	6,22	7,61	6,45	3,67	7,11	4,26	5,47
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

* Bolsas de estudos, rendimentos diversos (poupança, aluguel etc).

Como mostra a Tabela 6, a faixa salarial predominante entre os alunos é de um a três salários mínimos, com 53,76% para o global da UEM, mandando-se em torno deste percentual quando a análise é por turno ou por Centro. O índice seguinte é o relativo à faixa de mais de três a cinco salários mínimos com 20,53% para o global, 15,26% para o turno diurno, e 23,65% para o noturno. A faixa mais esta de salários dos alunos, acima de sete salários mínimos, apresenta um percentual de apenas 30% para o global, chegando a um máximo de 8,98% para o CSE noturno.

Na mesma tabela, os alunos dos cursos Noturnos são melhor remunerados que os alunos dos cursos diurnos, ou seja, predomina um

maior percentual de alunos do noturno nas faixas salariais mais elevadas e um maior percentual de alunos do diurno nas faixas salariais mais baixas. Este dado deve ser explicitado pelo mais elevado grau de profissionalização dos alunos do noturno e, também, pela sua maior necessidade de suprir a própria manutenção.

Como pode ser observado, onde estão cruzados a origem socioeconômica e o exercício da atividade profissional remunerada (Tabela 7), a maioria desses alunos que exercem estas atividades vem dos estratos médio e inferior (41,42% e 41,27%, respectivamente). Dos alunos que não trabalham, a maior parte pertence aos estratos médio (45,54%) e superior (33,06%).

Tabela 6 - Nível de remuneração dos acadêmicos que trabalham (%)

Nível de Remuneração (SM)	Total	UEM		CTC	CBS	CSE		CCH		CEE
		Diurno	Noturno	Diurno	Diurno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Noturno
Menos de 1	10,11	21,86	3,17	24,17	38,04	8,06	1,72	17,02	4,96	4,76
De 1 a 3	53,76	50,92	55,44	48,99	40,39	53,48	45,38	68,09	68,85	61,11
De 3 a 5	20,53	15,26	23,65	13,42	13,33	20,51	27,70	9,93	18,45	20,63
De 5 a 7	7,30	5,37	8,44	6,71	3,53	7,69	11,22	2,84	4,37	7,94
Acima de 7	8,30	6,59	9,30	6,71	4,71	10,26	13,98	2,12	3,37	5,56
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 7 - Origem socioeconômica do aluno da UEM x atividade remunerada (%)

Estrato	Exercício de Atividade Profissional Remunerada		Recebe Algum Tipo de Pensão
	Não*	Sim**	
Superior	33,06	17,31	41,18
Médio	45,54	41,42	50,00
Inferior	21,40	41,27	8,82
Total	100,00	100,00	100,00

Alunos que: não trabalham; estão procurando trabalho, são estagiários sem remuneração; trabalham para terceiros sem remuneração; trabalham com a família sem remuneração.

Alunos que: são estagiários remunerados sem vínculo empregatício; trabalham com vínculo empregatício; trabalham para terceiros sem vínculo empregatício; trabalham por conta própria (autônomos).

AS REPRESENTAÇÕES E CONDIÇÕES DE VIDA

As manifestações livres dos estudantes reconhecem o papel de importância que a Universidade tem e demonstram preocupação com relação às suas dificuldades e o futuro. Embora muitos dos estudantes restrinjam as suas opiniões nas especificidades do cotidiano acadêmico, outros, e diríamos a grande parte dos respondentes da pesquisa, demonstram que têm uma consciência ampla de que tanto as questões internas quanto as questões "externas" à Universidade precisam ser modificadas para que a universidade pública tenha um futuro.

Ao abordarem a questão dos recursos e a forma como os diferentes cursos têm se desenvolvido, a falta de direção para o cumprimento de metas estabelecidas, o corporativismo, a necessidade de um maior equilíbrio na rebeldia, no movimento docente contra o governo do Estado, a necessidade de os governos estadual e federal tomarem para si a responsabilidade que lhes cabe com relação à educação dos brasileiros, demonstram que o seu entendimento não se restringe às questões específicas, mas sim às relações mais amplas que a envolvem.

A visão crítica demonstrada sobre a Universidade toma duas dimensões: percebem o descaso dos órgãos governamentais para com a educação universitária e, também, que a necessidade de autonomia não elimina a necessidade de uma administração interna responsável e competente.

Podemos afirmar que o estudante da UEM é um inconformado que não demonstra a rebeldia suficiente para interferir nas condições estruturais da Universidade. Com exceção de movimentos localizados em alguns cursos, onde as reivindicações se restringem a bandeiras específicas por melhores condições de ensino em determinadas disciplinas, melhores equipamentos, instalações físicas para exercício pedagógico, etc, o movimento estudantil conta com a participação restrita do estudantado que tem demonstrado se envolver nas "lutas" muito em função das condições subjetivas de socialização universitária entre os seus pares.

Na expressão da sua rebeldia, os acadêmicos deixam a representação de que estão

desassistidos, que os professores e a própria instituição desempenham a sua prática acadêmica, apesar dos estudantes. Os estudantes têm a clareza do espaço limitado que ocupam na preocupação da Universidade em si, se autovalorizam e não percebem a causalidade de todo este estado que está "diluído" na prática universitária dos anos 70 para cá.

Talvez por não compreenderem a impessoalidade que envolve as relações dentro da academia e o distanciamento entre as categorias que a reforma universitária impôs com a sua "nova" concepção de ensino superior, os estudantes insistem na questão de que devem ser o "centro" dos interesses universitários.

Grande parte dos estudantes entra na vida universitária com uma visão utilitarista e imediatista sobre o ensino, ou seja, eles reconhecem nela uma instituição social que presta serviços à sociedade e que, por obrigação, deve se oferecer com a melhor qualidade possível. Os meios de comunicação proporcionam, hoje, o nível de informação sobre o desenvolvimento técnico-científico o suficiente para criar uma expectativa de apropriação desse conhecimento. No caso, a Universidade ainda é para eles, hoje, um dos meios para tal.

Mas há os mais otimistas, entre os alunos, que vêem a Universidade dentro de um processo que ainda está sendo estruturado porque a entendem como algo inacabado, algo por ser feito. Exatamente por compreenderem-na nesta dimensão, estão de certa forma satisfeitos com o que ela oferece (a recíproca não se aplica como verdadeira: os insatisfeitos não têm visão de processo). A universidade para estes estudantes exerce uma influência de vida muito grande, dá-lhes oportunidade de ascensão social e é vista como elemento fundamental para a elaboração da maturidade individual e coletiva.

A forma histórica da Universidade hoje é, porém, um dos determinantes da consciência social dos jovens que nela estão presentes. Devemos considerar, porém, outros. Os dados obtidos sobre a origem socioeconômica do estudante da UEM demonstram que a predominância do segmento social médio e inferior da população no ensino superior parece, à primeira vista, não se distanciar da realidade das universidades

públicas brasileiras. Uma certa elitização está presente apenas quando se localizaram determinados cursos que, por suas características, são privilégio de alunos de maior nível socioeconômico.

A presença dos segmentos médio e inferior nos indicam que a Universidade não é tão elitizada quanto o foi no passado, cuja representação tem servido ideologicamente para desvalorizar o seu caráter público. Acompanha o nível socioeconômico a condição de os estudantes serem ou não trabalhadores; ou seja, como se esperava, a maioria dos alunos que trabalham estuda à noite.

Nossos alunos já compõem o quadro em que a maioria da população brasileira está inserido: 83,5% dos cidadãos ganham até cinco salários mínimos,¹⁰ pois a maioria dos estudantes trabalhadores da Universidade Estadual de Maringá se enquadra entre os 53,7% que ganham de um a três salários mínimos.

Nossos alunos de origem média não provêm da escola particular, mas, pelo contrário, a sua maioria vem da escola pública desde o 2º grau escolar. Considerá-los como segmento privilegiado da sociedade é ignorar que eles estão exercendo o direito de sua cidadania que lhes confere, compulsoriamente, a obrigação de pagar impostos e o direito civil de obter alguma contrapartida da sociedade da qual participam ativamente.

Consideramos que o fato de o segmento econômico da classe média estar bastante presente nas nossas instituições de ensino superior não indica o seu nível de elitização, dado que a inserção dos indivíduos no sistema produtivo, cerrando fileiras, portanto, com os demais assalariados, torna a escola pública um requisito para que estes exerçam a sua condição de cidadãos.

No caso da UEM, a gratuidade tem se colocado como um elemento que permite a menor exclusão dos indivíduos ao ensino superior e impede que a discriminação que existe na sociedade mais ampla se reproduza na Universidade. No seu aspecto mais imediato, no plano

econômico, as instituições de ensino superior do Paraná, portanto, estão materializando a garantia do acesso de todos ao ensino superior, sem desconhecer o fato de que a reduzida parcela de alunos que chegam à Universidade já passou por inúmeros outros processos seletivos.

Nos dados e nas representações dos alunos evidenciou-se também uma expectativa de mobilidade social no sentido de compensação/superação da baixa escolaridade dos pais dos estudantes, com a aquisição, pelos filhos, do grau superior do ensino. Vê-se reproduzida aqui, com extensão para os assalariados em geral, as expectativas que Foracchi (1965) diz estarem presentes no imaginário da classe média, que as vê realizadas através dos seus filhos.

E mais: o estudante, diante da necessidade de manutenção, tem que priorizar o trabalho, mesmo que em muitos casos não esteja ligado à atuação de sua área de formação profissional.

Sem dúvida, isto influencia o perfil do aluno da UEM, sendo um dos determinantes da falta de participação política. Mas essa condição parece não ser suficiente para explicar a falta de envolvimento político-organizativo do estudante, pois, do contrário, seria verdadeiro afirmar que o movimento estudantil teria garantias de mobilização pelos estudantes não-trabalhadores.

Mudanças culturais profundas, colocadas pelos novos parâmetros de mobilidade social, se colocaram também nos últimos anos para a sociedade brasileira, e pode decorrer, daí, o baixo índice de participação no movimento.

Aos aparelhos socializadores que desestimulam a formação mais crítica dos jovens juntam-se outros fatores, tais como: o controle ideológico das instituições, a ambigüidade e tensão das práticas políticas de esquerda, o desmantelamento dos partidos políticos revolucionários, o corporativismo excessivo da categoria estudantil como forma de preservação de benefícios já conquistados no passado, o descaso do Estado para com o ensino público a partir dos anos 70, etc.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 1989), realizada pelo IBGE, segundo o *Folha de S. Paulo*, de 29 de agosto de 1991.

Por outro lado, através da metodologia da participação durante diferentes momentos da pesquisa, pudemos avaliar melhor o conteúdo e sentido da disposição para o engajamento estudantil. Ao entrarem no projeto através da sua representação política mais ampla, o DCE, os estudantes acompanharam com espontaneidade o processo, evidenciando, nos militantes das entidades, interesse e constância em participar da investigação.

A experiência da militância, portanto, foi um elemento importante que demarcou a presença do alunado na pesquisa. Quanto a este aspecto, vale lembrar a questão da transitoriedade da ação do estudante na Universidade, que pode determinar o limite do seu empenho em processos institucionais de natureza acadêmica. Ou seja, ainda o engajamento político é a referência para a participação.

Consideramos que, dadas as condições históricas em que se encontra o Movimento Estudantil (ME), as características regionais fazem com que ele se objetive de modo fragmentado, desorientado, sem referência teórica na sua direção. Por outro lado, mesmo assim, a prática de participação, delimitada mais em torno de uma vanguarda, ainda é indicadora da possibilidade que os jovens têm da sua compreensão como categoria social, o que potencialmente pode conduzir a ações que propõem intervenções e ultrapassem a transitoriedade da permanência deles na Universidade. A nosso ver, foram estas as motivações facilitadoras do engajamento militante do ME na presente investigação e elemento explicativo da ação estudantil no sentido mais ampliado.

Ontem, o limite da condição pequeno-burguesa foi determinante da radicalidade estudantil nos idos do ME da década de 60, quando existiam propostas de lutas contra a reforma universitária, concretizada na Lei nº 5.540/68, em defesa da escola pública, contra o autoritarismo da cátedra... Hoje, esta força, que não chega ao seu limite de classe, poderá chegar naquilo que tem em vista de modo mais imediato o limite da sua formação profissional.

Nesse aspecto, fica claro que a organização política dos estudantes dentro da Universidade é um elemento forte que medeia a compreensão

dos processos internos e o encaminha para a ação, embora sejam o resultado possível das mudanças socioculturais vividas pela categoria nestes últimos anos.

O projeto político estudantil do passado recente não está mais presente nos movimentos de hoje, ressentindo-se mais ainda do fato de a universidade norte-paranaense representar uma inserção periférica no processo educacional brasileiro.

CONCLUSÕES

O cenário onde se relacionam os estudantes investigados neste trabalho tem como base histórica a criação da UEM, sob a perspectiva da interiorização do ensino superior inspirada na reforma universitária. A manutenção desta filosofia gerou uma constante instabilidade na obtenção de recursos financeiros do Estado, insuficientes para a manutenção institucional e gerando dependência econômico-política de setores privados.

Apesar de os jovens estarem presentes nos momentos de maior mobilização universitária na UEM, questionando os produtos culturais dos quais foram contemporâneos, sofreram com os descaminhos de um ensino público desvalorizado, que só tem se viabilizado pelo idealismo de alunos e professores ou pela influência circunstancial dos que acreditam na necessidade da universidade pública.

O lado conformista desse processo nos impõe conviver com uma prática que procura consolidar uma relação burocrática e superficial entre alunos, professores e funcionários das universidades públicas, distanciada da elaboração conjunta de um projeto pedagógico crítico. Nesta perspectiva, o aluno, longe de ser o centro da preocupação do ensino, é geralmente excluído como agente atuante nas condições concretas da vida universitária, com exceção de momentos de engajamento discente e docente em projetos que procurem desenvolver a crítica destas condições.

De modo geral, a pesquisa mostrou que o estudante universitário da UEM vive as contradições impostas por um sistema de ensino superior que seguiu, após a reforma universitária de 1968, seus objetivos de uma redefinição do perfil do

estudante brasileiro. Veio para excluí-lo como sujeito, e criou, nos seus resultados, consciências as tão contraditórias quanto a própria realidade.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, estas questões se evidenciaram e foram apontadas com a intenção de encaminhar a sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BAUZER, Riva. Juventude em crise de identidade. *Educação*, Brasília, v. 2, n. 5, p. 42-54, abr./jun.1972.
- BORDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARDOSO, Irene A. R. A reforma universitária e a Universidade de São Paulo. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 119-126, maio 1979.
- CÉSAR, Constança Marcondes. Universidade e mudança. *Reflexão*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 116-118, jan./abr. 1987.
- COELHO, P. R. A função da universidade em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 65-80, jul./dez. 1988.
- CUNHA, Luiz A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- _____. *A universidade têmica: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DEMOCRATIZAÇÃO da gestão universitária (mesa-redonda). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 158, p. 165-94, jan./abr. 1987.
- DURHAM, E. R. A crise da democracia na universidade. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, p. 54-57, jan./ago. 1984.
- ESPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- O ESTUDANTE na política. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 nov. 1980. Folhetim, n. 99, p. 2º15.
- FÁVERO, M. de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.
- HIRANO, Sedi (Org.). *Pesquisa social, projeto e planejamento*. São Paulo: T A. Queiroz, 1979.
- MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1978. p. 91 - 97.
- MARTINS, Carlos B. O novo ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 159-188, maio/ago. 1989.
- MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar*. Campinas: Papyrus, 1987.
- MORAIS, Regis. *Entre a educação e a barbárie*. Campinas: Papyrus, 1982.
- NOVINSKY, Anita W. Estudantes brasileiros "afrancesados" da Universidade de Coimbra. A perseguição de Antônio de Moraes e Silva (1779-1806). In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *A revolução francesa e seu impacto na América Latina*. São Paulo: Edusp: Nova Stella: CNPq, 1990.
- NUNES, R. Afonso da Costa. *História da educação na Idade Média*. São Paulo: EPU: Edusp, 1979.
- SANFELICE, José Luiz. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64 (início da década de 60: a presença da UNE nos

- acontecimentos políticos. Parte 1). *Reflexão*, Campinas, v. 10, n. 31, p. 146-167, jan./abr. 1985.
- SANFELICE, José Luiz. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64 (início da década de 60: a presença da UNE nos acontecimentos políticos. Parte 2). *Reflexão*, Campinas, v. 10, n. 32, p. 119-133, maio/ago. 1985.
- _____. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe 64 - conclusão (a UNE e a esquerda). *Reflexão*, Campinas, v. 10, n.33, p. 130-149, set./dez. 1985.
- SELLTZ, C. et al. *Metodologia de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, Edusp, 1972.
- THIOLLENT, Michel. A captação da informação nos dispositivos do pesquisa social: problemas de distorção e relevância. *Cadernos Ceru*, São Paulo, n. 16. p. 81-105, 1981.
- _____. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa, com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49. p 45-50, maio 1984.
- THIOLLENT, Michel. Investigación-ación. *Chasqui*, Equador, n. 1, p. 76-78, 1981.
- _____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Pesquisa-ação: aspectos de sua diversidade*. Mimeografado. Texto apresentado no 14^o Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, organizado pelo Ceru, São Paulo, 12 a 15 de maio de 1987.
- _____. Problemas de metodologia. In: FLEURY, A. C; VARGAS, N. (Org.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1983. p. 54-83.
- TRINDADE, Helgio. Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 61-66, jan./jun. 1988.
- VELASCO E CRUZ, Sebastião O *1968-MEe crise na política brasileira*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1991. (Coleção Primeira versão, 32).
- XAVIER, M. Elizabete S. R *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

5

Implicações da Nova Ordem Econômica Internacional para os Trabalhadores Docentes Universitários no Brasil

Pedro Rabelo Coelho (Coordenador)

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	183
FINAL DO SÉCULO 20: CONSOLIDAÇÃO DA NOEI.....	183
A ADAPTAÇÃO DO BRASIL À NOEI OU A PARÓDIA DO "NEOLIBERALISMO".....	188
A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS DE LUTA DO MOVIMENTO SINDICAL DOS DOCENTES.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201

Implicações da Nova Ordem Econômica Internacional para os Trabalhadores Docentes Universitários no Brasil*

Pedro Rabelo Coelho (Coordenador)

INTRODUÇÃO

É fundamental compreender as transformações do modo de produção capitalista em curso neste final de século, quer no plano da conjuntura internacional, quer no âmbito da economia política nacional, para explicar a crise e os impasses da universidade brasileira atual e precisar os desafios que se colocam aos que lutam na perspectiva de integrar o trabalho intelectual acadêmico ao processo político de construção de uma sociedade democrática.

Este é o objetivo deste trabalho, "constituído de três partes. A primeira aborda a chamada Nova Ordem Econômica Internacional (Noei), destacando especialmente o aparecimento e a atuação da "elite orgânica internacional" e a "revolução científico-tecnológica" com suas conseqüências para a divisão internacional do trabalho e a organização dos trabalhadores. A segunda analisa como esta "nova ordem" foi assimilada pelas classes dirigentes nacionais, adaptando-se à herança autocrático-patrimonialista de sua formação histórica. Finalmente, a terceira parte discute a problemática dos docentes universitários enquanto trabalhadores e sua inserção nas lutas político-sindicais.

FINAL DO SÉCULO 20: CONSOLIDAÇÃO DA NOEI

Uma das marcas mais evidentes da ordem econômica internacional gerada pelo modo de produção capitalista na segunda metade do século

20 (chamado "Pós-Guerra") é a concentração das decisões' políticas nas mãos de um reduzida "elite do poder", a qual dispõe de sofisticados controles técnico-econômicos, incluída a influência cada vez mais poderosa dos meios de informação, para legitimar-se junto às massas.

Mas isto não é tão recente. Wright Mills (1981), em *A elite do poder*, já na década de 50, estudou a transformação que ocorria na sociedade americana, com a implantação do "New Deal" de Roosevelt e sua política intervencionista (keynesianismo). Para Mills, tratava-se de uma tentativa desesperada das classes dominantes para salvar o capitalismo, para reduzir o "sombrio" exército de desempregados, buscando compor um equilíbrio dos grupos de pressão. As funções do Estado foram, então, ampliadas, numa verdadeira "economia de guerra", em que as grandes empresas e o setor militar foram engajados no político. Desta forma, consolidou-se a "elite do poder", onde os "homens da política" - os empresários e os militares - permutavam de papéis entre si. Mas a "chave estrutural" deste processo de concentração de poder era o setor econômico. Paralelamente a esta concentração do poder, observava-se a massificação da sociedade, a redução das associações e o enfraquecimento dos laços primários, com a crescente influência dos "meios de comunicação de massa". Esta era, segundo Wright Mills, uma "tendência estrutural da sociedade moderna".¹

O modelo econômico keynesiano possibilitou salvar o capitalismo liberal, que por pouco não sucumbiu nas duas guerras mundiais.²

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 5, março de 1994, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 21/91, firmado entre o Inep e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cuja conclusão deu-se em julho de 1992.

Ver especialmente o cap. 111 em Mills (1981).

Eric Hobsbawm afirma: "É impossível compreender a história inteira de nosso século a não ser que lembremos que o velho mundo do capitalismo global e da sociedade burguesa em sua versão liberei caiu em 1914, e que durante os 40 anos seguintes o capitalismo tropeçou de uma catástrofe para outra. Mesmo conservadores inteligentes não teriam apostado em sua sobrevivência" (*Folha de S. Paulo*, 12 nov. 1990, p. A-3).

politicamente, estabeleceu-se uma aliança entre o capital e o trabalho organizado. Em vez de combater diretamente os sindicatos, a classe hegemônica buscou, fazendo concessões econômicas, integrar os sindicatos como colaboradores. O capitalismo monopolista do Pós-Guerra apresentou-se como defensor da democracia e dos direitos humanos aceitos como valores universais. A Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, foi um marco desta nova direção assumida pelo capitalista no. As resoluções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) são demonstrações de que os direitos sindicais foram assimilados.³

Na evolução do capitalismo monopolista, dois aspectos foram fundamentais: a constituição de uma elite intelectual orgânica internacional e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, especialmente no setor da informação, aplicada inclusive para fins militares. Na década de 70, quando o modelo de Estado Nacional, que havia se legitimado como promotor do bem-estar (*Welfare State*), entrou em crise, estabeleceram-se as bases do que passaria a ser chamada de "Uma Nova Ordem Econômica Internacional". A crise se expressava pelo fracasso dos Estados Unidos na guerra do Vietnã e, também, pelo desgaste dos governos ditatoriais em nações do Terceiro Mundo, governos estes que tinham sido implantados com apoio norte-americano (caso do Brasil e, depois, do Chile, entre outros). Tornava-se insustentável manter a escalada da "guerra fria" como estratégia para derrotar a ameaça do comunismo internacional. Não bastava combater "de fora" o avanço comunista, num enfrentamento direto, pois a perspectiva de que surgissem vários "vietnãs" era aterradora. O domínio internacional capitalista deveria ser alcançado doravante pela "via democrática", pela defesa dos "direitos humanos". Arma-se a política da *détente*, admite-se a presença de partidos "socialistas" europeus (social-democracia), elabora-se a ideologia dos "Direitos Humanos" - carro-chefe da nova política externa americana,

na Administração Carter - , buscando reverter a crise da derrota na Indochina. Estrutura-se, aos poucos, o novo projeto de dominação capitalista internacional (Assmann, 1990; Santa Ana, 1979; Dreifuss, 1987).

Em 1974, a ONU faz sua Declaração de "Uma Nova Ordem Econômica Internacional", com o objetivo de estabelecer uma "ordem" que promova "o desenvolvimento econômico e social de todos os cidadãos do mundo, baseado na igualdade, interdependência, interesse comum e cooperação entre todos os países".

Esta ordem, segundo a Declaração da ONU, deveria reduzir a enorme defasagem entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Neste mesmo ano, a Conferência da Unesco estabelece uma resolução enfatizando a importância dos fatores socioculturais como estratégia para alcançar a Noei.⁴

É dentro desta nova conjuntura internacional que se inserem as mudanças político-econômicas do Brasil (e da América Latina, em geral) no final da década de 70 e início dos anos 80 (Marini, 1987). A "abertura democrática" era a adaptação do Brasil à Noei. Tratava-se de consolidar a hegemonia do capitalismo oligopolista internacional pela via "democrática". Então, as duras conquistas dos trabalhadores, dos movimentos sociais e sindicais foram assimiladas e enquadradas na nova ordem econômica, porém com as especificidades brasileiras, conforme irei tratar mais adiante.

No plano internacional, a década de 80 se caracteriza pela vitória do "neoliberalismo", desintegrando-se a política do "*New Deal*" com a chamada "crise fiscal" do Estado, que se expressa nos fenômenos do déficit público e do crescimento da inflação. Nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Japão e outros países, governos conservadores são legitimados democraticamente com a promessa de recuperar a economia e conter a inflação. Ao mesmo tempo, as organizações sindicais são integradas à nova ordem

Ver Confederação Mundial das Organizações dos Profissionais da Educação - CMOPE (1983). Esta publicação da CMOPE traz o texto da Convenção 87 e de outras importantes convenções da OIT sobre o direito de organização e negociação coletiva do trabalho (Convenções 98, 151, 154 e 111).

Contrastando com as declarações da ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e com a propaganda dos "Direitos Humanos", o que sucedeu foi uma maior acumulação capitalista em nível internacional, agravando-se a distância entre os países mais ricos e os mais pobres. O crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) na América Latina, na década de 80, foi negativo (-105); em contrapartida, a América Latina exportou capital no montante de 200 bilhões de dólares. No Brasil, o salário mínimo entre 1980 e 1990 sofreu uma perda real de 46% (*Folha de S. Paulo*, 18 de julho de 1991, p. 1-3).

"neoliberal", atuando freqüentemente como verdadeiras organizações empresariais. O "capitalismo dos sindicatos" foi um mecanismo que possibilitou esvaziar a pressão dos movimentos operários (Bernardo, 1987).

Guardadas as proporções e respeitadas as diferenças, permanece a mesma lógica adotada no período pós-guerra. Há um fortalecimento do controle político em nível internacional, que é exercido pelo sistema econômico-financeiro, sendo o Fundo Monetário Internacional (FMI) uma das suas mais significativas instituições. Aumenta o fluxo de capitais em favor dos monopólios e oligopólios, integrados em nível internacional. Nos Estados Unidos e Europa aumentam os gastos militares e os investimentos em alta tecnologia. Consolida-se a Noei como resultado, de um lado, da supremacia tecnológica sob controle da classe dominante internacional e, por outro lado, da capacidade demonstrada pela mesma classe de impedir que os movimentos contestatórios se organizassem a ponto de colocar o sistema em risco. Em outros termos, os focos de conflito foram contidos e mantidos nos limites da ordem econômica capitalista.

Mas os movimentos reivindicatórios que lutavam por direitos sociais sofreram um revés na década de 80. A ideologia conservadora da "Nova Direita", com sua mensagem de "liberdade de escolha", de "competição" e "competência", de "lógica do mercado" e "antiestatismo", de "descentralização" e "privatização", mensagem esta trabalhada no campo psicossocial e cultural com o poder imensurável das modernas técnicas de comunicação (mídia), ganhou terreno nesta "guerra de posições" (Apple, 1988a, 1988b; Finkel, 1990; Carnoy, Levin, 1987, cap. 9, p. 281-302).

A "revolução técnico-científica" foi um elemento essencial para a consolidação da Noei. Não se trata apenas de inovações específicas, mas de uma transformação mais profunda que se inscreve na própria lógica do mundo de produção. O conhecimento científico é cada vez mais entendido e tratado como capital. Em decorrência, intensifica-se o controle dos grandes grupos econômico-financeiros sobre a produção de conhecimentos, particularmente sobre a universidade. "Controlar a produção de conhecimento técnico era importante para a produção sistemática de patentes e para a monopolização do mercado" (Apple, 1989, p. 65).

O controle sobre a produção da ciência se efetivou tanto pelo monopólio sobre patentes quanto pela reorganização da vida universitária, especialmente pela mudança nos currículos. Esta interferência contou com a intermediação do Estado. Isto se explica porque os investimentos em formação de "capital humano" e recursos tecnológicos são excessivamente caros e o retorno não é imediato. Então o Estado assume estes investimentos e depois repassa os resultados para o setor privado (Apple, 1989, p. 69).

Há uma clara ligação entre o deslocamento da atuação do Estado capitalista para o centro mesmo da economia e a intensificação do controle sobre a produção técnico-científica (Poulantzas, 1986, p. 204-215). Os agentes mais dinâmicos desta transformação são os conglomerados transnacionais, oligopólios que atuam em escala mundial, estabelecendo uma estrutura interligada via satélite e telex, com apoio em sistemas de processamento e bancos de dados, operando sem interrupção nas 24 horas do dia e em escala global. Os conglomerados compreendem bancos e instituições financeiras integrados a complexos industriais e a poderosas *trading companies*, possibilitando impor, em ritmo cada vez mais acelerado a acumulação e centralização de capitais. Baseados no imenso poder financeiro, de que dispõem, estes conglomerados investem pesadamente em pesquisa e desenvolvimento, e isto lhes assegura uma liderança e controle crescentes sobre o mercado em nível internacional (Rattner, 1988, p. 5-12; Reich, 1991).

Mas isto só foi possível porque se constituiu um "núcleo de vanguarda político-intelectual", uma "elite orgânica internacional", que se diferenciou do conjunto das classes dominantes nos diversos países, possibilitando sua articulação para a intervenção eficaz e eficiente no universo socioeconômico e cultural. Dreifuss utiliza a análise gramsciana para explicar como esta "elite orgânica internacional" possibilitou a constituição do empresariado nos diversos países como verdadeira classe (Dreifuss, 1987, p. 21-31). A elite orgânica atua como "cérebro" da classe, uma espécie de "Estado-Maior" que faz a mediação para a formação de blocos de poder ou "frentes móveis de ação". Esta atuação mediadora no interior das classes dominantes é fundamental para

a articulação hegemônica e a superação de conflitos entre frações de classe, visando garantir a coesão interna. Trata-se de uma ação de natureza essencialmente político-ideológica, exercida pela elite orgânica enquanto "pensadora de uma classe" ou "parcela esclarecida da burguesia".

Todas estas mudanças têm profundas consequências para a divisão do trabalho e para os movimentos sindicais, em nível internacional. Dir-se-ia que o lema marxista ("Operários..., uni-vos") foi melhor captado pela classe dominante. Esta consolidou sua organização em nível internacional, conseguindo impedir que o movimento operário se estruturasse como classe revolucionária na perspectiva proposta por Marx e Engels. Em vez da "internacional comunista", temos hoje o domínio de uma verdadeira "internacional capitalista" (Dreifuss, 1987). O empresariado, este sim, está efetivamente articulado como "classe para si" em nível internacional e assume o jogo político de forma ostensiva.

As mudanças ocorridas no "mundo do trabalho" são consideráveis. As técnicas de produção industrial estão se modificando radicalmente. Há uma crescente automação, reduzindo-se os "exércitos de trabalhadores", anunciando-se o fim da "época fordista", o declínio das fábricas gigantes e estandardizadas, com administração hierarquizada e centralizada. A "classe operária" já não cresce nos países do Primeiro Mundo. Alterou-se bastante a estrutura da divisão internacional do trabalho, acarretando uma descentralização, uma regionalização das organizações operárias, uma dispersão (Hobsbawn, 1989). Por outro lado, os sindicatos passaram a ter função essencial para a manutenção da ordem na empresa e na sociedade, mediante o jogo corporativista de concessões periódicas sobre salários e condições de trabalho.

Para os capitalistas tornou-se [o sindicato] um "mal necessário"... e, para os operários, tornou-se uma entidade de tipo corporativo que protege seus interesses profissionais e é útil na negociação de salários. Assim, os sindicatos, que foram uma conquista do movimento operário, tornam-se elementos que o sistema capitalista pode não apenas domar, mas repor (Chauí, 1982, p. 129).

Um aspecto importante desta mudança nas relações capital-trabalho é o grande crescimento do chamado "setor terciário", constituindo um novo

tipo de assalariado, com uma "consciência de classe" muitas vezes ambígua, trazendo implicações enormes para o movimento sindical. Os empregados em serviços técnicos e burocráticos constituíam, na fase anterior do capitalismo, um setor "intermediário" entre a alta hierarquia (proprietários e dirigentes) e os níveis inferiores (operariado). Mas o avanço das técnicas de controle, na linha da informatização e automação, tornou a maioria das funções técnicas uma rotina de atividades pré-programadas. Em decorrência, "... dos empregados deixam de ser representantes, tornando-se produtores e executando um processo racionalizado de alto para baixo: o capital tem cada vez menos necessidade de pessoas de confiança porque não precisa mais delegar autoridade e, sim, objetivos e funções" (Gorz, 1989, p. 171).

A "proletarização" dos setores intermediários favoreceu a sindicalização como forma de reação à perda de privilégios, inclusive à degradação dos níveis de remuneração. Observa-se, contudo, um caráter ambíguo nos movimentos sindicais destes setores, pois embora tenham sido reduzidos à condição de "proletários", trazem o peso de uma tradição cultural, com uma arraigada consciência de posição privilegiada, que tem enorme efeito anti-sindical. Sua luta reivindicatória é marcada quase sempre pelo caráter corporativo. Lutam contra a perda de privilégios, não contra o sistema que cria privilégios.

As transformações tecnológicas possibilitaram ao capital destruir, em grande parte, a força da luta operária e do movimento sindical em geral. A ampliação da massa de assalariados foi acompanhada da alienação, da perda de controle sobre o processo de trabalho, da fragmentação e dispersão dos trabalhadores. Parece estar desaparecendo a secular clivagem entre trabalho "manual" e trabalho "intelectual", o que poderia significar o fim de uma concepção estreita de "classe operária" (Lojkine, 1990, p. 15-16). Porém, à medida que se amplia a "classe operária" e se desfaz a diferenciação (todos agora são "operários"), enfraquece-se a perspectiva de os trabalhadores se constituírem como uma classe autônoma, classe-sujeito capaz de conquistar o poder e estabelecer o "reino da liberdade", segundo Marx (apud Gorz, 1987, p. 115-123).

Desta forma, o capitalismo oligopolista vem obtendo sucesso em destruir a autonomia dos trabalhadores. Cada vez mais alienada, fragmentada

pela crescente divisão do trabalho e pelo jogo corporativista, a "massa" dos assalariados já não ameaça a classe burguesa. Esta, sim, consolidou sua organização em âmbito mundial, acumulando e concentrando o capital, dispendo a seu favor do enorme poder da alta tecnologia.

O movimento sindical parece ter sido profundamente afetado enquanto força organizadora e unificadora dos trabalhadores para atenuar os efeitos da exploração do trabalho e acumulação do capital. Parece haver um ceticismo crescente, principalmente entre os trabalhadores jovens, com relação às organizações sindicais, enquanto as interpretações conservadoras e liberais ("mercado livre") ganham terreno, estimulando o comportamento competitivo, a heterogeneidade e mesmo o antagonismo entre grupos de trabalhadores (Offe, 1989). As ameaças ao trabalho, como o risco de desemprego, são vivenciadas pela maioria numa perspectiva individualista. Cada vez mais as pessoas se interessam por sua vida pessoal, não tanto pelos problemas políticos e sociais. Em consequência, as classes dirigentes já não sofrem tanto as pressões populares.

Mais recentemente, a crise do Leste Europeu, com a derrubada do muro de Berlim e o desmantelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), possibilitou ao capitalismo internacional ampliar ainda mais seus espaços na exploração da classe trabalhadora. Em geral, os movimentos e organizações sindicais foram fortemente afetados com a substituição da utopia socialista pela lógica capitalista de mercado. A revolução científico-tecnológica, fator fundamental na implantação da nova ordem capitalista em escala global, veio ampliar o processo de alienação dos trabalhadores, dificultando a ação sindical na perspectiva classista.

Pelo visto, fica a impressão de que a classe trabalhadora deixou de existir, que se chegou ao "fim da história", sendo a racionalidade capitalista, a lógica do mercado, a única possibilidade de construção da sociedade futura. Os meios de comunicação, sob o controle de poderosos oligopólios, difundem esta ideologia em todos os campos (do conhecimento, das artes, do lazer, etc). Contudo, a realidade é bem mais complexa.

Observam-se atualmente sinais claros de que a "nova" ordem econômica caminha para um

impasse, agravando-se os "velhos" problemas do capitalismo. A balcanização do leste e centro europeus, com a explosão de conflitos étnicos e o recrudescimento da miséria para enormes contingentes populacionais, o ressurgimento de movimentos nazistas, a ampliação do desemprego e o aumento do número de pobres nos países mais desenvolvidos estão indicando o aprofundamento da crise do capitalismo oligopolista. Acirram-se as contradições no próprio núcleo do sistema, que não conseguiu consolidar um novo equilíbrio internacional estruturado em blocos. Por enquanto, para solucionar os constantes conflitos em diversos pontos do globo, os Estados Unidos vêm se firmando no papel de "gendarme internacional". Porém, à medida que os conflitos sociais se agravam e se generalizam, evidencia-se a necessidade de buscar uma nova "racionalidade".

O desafio que está posto hoje aos trabalhadores e suas organizações é encontrar alternativas capazes de barrar o enfraquecimento da ação coletiva, de conter o avanço da fragmentação e do jogo corporativista que favorecem a dominação do capital. Esta alternativa terá que ser política, no sentido de que a própria sociedade deve decidir as "regras do jogo". Como afirmou Ohlweiler (1986, p. 135), "à medida que o capitalismo monopolista dá lugar a formas novas de envolvimento do Estado na esfera da produção, o próprio processo de valorização do capital será cada vez mais afetado por critérios e decisões de natureza política".

Trata-se da "sobredeterminação" do político sobre o econômico, conforme analisou Poulantzas (1986, p. 48). Por sua vez, Marcuse já advertira para o risco de o capitalismo contemporâneo destruir ou anular as forças de oposição, criando uma sociedade sem alternativas. Para ele, a racionalidade tecnológica precisa cada vez mais ser dependente da direção política - "do esforço coletivo para conseguir uma existência pacífica, com as metas que os indivíduos livres possam escolher para si" (Marcuse, 1982, p.217). E Gorz (1987, p. 138) assim declarou: "A existência de um movimento de lutas sociais é a alavanca que põe a sociedade em posição de agir sobre ela mesma e de fundar liberdades, um Direito e um Estado novos."

Esta perspectiva de luta política, onde se busque a transformação da sociedade atual pela

ação no interior do próprio estado capitalista, denunciando suas contradições, ampliando o espaço democrático, coloca para as organizações dos trabalhadores uma nova dimensão, um outro horizonte, capaz de ultrapassar as sérias limitações trazidas pela Noei.⁵ No entanto, no Brasil, os que lutam pela superação das dificuldades decorrentes da Noei deparam-se também com obstáculos que são colocados pelo modelo econômico-político ainda vigente, autoritário e paternalista, socialmente excludente, que tem impedido a implantação de uma ordem social verdadeiramente democrática. É o que analiso a seguir.

A ADAPTAÇÃO DO BRASIL À NOEI OU A PARÓDIA DO "NEOLIBERALISMO"

Observa-se no contexto nacional das últimas duas décadas que o impacto da Noei é cada vez mais assimilado pelas classes e frações dominantes, com efeitos perversos para a maioria da população. Uma possível explicação para isto é que, no Brasil, não se formou uma sociedade civil "civilizada", em que os indivíduos, no seu conjunto, se constituíssem como "sujeitos de direito", portanto "cidadãos", capazes de influir e interferir no jogo político. Diversos autores têm defendido a tese de que a revolução burguesa não ocorreu no Brasil. Destaco, a seguir, algumas posições que considero relevantes para o objeto do presente estudo.

Faoro, em *Os donos do poder*, mostrou que, no Brasil, o capitalismo não evoluiu em direção ao capitalismo industrial moderno de maneira que combinasse um "Estado burguês de direito" com o progresso técnico-econômico. Na realidade histórica brasileira, sobreviveu a estrutura própria do "Estado patrimonial", estrutura que é um resíduo anacrônico do período pré-capitalista. Esta estrutura arcaica se adapta ao capitalismo, adotando desde a técnica, as máquinas, as empresas, porém mantendo o poder estamental, confundindo o setor público com o privado. "O patrimonialismo pessoal se converte em patrimonialismo estatal que adota o mercantilismo como técnica de operação da economia" (Faoro, 1989, p. 736).

O estamento político continua sendo coisa privada, não se transforma em governo submetido à soberania popular: A "coisa pública" (*res publica*) continua sendo propriedade de poucos, e a participação popular é desviada para o providencialismo, onde se busca a "adesão das massas" que procuram e são atendidas pelo governante "pai do povo". A soberania popular, na verdade, não existe, já que o sistema político é, fundamentalmente, uma autocracia de caráter autoritário. O aparelhamento estatal, comandado de cima, se burocratiza, incorporando a contribuição dos intelectuais (cooptação)⁶ e mobilizando a massa despolitizada.

Fernandes (1987), em *A revolução burguesa no Brasil*, analisa como o "liberalismo", na versão deformada pelos círculos conservadores, se sobrepôs ao que, numa revolução burguesa autêntica, seria uma "ordem social competitiva". Os próprios imigrantes adaptaram-se à ordem "pré-capitalista" anterior, convertendo-se ao "liberalismo" das elites tradicionais. A "ordem social competitiva" era incompatível com os fundamentos patrimonialistas e critérios estamentais de estratificação social, e, por isso, os estamentos senhoriais e suas elites impuseram uma "filtragem desconfiada" da modernização econômica, daí resultando uma economia "nacional" híbrida, ao mesmo tempo arcaica e moderna. Arquivou-se o ideal de uma revolução democrática burguesa, desenvolvendo-se a idéia e a prática de uma "revolução de cima para baixo". Este "modelo autocrático-burguês de transformação capitalista" aprofundou-se com o capitalismo monopolista nas décadas de 60 e 70. A "ordem social competitiva" só se abre para os ricos e poderosos, fechando-se para as massas, que são marginalizadas, excluídas.

Em outro trabalho, Fernandes (1981) mostra como os interesses particularistas dos estratos dominantes, mantidos como interesses supremos da "Nação", se articularam com a expansão das grandes corporações internacionais. Implantou-se a "interdependência internacional, funda-se o "imperialismo total", cujo traço específico

consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os

⁵ Segundo Carnoy: "Poulantzas na França, Offe na Alemanha Ingraio e Bobbio na Itália, O'Connor, Castells, Wolfe e outros nos Estados Unidos, todos argumentam a favor de uma forma ou outra de transformação através da democracia capitalista, para expandir o poder da massa sobre recursos já controlados pelo Estado e para expandir o próprio poder político da massa, através das contradições implícitas no processo democrático".

⁶ Sobre a cooptação dos intelectuais pelo Estado no Brasil, ver Micelli (1979).

níveis da ordem social, desde o controle de natalidade, a comunicação de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional, etc. (Fernandes, 1981, p. 18).

Nesta transformação, a estrutura econômico-social pré-capitalista serviu de patamar para a implantação do setor moderno, estabelecendo-se uma articulação estrutural em que a ordem antiga coexiste dentro da nova. Por isto, Fernandes conclui que a racionalidade do "capitalismo dependente" é diferente da realidade burguesa moderna que se implantou na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil não se desenvolveu uma "ordem social competitiva" de base democrática.

Debatendo com Florestan Fernandes, Graciarena (1977, p. 255-267) adverte que a lógica do "capitalismo dependente" se insere na lógica geral do capitalismo mundial, pois existe uma complementaridade entre o capitalismo "dependente" e o capitalismo dos países ricos. Nesta direção situa-se a tese defendida por Dowbor (1982), *A formação do capitalismo dependente no Brasil*. Este estudo demonstrou que a industrialização do Brasil não conduziu à ruptura das estruturas coloniais. As relações de produção pré-capitalistas coexistiram com as relações capitalistas e, apesar da modernização da economia, perpetuou-se a dependência, a submissão aos centros mais dinâmicos do capitalismo internacional. No entanto, Dowbor (1982, p. 189) adverte:

a relação de dependência não é uma simples relação de forças que permite a uma economia explorar outra, mas um tecido complexo de relações mundiais de produção que englobam tanto o capitalismo dominante como a própria classe dirigente local e a totalidade do proletariado industrial e rural, submetidos a contradições simultaneamente internas e externas.

"Desenvolvimento" e "subdesenvolvimento" constituem duas faces do mesmo sistema capitalista internacional.

É por isto que certas teorias, como as da "transição", a "pluralista" (etapista) e a "dualista", são inconsistentes. O subdesenvolvimento não é uma fase de transição, uma etapa de um processo, ou um pólo "atrasado que se opõe a um

pólo "moderno". Há, na realidade, um todo estrutural, orgânico, uma simbiose, uma "unidade de contrários". As classes dirigentes locais, no contato com o capitalismo europeu, reforçaram e cristalizaram as relações de dominação vigentes no período colonial, enquanto passaram a atuar como intermediários no intercâmbio com o centro mais dinâmico da economia capitalista. Oliveira, em *A economia brasileira: crítica à razão dualista*, censura uma certa intelectualidade latino-americana que ajudou a construir o "estranho mundo da dualidade" e a desembocar na "ideologia do círculo vicioso da pobreza". A teoria dualista "reconciliava o suposto rigor científico das análises com a consciência moral, levando a propostas reformistas" (Oliveira, 1988, p. 10-11). Tais propostas, como as do período populista, fracassaram, porque o subdesenvolvimento não é simplesmente uma formação histórica de um país em relação a outros países. "Antes de ser oposição entre nações, o desenvolvimento é um problema que diz respeito a classes sociais internas" (idem, 1988, p. 12). No Brasil, ao contrário do que aconteceu na revolução burguesa clássica, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas industriais não significou uma ruptura do sistema.

Esta caracterização do capitalismo dependente como uma situação não transitória mas estrutural, que foi se cristalizando e se agravando com o desenvolvimento do capitalismo mundial, tem enormes implicações para as organizações dos trabalhadores. O sindicalismo brasileiro não se desenvolveu do mesmo modo que o dos países desenvolvidos. No Brasil, "os donos do poder" assimilaram e se adaptaram às transformações do capitalismo, conservando as estruturas de dominação pré-capitalistas e impedindo que os dominados desenvolvessem uma "consciência de classe" e objetivassem novas formas de relacionamento entre o capital e o trabalho. O sindicalismo que aqui se desenvolve não é o sindicalismo de uma classe operária forte e organizada de forma autônoma, capaz de se contrapor à classe burguesa e conquistar uma ordem social mais justa.

O modelo sindical brasileiro foi estabelecido "de cima para baixo", numa ordem social autoritária e oligárquica, como resultado concreto

de um processo de acomodação interna, ante as transformações do modo de produção capitalista em nível internacional. Este processo se desenvolveu como negação da luta de classes, como resultado de uma frustrada ou abortada revolução burguesa, conforme analisou Vianna (1989) em sua tese. Este autor destaca a debilidade constitutiva do liberalismo brasileiro, em que as classes dominantes, no período pós-30, pela reordenação institucional-legal, ao criar organizações corporativas voltadas para o estabelecimento da harmonia entre as classes, possibilitaram um vigoroso processo de acumulação industrial. O caráter corporativista do modelo sindical brasileiro, atrelado ao Estado, com o aval das classes dominantes, serviu para dissimular a natureza excludente do sistema econômico-político.

Os estudos acima referidos permitem concluir que o caráter autoritário e excludente do capitalismo dependente do Brasil é um processo consolidado ao longo do tempo (desde o período colonial) e que vem se adaptando (se "modernizando") com sucesso, no sentido de impedir que a maior parte da população trabalhadora se *organize* coletivamente e exerça os direitos de cidadania. Segundo afirma Chauí, "o Brasil é uma sociedade autoritária" que, no limiar do século 21, não consegue sequer concretizar "os princípios (velhos, de três séculos) do liberalismo e do republicanismo". O Estado brasileiro se apresenta como fundador do próprio social, como tutor, onde "os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga pelo Estado" (Chauí, 1986, p. 48 e 54).

Nesta "sociedade autoritária", é importante destacar, tendo em vista o objetivo deste trabalho, o papel dos intelectuais, em geral oriundos das classes médias. Conforme analisou Saes (1984), na sociedade brasileira a clivagem entre o "trabalho manual" e o "trabalho não-manual (fenômeno próprio de toda sociedade capitalista) foi aqui reforçada pela degradação das atividades manuais. Desenvolveu-se a tendência de os grupos médios se afastarem dos trabalhos manuais, à medida que a sociedade foi se polarizando entre "elite" e "povo". Pressionados entre os dois

extremos, os intelectuais e grupos médios foram freqüentemente atraídos (cooptados) e envolvidos com a burocracia do poder ou com as funções "técnicas" do setor empresarial. Com o avanço do processo de acumulação capitalista e a degradação das condições de trabalho e remuneração, surgiram alianças entre os trabalhadores "manuais" e os setores médios. Mas isto não significava uma unidade de classe, já que "as orientações políticas dos grupos médios sempre foram definidas no interior dos limites fixados por um elemento comum a todas as formas de "consciência média": a recusa ao nivelamento social entre "manuais" e "não-manuais" (Saes, 1984, p. 15).

O impacto das mudanças da conjuntura internacional sobre a realidade brasileira vem provocando grandes transformações nas relações sociais, na organização do trabalho, na ordem jurídica e política, porém a "dependência estrutural" não foi rompida, antes se fortaleceu. Pode-se afirmar que à nova fase do capitalismo monopolista corresponde uma nova fase do capitalismo dependente. Sinais deste processo de adaptação aparecem claramente no final dos anos 70, com a chamada "abertura" do regime autoritário.

O regime militar dos anos 60 e 70 veio consolidar o "desenvolvimento dependente" do Brasil, apoiando-se na "tríplice aliança" do capital internacional com o capital privado nacional e o capital estatal, afastando de vez a ilusão de um desenvolvimento capitalista "autônomo" conduzido pela burguesia nacional, nos moldes de uma democracia populista (Evans, Alves, Ianni, 1988). O Brasil foi definitivamente "associado" como parceiro dependente do capital internacional. Nesse período, o Estado brasileiro assumiu ao extremo o papel de aparelho repressor, "para salvar a democracia". A "Doutrina de Segurança Nacional" foi o suporte ideológico da intervenção armada em 1964, e nos dez anos seguintes foram lançadas as bases institucionais do novo Estado (Constituição de 1967/1969, Ato Institucional nº 5, de 1968). Junto com a repressão, houve uma forte concentração da renda e redução do poder de compra dos salários.⁷

⁷ Alves apresenta diversas tabelas sobre a concentração de renda e redução do poder de compra dos salários, neste período. Ver Jaguaribe et al., 1989.

O período de 1969-1974 (Governo Medici) se *caracterizou por* uma propaganda intensa do governo, que buscou se legitimar pelo "milagre econômico". Este novo momento histórico, marcado pela repressão e pelo desenvolvimento econômico, deixou os setores de oposição desorientados. O movimento operário brasileiro viveu os primeiros anos da década de 70 como um período dos mais difíceis de sua história (Frederico, 1990, v. 2). Mas a partir de 1973 o "milagre" entrou em crise e acelerou-se o ritmo inflacionário. Então, o governo atribuiu a culpa por esta situação à elevação dos preços internacionais do petróleo e buscou conter a disparada da inflação pelo arrocho salarial, que foi agravado pelo artifício da manipulação dos índices inflacionários. Abafado pela repressão, o descontentamento popular encontrou uma válvula de escape votando na oposição (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) nas eleições de 1974 (eleições parlamentares, em que o partido do governo - Arena - saiu derrotado). Houve, nesta altura, uma reativação do movimento popular, do movimento sindical, de setores de oposição, de organizações de intelectuais e de segmentos da classe média.

Com a vitória do MDB e a erosão do "milagre econômico", o regime militar perdeu sua pretensa legitimidade. Inicia-se, então, uma fase nova do regime, que abrange vários estágios. Primeiro houve a "distensão" no Governo Geisel (1974-1979), depois a "abertura" no Governo Figueiredo (1979-1984) e, finalmente, a "Nova República" e a "redemocratização" do País.

Toda esta "transição" era o resultado de uma relação dialética entre as forças sociais de oposição ao regime autoritário e às respostas e iniciativas tomadas pelas elites dominantes absorvendo e controlando a crise. Houve, como analisou Alves, uma "liberalização controlada da abertura", combinando ciclos de repressão e de liberalização, sem que se rompesse o autoritarismo herdado do passado. Houve uma negociação entre as elites, evitando-se que os setores populares organizados enveredassem no rumo de uma transformação estrutural da ordem política.

Ante a movimentação dos setores mais politizados do operariado, como os metalúrgicos das grandes fábricas do ABC paulista (Singer, Brant, 1983; Kowarick, 1988; Moisés, 1982), e o crescimento da oposição, enquanto o governo autoritário perdia sua pretensa "legitimidade", não restava alternativa à "abertura" senão apelar novamente ao aparelho repressor, à violência das *armas*. No entanto, o endurecimento que era preconizado por setores mais "duros" do regime foi substituído por uma nova estratégia que tinha suporte na conjuntura internacional. Estava, nesta altura, sendo implantada a ideologia da Noei, a política dos "direitos humanos", propagada pelo governo dos Estados Unidos.

No Brasil dos anos 80 persiste a regra de combinar o arcaico com o moderno. Permanece o patrimonialismo, onde os estamentos superiores "providenciam" a "abertura" do regime, esvaziando a oposição. Muitos políticos profissionais, que se comportam como os velhos "coronéis", mas tendo assimilado modernas técnicas de manipulação das massas, mudam de partido político, migrando para a "oposição" (Lamounier, Meneghello, 1985; Rodrigues, 1987; Bursztyl, 1990). Enquanto isto, os setores que se opunham ao regime militar, setores estes que eram heterogêneos, se dividem e se desarticulam. A "redemocratização" aparece como dádiva, como iniciativa dos setores dominantes, que se organizam "democraticamente". O discurso da oposição é apropriado pelos que detêm o poder.⁸ Há uma recomposição conservadora das relações entre o Estado e a sociedade civil, amortecendo o impacto da forças que lutavam pela mudança da ordem econômico-social vigente.

O Governo Sarney (1985-1990) representou o ponto culminante dessa transição conservadora". Foi o resultado e a efetivação de um pacto das elites, que conseguiram desviar a pressão social da campanha das "Diretas já" de 1984, com a promessa de uma "Nova República". José Sarney, político tradicional, presidente nacional do partido do governo (PDS), torna-se, pouco depois, o presidente "estadista" da transição, no Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Um exemplo desta apropriação do discurso oposicionista é a própria substituição de nome do partido do governo: deixou de ser Aliança Renovadora Nacional (Arena) e passou a ser Partido Democrático Social (PDS). Na Educação este é um dos problemas mais difíceis de se lidar. Expressões consagradas pelos movimentos populares de oposições ao regime militar, como "educação libertadora" divulgada a partir da obra de Paulo Freire, passaram a ser também utilizadas pelos técnicos e ideólogos do Governo.

(PMDB), que era o principal partido de oposição. Sarney foi "eleito" (eleição através de um "Colégio Eleitoral") como vice de Tancredo Neves, que morreu antes da posse, mas já estando definidas as regras do novo jogo. A escolha de Tancredo Neves para a Presidência da República constituiu um elemento decisivo desse jogo político das elites brasileiras. O Presidente Tancredo, oriundo das fileiras do antigo Partido Social Democrático (PSD), tendo passado recentemente pelo MDB e pelo Partido Popular (PP, do qual foi presidente), antes de ingressar no PMDB, tem como vice José Sarney, ex-integrante e dirigente da Aliança Renovadora Nacional - Arena e do Partido Democrático Social - PDS (partidos de sustentação do regime militar), que passou pelo recém-criado Partido da Frente Liberal - PFL (dissidência do PDS). A razão essencial deste arranjo, que foi denominado de "Aliança Democrática" (PMDB + PFL), era o embaralhamento das "cartas", confundindo e desnordeando os movimentos populares. Parte deste jogo foi o recuo tático dos militares, aparentemente retirando-se da cena política.

O início do Governo Sarney (1985) foi marcado por hesitações, quer pela composição política heterogênea que dera apoio à "Aliança Democrática", quer pelo vazio e frustração popular pela morte de Tancredo Neves. Mas em 1986, o governo consegue superar a crise interna e consagrar-se ante a população. O Plano Cruzado (Decreto-Lei nº 2.283, de 28 de fevereiro de 1986), que conteve por alguns meses a inflação mediante um "choque heterodoxo" (congelamento de preços e salários), constituiu-se uma verdadeira "jogada de mestre" das elites dirigentes, conseguindo uma elevada credibilidade popular que garantiu aos políticos conservadores, nas eleições para governadores dos estados e para o Congresso Nacional, legitimarem-se no poder. A "Aliança Democrática" ganhou as eleições para governadores em todos os estados e assegurou ampla maioria no Congresso, tanto na Câmara quanto no Senado. Este Congresso, assim eleito, tinha a tarefa de elaborar uma nova Constituição para o País, tarefa esta que o mesmo Congresso Nacional, na legislatura anterior, decidira

assumir, tendo recusado a tese da Constituinte exclusiva e soberana, submetendo-se a uma "clara e escandalosa interferência militar" (Fernandes, 1986, p. 33; Chasin, 1986). Consumou-se, desta forma, um verdadeiro golpe às aspirações populares. O jogo "bonapartista" funcionou: a maioria excluída, massificada, legitimou nas urnas o Governo Sarney e depositou nas mãos de uma maioria conservadora de parlamentares o direito de traçar a lei maior do País.⁹

Passadas as eleições de 1986, a realidade veio à tona, a população começou a dar-se conta do logro. Os setores organizados da sociedade civil, destacando-se as entidades sindicais, conseguiram mobilizar-se e pressionar o Congresso Nacional para garantir um mínimo de avanço democrático na definição da ordem econômica e social. Estabeleceu-se um confronto entre uma minoria parlamentar comprometida com as lutas dos movimentos populares e sindicais e uma maioria, que depois se auto-intitularia "Centrão", defensora dos interesses dos grandes proprietários.

Sob o aspecto econômico, este período (1985-1990) reflete as conseqüências da reconcentração do capital multinacional nas economias desenvolvidas, com o retorno dos investimentos que, na década anterior, buscaram mão-de-obra e matérias-primas baratas nos países periféricos. O capital mundial, agora, despreza o Terceiro Mundo. Sem a entrada de capitais, a crise se agrava, a economia brasileira para de crescer. Mesmo assim, a concentração de renda se amplia. Durante o Governo Sarney foram enviados aos banqueiros internacionais mais de 56 bilhões de dólares como pagamento de juros e amortizações da dívida externa. Quanto à concentração de renda, em 1985 o 1% mais rico da população detinha 14,4% da renda, sendo que em 1960 esta participação era de 11,9%. Enquanto isto, os 50% mais pobres detinham em 1985 apenas 13% da renda, quando em 1960 detinham 17,4% (Souza, 1991, p. 18-19).

Em nítida contradição com seu discurso de priorização do social, o Governo Sarney

Segundo o levantamento feito por Fleischer (1988), que elaborou a "árvore genealógica" dos constituintes de 1987 com relação às suas trajetórias político-partidanas, a maior bancada da Assembléia Constituinte era de ex-integrantes da Arena: 217 constituintes haviam passado por esta legenda

aprofundou a falência dos sistemas públicos de ensino, saúde e habitação. A ideologia da privatização do setor público, trazida pelo neoliberalismo, deixou a população ainda mais desprovida de seus direitos sociais. Desgastado ante o fracasso econômico de seu governo, Sarney levou ao extremo a política do fisiologismo clientelista, articulando com a cúpula militar e os grandes grupos econômicos a sustentação de seu mandato, negociado com a Constituinte para que fosse de cinco anos. O agravamento da crise econômica e a perda de legitimidade fizeram com que Sarney se transformasse no principal cabo eleitoral de seu sucessor, Fernando Collor de Mello, num novo jogo de estratégia política armado pelos setores dominantes.

É necessário acentuar que este quadro desolador do final dos anos 80 está relacionado com a nova fase da economia capitalista internacional, que combina a "redemocratização" com concentração de renda, alta tecnologia e reordenação do mercado, estabelecendo para o Brasil e América Latina em geral uma economia exportadora de novo tipo, em que, ao lado da exploração intensiva dos recursos naturais, o setor industrial é redimensionado para competir no mercado externo. É a chamada "reconversão", que implica, em todos os países, "a destruição de parte de seu capital social, sobretudo na indústria, porque somente ramos com vantagens comparativas reais ou que absorvam alta tecnologia e grandes massas de investimentos aparecem como viáveis nessa nova divisão do trabalho" (Marini, 1987, p. 61).

A maioria da população chegou ao final da década de 80 sem maiores conquistas (econômicas, políticas, sociais enfim). As camadas superiores, porém, se renovaram e consolidaram um modo novo de manter-se como "casta" numa "república de ficção". Esta expressão é de Dreifuss (1989), que fez uma admirável síntese do processo em que emergiu uma "direita remoçada". O empresariado, através de associações corporativas e políticas permanentes, se organiza como classe nacional, não mais como oligarquias regionais. Eles (os empresários) se constituem como uma "sociedade política empresarial" em todo o

País, englobando o empresariado industrial e as classes comerciais e agrárias, enquanto impedem que as forças sociais subalternas se organizem como classe.

As tentativas de romper a dominação são consideradas pelas elites dominantes como uma ameaça à "segurança nacional" e estigmatizadas como "atividade antipatriótica", "subversiva", que é interpretada pela ideologia dominante como atividade ilegítima, quando não reprimida. A classe dominante (Sociedade Política Dominante) se estrutura neste período em três sociedades articuladas: a Sociedade Política Armada, a Sociedade Política Estatal (Governo) e a Sociedade Política Empresarial. Apesar da consolidação capitalista, as relações dos dominantes para as camadas subalternas continuam tendo feições paternalistas, patrimonialistas. A população é atendida como clientela, não como sociedade civil organizada politicamente, como seria próprio de um país capitalista moderno. Dreifuss apresenta nesta mesma obra os trâmites percorridos pela "sociedade política dominante" durante a Constituinte e depois na preparação da eleição presidencial de 1989, da qual sairia vencedor Fernando Collor de Mello.¹

Esta eleição ensejou um grande amadurecimento político da população, que pôde acompanhar pela televisão e nos grandes comícios diversas propostas para solução dos problemas nacionais. Mas, apesar do avanço, a população não conseguiu vencer o jogo, ou melhor, caiu mais uma vez no jogo das elites dominantes. A vitória de Collor de Mello tem muitas explicações, que não cabem ser analisadas neste trabalho. Certamente foi elemento fundamental para sua vitória a utilização "competente" dos meios de comunicação, da "mídia", para confundir uma parcela significativa do eleitorado pouco politizado. O próprio vazio político criado pelo Governo Sarney, estando o povo decepcionado com os políticos, foi habilmente explorado pelos poderosos e influentes veículos de comunicação de massa. Collor se apresentou como o maior inimigo de Sarney, como o antipolítico, o anticorrupto ("caçador de marajás"), o defensor dos "descamisados" (Oliveira, 1990; Giannotti, 1990). Qual

¹ A obra de Dreifuss foi publicada antes da eleição.

Bonaparte", Collor serviu para que a burguesia conquistasse o "trono", ou melhor, se mantivesse nele.¹¹

A vitória de Collor significava um alto risco para a democratização da sociedade brasileira, pelo seu caráter "inorgânico" e "voluntarista" sem vínculo com as organizações políticas (partidos, sindicatos, associações), trabalhando na "tela do maginário de uma população despolitizada" onde tudo se resolve pelo poder do super-herói (Souza, 1991, p. 44-48). Pela terceira vez na década - as outras duas foram a campanha das "diretas" e o movimento da Constituinte -, as esperanças de uma ruptura com o passado autoritário e arcaico eram postergadas.

O Governo Collor de Mello representou a consumação de um modelo capitalista dependente que vem sendo implantado ao longo dos diversos períodos da formação econômico-social brasileira. O "neoliberalismo" e a "modernização" pregoados trazem o caráter autocrático e populista do passado. Fernandes, em *A transição prolongada*, assim descreve:

Ele nada contém de democrático e, como ideologia, consagra a perversidade. O arcabouço populista de comunicação de massa e seus nexos bonapartistas com o eleitorado clientelista ativam uma forma primária de autocracia burguesa, que infunde continuidade às técnicas políticas repressivas da ditadura militar (Fernandes, 1990, p.10).

Há um aspecto deste jogo autoritário que fundamental para a análise das dificuldades que e apresentam à perspectiva de luta dos trabalhadores. Trata-se da inflação, que se constitui orno um recurso estratégico privilegiado, empregado pelo sistema para transferir a renda dos assalariados e pequenos empresários em benefício dos grandes oligopólios que dominam o mercado. Como explica Singer,¹² a inflação tornou-se um modo de vida do capitalismo no Brasil (e em outros países), e serve para ocultar o conflito distributivo. Aparentemente, pelo menos segundo o discurso dominante, "todos perdem com a inflação" e, por isso, todos se mobilizam contra

ela. Desta forma, o Estado pode manipular as demandas, agindo aparentemente como defensor dos trabalhadores "que não têm como se defender da inflação". Nos últimos anos, os trabalhadores brasileiros viveram entre as conseqüências de um e a expectativa de outro "choque econômico", recurso que tem sido utilizado com frequência para "congelar" mais os salários que os preços, agravando ainda mais as precárias condições de vida da maior parte da população.

O afastamento do presidente Collor, ao final de 1992, resultado do movimento pelo *impeachment* deflagrado já no primeiro semestre à medida que inúmeros casos de corrupção patrocinados pelo próprio governo escandalizaram a opinião pública, deveria significar um avanço das forças populares na conquista de seus direitos fundamentais de cidadania. Afinal, "o *impeachment* concretizou-se diante da mobilização popular e da impossibilidade para as próprias classes dominantes de recuperar a credibilidade do governo que patrocinavam" (XII Congresso da Andes-SN, 1993).

No entanto, as forças conservadoras assimilaram esta derrota, entregaram a cabeça de seu rebento e manipularam para enquadrar o conteúdo das manifestações nos estritos limites do combate à "quadrilha instalada no Planalto". A atuação do "Movimento pela Ética na Política", que coordenou a mobilização popular, permaneceu extremamente limitada no objetivo de afastar os "corruptos" sem ameaçar o prosseguimento da chamada política "neoliberal". O Governo Itamar Franco, com amplo apoio de setores que derrubaram Collor de Mello, assume uma postura de honestidade pessoal e de "moralidade nos serviços públicos"; declara que sua prioridade é o combate à fome e miséria que assolam grande parte da população, porém mantém praticamente intacta a política econômica do governo anterior, estabelece uma política salarial que não recupera as perdas salariais e mantém o arrocho, dá prosseguimento ao processo de privatização e consegue aprovar o "ajuste fiscal" que, da forma proposta, vem onerar ainda mais a classe trabalhadora por reforçar um sistema tributário socialmente injusto.

A referência a Bonaparte, aqui, diz respeito à forma de conquista do poder, pela aliança das classe - dominantes com a massa pobre e despolitizada - o "lumpen-proletariado" (ver Marx, v. 1, p. 209).

Singer 1988. Ver, do mesmo autor, *Folha de S. Paulo* de 28 de junho de 1991, p. 3-2.

Se a Noei, consolidada neste final de século, representa enormes dificuldades para as organizações sindicais e movimentos sociais mesmo nos países desenvolvidos, sua influência no Brasil é ainda mais perversa, dadas as especificidades do tipo de capitalismo que aqui se consolidou, sem que tivessem sido rompidas as estruturas patrimonialistas, populistas e autoritárias. A ausência de uma democracia real, a deficiência de setores sociais organizados, fundamentalmente o fato de que no Brasil a grande maioria da população foi marginalizada e não conseguiu se organizar coletivamente em instituições sólidas regidas por regras democráticas, constituem a moldura em que se travam as lutas sociais. Enquanto a sociedade brasileira permanecer subjugada por um poder autocrático, os recursos econômico-financeiros são dirigidos principalmente para outros fins que não a educação pública, saúde, habitação popular, saneamento, enfim o atendimento das necessidades básicas da população. Desta forma, a tendência continua sendo a de agravar-se a crise social e política, distanciando-se o Brasil ainda mais da perspectiva de constituir-se como nação democrática e desenvolvida.

A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS DE LUTA DO MOVIMENTO SINDICAL DOS DOCENTES

As Instituições de Ensino Superior (IES), há algum tempo, vêm sofrendo uma "crise de identidade", a qual tem muito a ver com as transformações do modo de produção capitalista. A universidade deixou de ser uma instituição definida como "sede da sabedoria" (*sedes sapientiae*), que se pretendia neutra diante dos conflitos político-sociais, mas que, de fato, formava a elite pensante (os "intelectuais orgânicos") das classes dominantes. Embora ainda cumpra este papel, a instituição universitária tende a tornar-se hoje um "espaço público", aberto também aos interesses dos dominados, participando de movimentos e lutas sociais que objetivam a construção de uma sociedade justa, democrática.

O capitalismo monopolista, em seu desenvolvimento, provocou a expansão quantitativa

e a massificação dos intelectuais. Os profissionais liberais de antes (incluindo os professores universitários, em geral) foram transformados em trabalhadores intelectuais assalariados. A maioria deles foi alijada do controle e do poder de decisão sobre o processo de trabalho. A chamada elite orgânica é cada vez mais um setor profissionalizado da classe dominante, mas de tamanho reduzido. Isto implica que as universidades, que historicamente se identificavam como agências formadoras da elite intelectual burguesa, constituam hoje instituições diferenciadas entre si (com vários padrões de universidades) e mesmo internamente (dentro de cada universidade). Hoje não se pode mais considerar as universidades em geral como instituições exclusivamente a serviço da burguesia.

Os intelectuais, em sua maioria, tornaram-se trabalhadores assalariados, e isto fez que, em parte, fosse superada a clássica divisão entre trabalho "manual" e trabalho "intelectual", que era um elemento fundamental das fases anteriores do capitalismo. O assalariamento e profissionalização do professor universitário trouxeram para a "academia" a discussão de problemas que são próprios do "mundo do trabalho", caracterizando o conflito capital-trabalho. Muitos docentes passaram a utilizara luta político-sindical, aproximando-se dos trabalhadores em geral, integrando-se às suas organizações.

Por outro lado, o trabalho docente, tal como aconteceu com os serviços técnico-burocráticos, também foi afetado pelo avanço tecnológico. Desponta a tendência do "empresariamento" das instituições de ensino, com uma "reconversão profissional". Pacotes de currículo, treinamentos, "requalificação", busca da produtividade, etc, vão sendo, aos poucos, incorporados ao processo de ensino por imposição das transformações tecnológicas. Com isto, os professores poderão perder ainda mais o controle do processo de trabalho, à medida que microcomputadores e videocassetes, com seus programas e pacotes instrucionais, invadirem as salas de aula. O risco que está colocado é de que o professor se tome um "monitor", um "apêndice da máquina".¹³

¹³ Cf. Lawn e Ozga, 1988. Os autores discutem o movimento sindical dos professores na Inglaterra, com o surgimento da "proletarização" e o subsequente empresariamento do ensino. A conclusão a que chegam é que o trabalho docente cada vez mais se assemelha ao trabalho de escritório, isto é, está perdendo sua especificidade, perante o avanço da tecnologia.

Mas a adaptação a novas tecnologias não implica necessariamente perda de autonomia no local de trabalho. O *controle* (sobre o processo de trabalho) é, fundamentalmente, um processo ideológico, que se faz mais sobre os fins que sobre os meios. É perfeitamente possível conciliar uma maior autonomia nos locais de trabalho com a lógica do sistema econômico como um todo, uma vez que os fins estejam sob controle (do sistema). Isto tem uma implicação importante para os movimentos dos trabalhadores: à medida que a luta se restringe à busca de autonomia e liberdade de organização no local de trabalho e a defesa de privilégios (numa perspectiva sindical corporativista), ela pode se enquadrar muito bem na lógica dominante da nova fase do capitalismo monopolista. Aliás, sempre interessou aos capitalistas manter os trabalhadores lutando apenas por salários e condições de trabalho, afastando-os, assim, da luta política.

Parece-me defensável a hipótese de que as transformações trazidas pela Noei (assimiladas no Brasil ao seu modo de país capitalista dependente) explicam, em grande parte, a "crise" da universidade brasileira nos anos 80. Houve o Drivilegiamento de setores que interessam à 'reconversão', por favorecer a absorção de alta tecnologia. Segundo a lógica dominante da concentração internacional do capital, não interessa desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior como um todo, ou seja, em todos os seus setores. Daí porque não é surpreendente que o Governo Sarney tenha orientado a política do ensino superior no sentido de criar "centros de excelência" e "laboratórios avançados", política esta que em continuidade nos governos Collor e Itamar. apenas estes setores seriam privilegiados, por atenderem aos grandes oligopólios, enquanto a maior parte do sistema público de ensino superior i atirada ao abandono, ao "sucateamento".

Tanto a política econômica quanto a política de ciência e tecnologia dos últimos governos *veram* impacto negativo sobre a universidade. 1º caso da universidade pública especificamente os docentes são funcionários do Estado, que responsável pela manutenção da própria universidade. Na medida em que o Estado brasileiro

é o Estado mais privado do que público, controlado pela "Sociedade Política Dominante" e suas "elites orgânicas" (Dreifuss, 1989), a universidade é pressionada a submeter-se à mesma ordem política, até porque ela é uma instituição do Estado. Pensar "uma universidade democrática e livre, numa sociedade amordaçada, é um delírio", afirma Romano (1989, p. 39).

Contudo, o Estado não é exclusivamente um "aparelho das classes dominantes" mas um espaço que condensa as diversas contradições de uma sociedade (Poulantzas, 1986). Sendo assim, é possível aos setores e classes sociais subalternas lutarem dentro do próprio aparelho do Estado pela conquista de uma ordem social democrática. Neste sentido, o espaço institucional da universidade é importante, como percebeu desde o início a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), quando estimulou e se envolveu na luta pela democratização da universidade.¹⁴

O chamado "Movimento Docente" foi marcado, desde suas origens, pelo aspecto político, de contestação do regime autoritário, de luta pela anistia, por eleições diretas, pela Constituinte, enfim por um Estado democrático. O movimento para escolha de reitor através do voto direto da comunidade universitária surgiu no contexto e em decorrência da luta ampla pela democratização da sociedade. O movimento docente passou a se envolver cada vez mais na conquista da democratização interna e no jogo político junto aos parlamentares (Congresso Nacional) e às organizações da sociedade civil (entidades científicas, sindicais, partidárias). O fato de que, aos poucos, muitos reitores tenham sido eleitos por votação direta dos docentes, funcionários e estudantes contribuíram para fortalecer a luta político-sindical na universidade. Isto ficou claramente demonstrado em diversas greves das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), especialmente a de 1991, onde o papel mediador dos reitores (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Crub, Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior-Andifes) foi importante para superar o confronto.

Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes) foi fundada num Congresso Nacional de Docentes realizado em Campinas (SP), de 17 a 20 de fevereiro de 1981. Em 26 de novembro de 1988, no II Congresso Extraordinário, realizado no Rio de Janeiro, a Andes foi transformada em Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes-SN).

No entanto, assim como a luta por salários e melhorias nas condições de trabalho vem sendo assimilada pelo sistema econômico-político de forma a não colocar em risco a lógica "neoliberal", assim também as conquistas "democráticas" em muitas universidades pouco têm significado na transformação das estruturas herdadas do passado. Estas duas lutas, a reivindicatória (salarial) e a política (eleitoral), têm se somado para, de certa forma, manter as universidades ocupadas consigo próprias no jogo corporativista que é próprio da sociedade capitalista contemporânea, mas que assume conotações diferentes no Brasil.

As lideranças do movimento docente percebiam desde o início da década de 1980, que era necessário empenhar-se na construção de uma proposta de universidade, articulando a defesa da carreira docente e da escolha dos dirigentes das instituições universitárias numa concepção de universidade democrática e autônoma, comprometida com uma sociedade realmente democrática. As linhas gerais da "Proposta da Andes para a Universidade Brasileira" foram divulgadas desde 1982, mas quase nada (da proposta) foi conseguida no confronto político-ideológico com o governo (*Cadernos Andes*, 1986). De um lado, as energias foram gastas na luta por salário e para garantir o direito de eleger os dirigentes das Instituições de Ensino Superior, buscando assim as lideranças das associações docentes e da Andes sua legitimação como representantes da categoria dos docentes. Sem isto, talvez a própria universidade pública já tivesse sido completamente privatizada. Mas, por outro lado, a proposta da Andes não avançou também por causa das ambigüidades da própria categoria profissional dos docentes universitários.

O agravamento da crise econômica (a escalada da inflação e o arrocho salarial), a diminuição dos recursos destinados às instituições públicas, o avanço da privatização contribuíram para deixar a Andes-SN "entrincheirada" na defesa de suas posições. Conduzindo-se como organização sindical exemplar, dentro das normas jurídicas estabelecidas na Constituição e nas leis, a Andes-SN está hoje consolidada no setor da Ifes (não tanto nas estaduais, menos ainda nas particulares). O sindicalismo docente permanece tributário de contradições e ambigüidades que

se ligam, em grande parte, ao caráter inconsistente que é próprio de organizações sindicais de trabalhadores do serviço público.

Muitas contradições decorrem da participação destes trabalhadores, ao mesmo tempo, na estrutura do poder e no mercado de trabalho: enquanto técnicos e funcionários do Estado, atuam como formuladores e reprodutores da ideologia dominante, muitas vezes inconscientemente, planejando e operacionalizando (executando) a política oficial; enquanto empregados assalariados, defrontam-se com problemas comuns à massa dos trabalhadores e, por isso, tendem a reforçar as organizações que combatem o modelo econômico do Estado. No entanto, este combate é muitas vezes conduzido de tal maneira que resulta no fortalecimento da própria burocracia estatal. Isto se deve também às origens de classe de grande parte dos funcionários do Estado.

Tais contradições explicam porque muitas das conquistas da Andes-SN acabaram modificadas na prática, sendo desvirtuadas por medidas hábeis do governo, que soube explorar as incoerências da categoria dos docentes. O Plano de Carreira dos Docentes das Ifes é um claro exemplo disto. Nele não foram definidas responsabilidades, divisão de poderes e tarefas, mas foram incluídas gratificações e um sistema de promoção caracterizado pela ausência de uma avaliação criteriosa do trabalho acadêmico. A própria degradação dos níveis salariais, imposta pela política econômica do governo, induziu os docentes à procura do regime de "dedicação exclusiva", da promoção automática (por antigüidade), do concurso "interno" para professor titular, das gratificações por funções administrativas. O resultado disto tudo é que, após mais de dez anos de luta por um plano de carreira docente (esta luta é anterior à criação da própria Andes), este se encontra completamente desvirtuado, e o sindicato está sendo obrigado a assumir o desafio de elaborar um novo plano de carreira que objetive a construção de uma universidade pública "de qualidade", conforme estabelece sua "Proposta de Universidade". Há três anos que o tema "carreira docente" integra a pauta dos principais eventos da Andes-SN.

Por outro lado, a política de arrocho salarial e de contenção de gastos públicos praticada

pelo governo "autocrático", deixando de cumprir leis propostas e sancionadas por ele próprio, gerou uma vasta série de demandas judiciais que acabaram por desfazer, na realidade, a isonomia salarial conquistada pelos docentes e servidores das Ifes em 1987.¹⁵ Existem ainda os recursos do sistema de financiamento de pesquisas e os convênios com órgãos do próprio governo e com empresas privadas, que possibilitam, na prática, uma renda suplementar aos salários, sem se falar na burla freqüente da "dedicação exclusiva". Desta combinação perversa da política autoritária do governo e da persistência de práticas corporativas e clientelistas no interior das IES resulta também o enfraquecimento da luta sindical.

É característica dos intelectuais pequeno-burgueses uma certa incapacidade de se identificar com a massa dos assalariados. Eles (os intelectuais) "jamais contestam a validade de um dos elementos centrais do capitalismo e de qualquer sociedade de classes: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual".

A citação é de Décio Saes, que afirma enfaticamente: "os intelectuais podem ser politicamente tudo (...) salvo ser contra a sua própria sobrevivência enquanto grupo". O mesmo autor acha "sugestiva" uma frase de Bourdieu: "Os intelectuais são uma fração (dominada) da classe dominante" (Saes, 1985, p. 179).

Disto decorre a tendência dos intelectuais "pequeno-burgueses" de desvalorizar a luta sindical, a ação reivindicatória coletiva, quando esta assume a perspectiva de luta política, luta de classe. Não é por acaso que o assalariamento e a proletarização da classe média e dos "trabalhadores intelectuais" coincidem com a fragmentação e a corporativização da luta sindical. É um traço comum do Estado capitalista moderno fomentar o corporativismo no seio das classes trabalhadoras, evitando, assim, colocar em risco o domínio da classe burguesa.

A relativa incapacidade de organização coletiva da classe média, que decorre de sua própria posição no processo produtivo, onde tradicionalmente se diferenciava dos trabalhadores

manuais (proletariado), favorece a tendência ao estatismo, isto é, esperar que o Estado intervenha para garantir-lhe os "méritos". A ideologia da meritocracia, característica dos intelectuais pequeno-burgueses, foi habilmente explorada pelas classes dominantes. Na luta de enfrentamento entre as classes, os setores médios serviam para amortecer os conflitos, ocupando as posições intermediárias, incluído o aparelho burocrático do Estado. Quando a evolução do sistema econômico capitalista, em sua lógica de concentração e acumulação de riqueza, obtida pela divisão e expropriação do trabalho, conduziu ao assalariamento e mercantilização do trabalho intelectual, a classe média custa a se organizar em sindicatos. E quando o faz, sua organização sindical é marcada pelo corporativismo, pela defesa de privilégios. O Estado, embora seja acusado e afrontado por sua política econômica, denunciado como autoritário e "aparelho da burguesia", é buscado como protetor, como guardião dos direitos "sociais", aí incluídos os "méritos" individuais, isto é, os privilégios ameaçados.

O trabalhador de classe média vive a ilusão da competência e do mérito individual, o que o torna particularmente receptivo à ideologia da ascensão social pelo trabalho e o desvia da organização e da luta coletiva (Boito Júnior, 1982).

A sindicalização do funcionalismo público no Brasil é uma questão muito recente e extremamente polêmica. Por um lado, a tendência de universalizar a luta sindical como processo normal para conquistas salariais e de melhores condições de trabalho é um aspecto positivo da luta dos trabalhadores, concretizado na década de 80. Talvez seja este o aspecto que mais chama a atenção no movimento sindical no Brasil nos últimos anos: o setor público é, destacadamente, o que realizou maior número de greves e as greves mais longas (Almeida, 1988). No entanto, dadas as características do sindicalismo oficial ("sindicalismo de Estado") no Brasil, a ampliação do movimento sindical, na medida em que buscou o reconhecimento oficial (registro no Ministério do Trabalho) e se enquadrou na legislação vigente, acabou por fortalecer o próprio controle do Estado. Assim, o Brasil continuou distante de

Lei n- 7.596, de 10 de abril de 1987, que criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), regulamentado depois pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.

uma organização sindical autônoma, independente do Estado, sustentada por opção dos próprios sindicalizados (sem imposto ou contribuições compulsórias), conforme indica a Convenção 87 da OIT. A não ratificação desta Convenção pelo Brasil se deve não apenas à imposição arbitrária do governo; o próprio movimento sindical, incluindo a Central Única dos Trabalhadores (CUT), foi cúmplice desta situação.

Quanto à Andes-SN, embora tenha se constituído sobre princípios diversos do sindicalismo corporativo oficial, apresenta também ambigüidades em sua organização de base, que decorrem do fato fundamental de que uma grande parcela dos docentes universitários não se identificam como trabalhadores que se organizam e lutam coletivamente de forma autônoma.

Desde o início do movimento docente, lideranças da Andes e das associações docentes percebiam que só teriam possibilidades de enfrentar a política oficial e obter ganhos políticos à medida que o movimento fosse forte em sua base e autônomo em relação às administrações das IES e do sistema de ensino. As lutas salariais e por carreira docente, que até certo ponto se confundiram, possibilitaram consolidar o movimento docente. O Estado, ao longo da última década, foi forçado a negociar com este novo ator, um "ator coletivo". Houve, ante o avanço do sindicalismo docente, um recuo do governo (Vieira, 1990, p. 72). Sem a resistência organizada da Andes-SN, à qual se acrescentou aos poucos a da Fasubra, a universidade pública não existiria mais da forma como se mantém; a privatização e o atrelamento da universidade aos interesses dos grupos econômicos oligopolistas teriam avançado muito mais.

No conflito que estabeleceu com a política do governo, o sindicalismo docente se fortaleceu e obrigou o governo a negociar. Neste sentido, a Andes contribuiu para a mudança política do País, ao lado do "novo" movimento sindical, na direção da democratização da sociedade. No entanto, neste conflito, o movimento docente se posicionou cada vez mais defensivamente, numa luta pela própria sobrevivência. Há, de certa forma, um paradoxo: à medida que o movimento sindical docente se fortalece, reagindo ao agravamento da situação salarial e à

ameaça à universidade pública, também ele é dominado, bloqueado, assimilado à nova ordem econômico-política que fortalece o corporativismo sindical.

Neste quadro, as limitações decorrentes da própria categoria dos docentes têm impedido o movimento docente de avançar politicamente na direção proposta pelas lideranças da Andes-SN. O movimento sindical é forte por causa do apoio que tem em sua base, mas esta base só se mobiliza na medida em que a luta se trava no plano das reivindicações de salário, carreira, benefícios.

O desafio com que se defronta a Andes-SN é a superação destas limitações. Se o movimento se orientar apenas para a defesa corporativa de privilégios, ele acabará sendo contido, aprisionado e anulado, não imediatamente, mas a médio e longo prazos. De certa forma, está acontecendo o que Fernandes previa há mais de 20 anos, quando estudou a questão da "Reforma Universitária". Então, afirmou:

Hoje contamos com uma "universidade problema". Amanhã contaremos com uma "universidade corporativista", se não soubermos resguardar a reforma universitária e realizá-la como expressão da liberdade de pensamento crítico e da responsabilidade científica dos próprios universitários (Fernandes, 1975, p. 19).

Outro pensador brasileiro, Álvaro Vieira Pinto, também tinha clareza ao defender a reforma universitária na perspectiva social, abrindo-se para o atendimento da maioria marginalizada pelo sistema (Pinto, 1986). É notório que o movimento docente, nos seus primórdios, ainda na década de 70, enfatizava e praticava bem mais que hoje a integração com o "movimento estudantil". O sucesso das primeiras greves dos docentes deve-se, em parte, ao apoio dos estudantes, tanto das IES públicas quanto das particulares. Hoje, porém, o movimento docente encontra-se cada vez mais afastado dos estudantes. Isto deveria preocupar as lideranças sindicais e acadêmicas.

O corporativismo é um fenômeno altamente complexo. A Noei reintroduziu esta forma de organização dos interesses que visa conciliar o conflito social (sob a denominação de "neocorporativismo"), mas nas nações desenvolvidas há

sólidas instituições sociais democráticas (associações, sindicatos, partidos) que impõem limites à lógica própria do capitalismo oligopolista, de acumular o capital e de fragmentar e enfraquecer as organizações dos trabalhadores. No Brasil, devido à fragilidade de sua democracia, os efeitos das mudanças da conjuntura internacional acabam reforçando o caráter corporativista de seu modelo sindical "oficial".

O discurso oficial, veiculado incessantemente pela mídia, de combate ao "corporativismo" do movimento sindical, é altamente contraditório. O movimento sindical, como a sociedade civil em geral, é vítima de um modelo de organização que anula a luta social e política em favor de mudanças estruturais. No caso do sindicalismo docente, por mais que se discuta a questão do corporativismo, ela não é a razão central do confronto entre o governo e o movimento docente. Se o confronto permanecer no plano da reivindicação corporativa, mesmo que o movimento sindical aparentemente se fortaleça e que o governo aparentemente tenha de recuar, a universidade permanecerá enquadrada na lógica do sistema econômico-político vigente.

Por isto, não é surpreendente que as duras conquistas do movimento docente tenham sido anuladas, mesmo as conquistas salariais e de carreira. Pela estratégia da inflação, as classes dominantes anulam em pouco tempo as conquistas dos trabalhadores, obrigando-os a uma luta incessante. Da mesma forma, as continuas ameaças aos direitos conquistados pelos docentes e servidores públicos (aposentadoria integral, estabilidade) reforçaram o corporativismo, acabando por enfraquecer a universidade pública e o próprio sindicato. Este, em consequência também das próprias contradições e ambigüidades, não está conseguindo sair do campo de defesa e travar a luta onde ela seria realmente decisiva.

O desafio que se coloca hoje para o movimento sindical docente é o de conciliar a luta defensiva, de caráter corporativo, com a contribuição que é específica da universidade enquanto instituição produtora de conhecimentos e formadora de dirigentes, de "elites orgânicas". A universidade, em regra, sempre foi (e continua sendo) uma instituição "superior" comprometida com as classes dominantes, formando suas elites intelectuais e produzindo conhecimentos que beneficiam

predominantemente estas mesmas classes e elites (Sobral, 1988). A crise atual da universidade decorre das transformações do capitalismo monopolista que impôs o assalariamento e a degradação do trabalho intelectual, fazendo com que os docentes sejam, até certo ponto, "igualados" aos demais trabalhadores, assimilando inclusive a prática da luta sindical. A universidade passou, então, a viver no seu dia-a-dia o conflito social. Mas esta luta em defesa de melhores salários e condições de trabalho não implica necessariamente que a universidade deixe de cumprir sua função institucional. A questão de fundo está em compreender que a luta sindical não se contrapõe ao exercício da função de intelectual.

Gramsci propôs que se trabalhasse na "criação de elites intelectuais de um novo tipo", que fossem capazes de atuar em contato com o povoação, criando uma nova concepção de mundo e conduzindo, assim, a uma nova "hegemonia". Nesta perspectiva, ele criticou a universidade de seu tempo: "A Universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora..." (Gramsci, 1986, p. 29).

Sua crítica se dirigia particularmente ao aspecto pedagógico, à relação professora-aluno: "nas universidades, o contato entre professores e estudantes não é organizado. O professor ensina à massa de ouvintes... e vai embora..." (Gramsci, 1988, p. 146).

Como se sabe, Gramsci, a exemplo de Lenin, distinguiu e valorizou a função do intelectual como indispensável para a transformação da sociedade.

Preservar a identidade do trabalho acadêmico não se contrapõe a lutar pela via sindical. A medida que os docentes entendem esta realidade e superam preconceitos que impedem sua identificação enquanto trabalhadores, é possível que contribuam mais decisivamente para a transformação da sociedade atual. Esta contribuição implica a luta sindical dos docentes, em conexão com outras categorias de trabalhadores; isto não exclui nem prescinde da atividade especificamente "acadêmica".

A importância do trabalho acadêmico está relacionado com o que Bourdieu designou como "poder simbólico", "cuja forma por excelência é o poder de fazer grupos". A atuação sindical em

nada contraria o exercício deste poder; pelo contrário, o sindicalismo se inscreve também no campo do poder simbólico.

Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão do mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos. O poder simbólico, cuja forma por excelência é o poder de fazer grupos (...) está baseado em duas condições. Primeiramente, como toda forma de discurso performativo, o poder simbólico deve estar fundado na posse de um capital simbólico. O poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores. O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo. Em segundo lugar, a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. Evidentemente, a construção dos grupos não pode ser uma construção *ex-nihilo*. Ela terá tanto mais chances de sucesso quanto mais estiver alicerçada na realidade: isto é, como eu disse, nas afinidades objetivas entre as pessoas que se quer reunir. Quanto mais adequada for a teoria, mais poderosa será o efeito da teoria. O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras (Bourdieu, 1990, p. 166-167).

O movimento sindical dos docentes universitários ganha importância para a universidade e para a sociedade na proporção em que ele não perde sua especificidade ("poder simbólico"), isto é, em que é capaz de explicitar para si próprio e para as demais categorias de trabalhadores o significado teórico de suas lutas. Isto implica também esclarecer contradições implícitas na própria categoria docente. Diz Apple (1989, p. 176): "Se eles [os professores] ocupam, de fato, uma localização de classe contraditória, então é possível iniciar uma importante caminhada em direção à educação política."

A luta corporativa foi e continua sendo importante para a defesa da universidade e dos salários e condições de trabalho dos docentes e

servidores. Mas o alcance desta luta depende do sentido que ultrapassa a dimensão corporativa. Será necessário ir além daquilo que o sistema econômico-político insiste em reservar aos movimentos e organizações sindicais, em geral. A citação que segue, de Hobsbawm (1987, p. 388-389), cabe também ao movimento sindical dos docentes universitários:

E apesar de o fato de nossas gerações terem sofrido do capitalismo uma lavagem cerebral para acreditar que a vida é o que o dinheiro pode comprar, há mais nesse movimento do que pedidos de aumento de salário. Há mesmo mais que o desespero quanto a uma sociedade incapaz de dar a seus membros o que eles precisam, uma sociedade que faça cada indivíduo ou cada grupo a cuidar de si próprio e não se importa com o resto. Já foi dito: "Dentro de cada trabalhador existe um ser humano tentando se libertar". Na história da classe operária (...) já houve tentativas melhores e mais esperançosas de libertação dos seres humanos. Mas esta também é uma tentativa. Não adianta rejeitá-la, amaldiçoá-la e muito menos desejar que ela desapareça. Deve-se prestar atenção. Mas também de nada adiantará ignorar suas limitações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dificil caminho: sindicatos e política na construção da democracia. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p. 327-367.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Redefinición de la igualdad: populismo autoritário y restauración conservadora. *Revista de Educación*, Santiago, n. 286, p. 167-182, 1988a.
- _____. What reform talk does: Creating new inequalities in education. *Educational Administration Quarterly*, Newbury Park, v. 24, n. 3, p. 272-281, Aug. 1988b.
- ASSMANN, Hugo (Ed.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

- BERNARDO, João. *Capital, sindicatos, gestores*. São Paulo: Vértice, 1987.
- BOITO JÚNIOR, Armando. *O sindicalismo de Estado no Brasil*. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BURSZTYN, Mareei. *O país das alianças: elites e continuísmo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CADERNOS ANDES. Proposta das associações de docentes e da Andes para a universidade brasileira. Juiz de Fora, n. 2, jul. 1986.
- CARNOY, Martin. *Escola e teoria política*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CHASIN, J. A miséria da república dos cruzados. *Ensaio*, São Paulo, n. 15/16, 1986. Número especial.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- _____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONFEDERAÇÃO MUNDIAL DAS ORGANIZAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - CMOPE (WCOTP). *Principal ILO conventions and trade unions*. Switzerland, 1983.
- CONGRESSO DA ANDES-SN, 12, 1993. *Análise de conjuntura*. Manaus, 1993.
- DOWBOR, Ladislau. *A formação do capitalismo dependente no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DREIFUSS, René. *A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional 1918-1986*. 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- DREIFUSS, René. *O jogo da direita na Nova República*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder, formação do patronato político brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- _____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Que tipo de república?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- _____. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FINKEL, Sara Morgenstern de. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 3-18, 1990.
- FLEISCHER, David. Perfil socioeconômico e político da Constituinte. In: O PROCESSO Constituinte: 1987-1988. Brasília: UnB, Ágil, 1988.
- FREDERICO, Celso. *A esquerda e o movimento operário: 1964-1984*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. v. 2: A crise do "milagre brasileiro".
- GIANNOTTI, José Arthur. Tráfico de esperanças. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 26, p. 15-24, mar. 1990.
- GORZ, André. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- _____. *Crítica da divisão do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRACIARENA, Jorge. Comentário. In: BENÍTEZ ZENTENO, Raul (Coord.). *As classes sociais na América Latina: problemas de conceituação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

- HOBBSAWN, Eric. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Trajetória do movimento operário. In: CAMPINAS (SP). Prefeitura Municipal. *Trabalhadores*. Campinas, 1989.
- IANNI, Otávio. *Dialética e capitalismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- JAGUARIBE, Hélio et al. *Brasil: reforma ou caos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KOWARICK, Lúcio (Org.). *As lutas sociais e a cidade: São Paulo, passado e presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LAMOUNIER, Bolívar; MENEGHELLO, Raquel. *Political parties and democratic consolidation: the Brazilian case* Washington: Smithsonian Institution, 1985 (Workmg papers, 165.Latin-American Program).
- LAWN, Martin. OZGA, Jenny. Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, Santiago, n.285, p. 191-215. 1988.
- LOJKINE, Jean. *A classe operária em mutações*. Belo Horizonte Oficina de Livros, 1990.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARINI, Ruy Mauro A nova democracia latino-americana. *Humanidades*, Brasília, v. 4, n. 13, maio/jul. 1987.
- MARX, K. O 18º brumano de Luiz Bonaparte. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 1961. v. 1, p. 209.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-1945*. São Paulo: Difel, 1979.
- MILLS, C. Wright. *A elite no poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MOISÉS, José Álvaro. *Lições de liberdade e de opressão: os trabalhadores e a luta pela democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OHLWEILER, Otto A. *O capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. O marajá superkitsch. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n.26, p.5-14, mar. 1990.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RATTNER, Henrique. *Impactos sociais da automação: o caso do Japão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- REICH, Robert. *The work of nations: preparing ourselves for the 21st century capitalism*. New York: A. A. Knof, 1991.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. *Quem é quem no sistema partidário brasileiro*. São Paulo: Oesp, Maltese, 1987.
- ROMANO, Roberto. Autoridade e poder na vida acadêmica. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: T A. Queiroz, 1984.
- _____. Os intelectuais e suas associações. In: SOARES, Maria Susana Arroza. *Os intelectuais nos processos políticos da América Latina*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1985.
- SANTA ANA, Júlio de. A nova máscara do imperialismo. *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-49, ago. 1979.
- SINGER, Paul. Reflexões sobre a inflação, conflito distributivo e democracia. In: REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectiva*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p. 91 -135.

SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (Org.). *São Paulo: o povo em movimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. *Ciência, tecnologia e poder*, os interesses sociais na pesquisa. Brasília, 1988. Tese (Doutorado) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

SOUZA, Herbert de (Betinho). *Escritos indignados: democracia x neoliberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ibase, 1991.

VIANNA, L. Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Série Documental

Uma das funções institucionais do INEP é prover e estimular a disseminação e a discussão de conhecimentos e informações sobre Educação, visando ao seu desenvolvimento e ao domínio público, mediante produção editorial.

A Série Documental forma um canal de comunicação diversificado quanto ao público, à temática e à referência, abrangendo vários campos e objetivando alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público, com maior presteza.

Cada subsérie trabalha diferentes fontes:

Antecipações apresenta textos de pesquisas cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.

Estudos de Políticas Governamentais (ex-Estudos de Políticas Públicas) divulga textos e documentos de diretrizes e subsídios à formulação de políticas da Educação.

Eventos publica textos e conferências apresentados em eventos, porém não divulgados em Anais.

Relatos de Pesquisa traz os relatos das pesquisas coordenadas pelo INEP.

Textos para Discussão divulga opiniões e pensamentos sobre temas atuais que subsidiem o estudo da Educação ou de áreas correlatas

Traduções apresenta, em português, textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

Publicaremos no volume 2:

- Nº 6 - Ação Cultural e Educacional da Biblioteca no Âmbito da Escola de 1º Grau
Antonia Terezinha Marcantonio(Coordenadora),
Martha Maria dos Santos, Margarete Barros Maia Pires
- Nº 7 - Metodologia da Alfabetização de Adultos:Um Balanço da Produção do
Conhecimento
Vera Maria Masagão Ribeiro, Marilena Nakano, Orlando Jóia, Sérgio Haddad
- Nº 8 - O Visitante Inoportuno: O Estudo da Escola num Grupo Tribal
Eneida Corrêa de Assis (Coordenadora)
- Nº 9 - Do Discurso da Greve à Ação do Nepe: Uma Forma Diferente de Fazer/
Conceber a Universidade
Marlene Ribeiro (Coordenadora), Cidúlia D. S. Melo
- Nº 10 - Efeitos da Simulação Computadorizada no Ensino da Atividade de Visita
Domiciliar
Beatriz Regina Lara dos Santos (Coordenadora),
Juliana Boettcher Schneider, Simone Santos de Souza, Ingrid Krilow,
- Nº 11 - A Prática Cotidiana dos Profissionais da Educação em Escolas Públicas:
A Difícil Relação Teoria/Prática
Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos (Coordenadora),
Nelcy das Neves Ramos
- Nº 12 - Municipalização do Ensino: Discurso Oficial e Condições Concretas de
Implantação
Elena Viveros Jarry, Maria de Fátima dos Santos Vieira (Coordenadoras),
Elizabeth de Camillis, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Edmison Alves de
Azevedo
- Nº 13 - Avaliação das Experiências de Educação de Jovens e Adultos de Santa
Catarina
Zenir Maria Koch (Coordenadora)
- Nº 14 - O Perfil Sociocultural de Alguns Trabalhadores do Ensino Noturno de 2º Grau Mediante seu Cotidiano

Dagmar Maria Leopoldi Zibas (Coordenador)
- Nº 15 - Descentralização, Política Municipal de Educação e Participação no
Município de São Paulo
Pedro Roberto Jacobi (Coordenador)
- Nº 16 - A Realidade da Preparação para o Trabalho na 2ª Região Escolar - São
Leopoldo (RS)
Egídio Schmitz (Coordenador)
- Nº 17 - Qualidade de Ensino: Velho Tema, Novo Enfoque
Maria Laura P. Barbosa Franco (Coordenadora)

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](#)