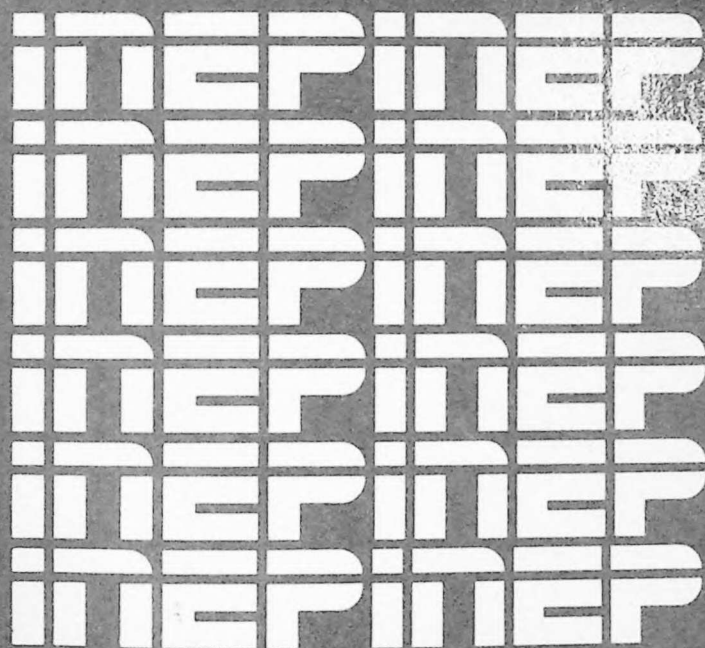


INEP

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

142



Presidente da República Federativa do Brasil

Ernesto Geisel

Ministro da Educação e Cultura

Euro Brandão

INEP

**REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

142

Secretário-Geral do MEC
Armando Dias Mendes

R454

Revista brasileira de estudos pedagógicos

nº 142 maio/ago. 1978.

**Brasília, Departamento de Documentação e
Divulgação.**

quadrimestral

CDD 370.05

INEP

**REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

142

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral: Maria Mesquita de Siqueira

COORDENADORIA DE PESQUISA

Ana Elisabeth Lofrano Alves dos Santos

COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES

Martha Albuquerque

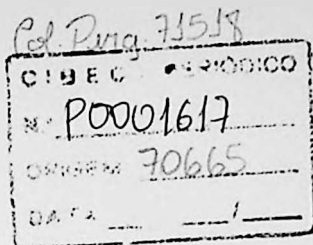
SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Chefe: Aydano Pedreira do Couto Ferraz

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Conselho de Redação Maria Mesquita de Siqueira
Maria Laís Mousinho Guídi
Divonzir Arthur Gusso
Martha Albuquerque
Jader de Medeiros Britto

**DISTRIBUIÇÃO E
ASSINATURAS** Postos da FENAME
SCS – Q. 13 – Lotes 20/21
Edifício Araguaia
70.000 – Brasília – DF
Brasil



SUMÁRIO

ESTUDOS E DEBATES

Maria Mesquita de Siqueira O INEP e a pesquisa educacional 46671 115

Diva de Moura Diniz Costa A CEAE e a formação de recursos humanos para a educação 46672 119

DESTAQUE

I Ciclo de Estudos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (1) 46674 129

Lília da Rocha Bastos * Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências de Malvina Cohen Zaide da Lei nº 5.692/71 46675 131

Margot Bertoluci Ott * Metodologia e prática para a Vera Regina P. Moraes formação de docentes: 1º e 2º graus 46676 145

Oder José dos Santos Interação entre as disciplinas Glaura V. de Miranda de conteúdo e as de Léa Pinheiro Paixão complementação didático-pedagógica 46678 157

Raimundo Hélio Leite Agências formadoras de pessoal J. A. Esmeraldo Barreto docente e não-docente de 1º e 2º graus e o respectivo sistema de absorção 46680 173

I Ciclo de Estudos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (2) 46681 187

DOCUMENTAÇÃO

Encontro de Pesquisadores Educacionais no Nordeste	195
Divonzir Arthur Gusso – Sistema Nacional de Pesquisa	197
Nova Estrutura do INEP	211
Ofício do Secretário-Geral do Planejamento	211
Decreto Presidencial	211
Portaria do Ministro	212
Regimento Interno	212
Organograma	220

ESTUDOS E DEBATES

Existe presentemente uma convicção generalizada no sentido de que é necessário levar a efeito pesquisas a fim de orientar a tomada de decisões, e esta persuasão, seguramente, faz crescer o número de solicitações para a pesquisa aplicada.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, é responsável, a nível central, pela coordenação dos estudos, pesquisas e experimentações que objetivam oferecer soluções ou alternativas de soluções aos problemas educacionais e de subsidiar ora a construção, ora a reforma da política da educação.

No desempenho de suas atribuições, o INEP articula-se com os departamentos e órgãos autônomos do MEC, para que haja compatibilidade entre os temas a serem pesquisados e o Plano Setorial da Educação e Cultura (PSEC). Assim, o papel do INEP é colaborar com o Sistema Educacional que, conhecendo os condicionantes da transmissão do conjunto de atitudes e valores que caracterizam a sociedade brasileira, indica as

necessidades da maior parte da população, através do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, assim também da Educação Física e Desportos e da Educação Especial, tanto em termos de ensino regular como de ensino supletivo, com utilização de multimeios.

O conjunto de informações indicado ao INEP incorpora as preferências expressas da administração federal e das instituições de pesquisa, evidenciando as tendências a desenvolver, as linhas de investigações a exigir continuidade, bem como as lacunas existentes.

O posicionamento do Órgão Coordenador para seleção de temas a serem pesquisados visa ponderar os critérios de relevância social e científica, aprofundamento de áreas já investigadas, incentivo a linhas consistentes de investigação ou exploração pioneira de áreas críticas, no sentido de um aperfeiçoamento metodológico é técnico.

Todo o mecanismo de macro e de microavaliação da pesquisa educacional constitui uma preocupação deste Instituto, e decorre de sua própria experiência

e tradição, que exigem o estabelecimento de canais de comunicação entre os centros produtores e os consumidores da pesquisa educacional.

Com essa finalidade, dois projetos estão em andamento no INEP: o "Cadastro de Pesquisas, concluídas e em andamento, realizadas com apoio técnico e financeiro do INEP", elaborado através de fichas-resumo de pesquisas, conforme se pode observar no modelo anexo, e o "Cadastro de Pesquisadores", para identificação dos especialistas nos diferentes campos das ciências da educação.

Com a mesma finalidade de comunicar e divulgar, o INEP promove encontros, por áreas temáticas, motivando a reflexão intelectual em função de um objetivo ulterior, qual seja o progresso científico ou a tomada de decisão para organizar uma ação educativa. Nesta perspectiva, o INEP reúne coordenadores de

pesquisas, como o fez com os quatro projetos solicitados pela Comissão de Ensino da Área da Educação — CEAE, do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, para discussão aberta entre os responsáveis pelas pesquisas e especialistas da área na qualidade de consultores, contando, também, com a participação dos técnicos do INEP. (Resumo de cada um destes projetos é apresentando no presente número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*).

A experiência indica que a pesquisa educacional é possível quando os problemas são colocados em toda a sua integridade, quando há um campo comum, acima das posturas individuais, da visão do mundo de um grupo social, de uma comunidade, de um estado. Só aí se exerce a investigação científica de validade universal, embasada no teórico-empírico.

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

TÍTULO:
ENTIDADE:
ENDEREÇO:

ESTADO:

AGÊNCIA FINANCIADORA:
TIPO DE RECURSO:
VALOR DO PROJETO:

Modelo da Ficha do Cadastro de Pesquisas do INEP

ÁREA TEMÁTICA	EQUIPE TÉCNICA	DURAÇÃO	DIVULGAÇÃO PROPOSTA
DESCRITORES		DATA DE INÍCIO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		DATA DE TÉRMINO	FORMA DE PUBLICAÇÃO
			Livro ou Folheto <input type="checkbox"/>
			Relatório Multicopiado <input type="checkbox"/>
			Resumo em Periódico <input type="checkbox"/>
			Artigo em Periódico <input type="checkbox"/>

OBJETIVOS:

--

SÍNTESE:

--

CONCLUSÕES:

--

Dentre as necessidades decorrentes das profundas modificações que as transformações sócio-econômicas que envolvem o País vêm provocando, ressalta como relevante a formação de profissionais competentes para todas as áreas relacionadas com o desenvolvimento nacional.

De fato, as mudanças ocorridas nos últimos 15 anos passaram a exigir, de forma cada vez mais acentuada, recursos humanos qualificados, capazes de levar avante os planos de desenvolvimento estabelecidos pelo Governo.

Assim, na área da Educação, o problema da formação de recursos humanos — um dos sérios problemas da educação brasileira — adquiriu maior dimensão, a partir das amplas mudanças ocorridas no setor educacional, por força do desenvolvimento do País. Há um consenso geral em torno da relevância do problema, tanto quanto da prioridade do seu debate e da busca de soluções eficazes e operativas.

* Técnico de Planejamento e Pesquisa do Centro Nacional de Recursos Humanos IPEA/Secretaria de Planejamento da Presidência da República.

Atualmente, a preparação dos profissionais na Educação pode ser considerada missão das mais complexas, um verdadeiro desafio a ser enfrentado pelas agências formadoras desses profissionais.

De fato, inúmeras e complexas são as tarefas que precisarão ser realizadas até que as agências formadoras de recursos humanos para a Educação possam preparar profissionais qualificados para a função que irão desempenhar.

As sucessivas medidas que vêm sendo tomadas, por parte das autoridades educacionais, para que as deficiências do setor de formação de especialistas em educação sejam superadas, refletem a preocupação do Governo com essa área. No entanto, a despeito de todos os esforços despendidos nesse sentido, não se pode afirmar que tenha sido expressivamente atenuado o problema.

Um estudo evolutivo da legislação, abordando especificamente o preparo de recursos humanos para a Educação no Brasil, evidencia o tratamento insatisfatório dispensado, através dos anos, a essa área.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que se originaram da Reforma Campos, em 1931, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190. Esse Decreto deu início ao esquema 3 + 1, ao conferir aos concluintes dos cursos de três anos das diversas seções dessas faculdades o título de "Bacharel", e àqueles que terminavam o curso de Didática, com um ano de estudos, o diploma de "Licenciado". A licenciatura habilitava para a docência em ensino secundário e em curso normal, e o bacharelado em Pedagogia, para o exercício de cargos técnicos de educação. Essa estrutura foi mantida até os anos 60.

Quanto aos especialistas — administradores e supervisores escolares, orientadores educacionais, inspetores, planejadores de ensino e outros —, não tiveram sua formação sistemática prevista nas FFCL. Eram preparados, em nível médio, em alguns institutos de Educação, os quais receberam maior impulso para essa tarefa após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. A formação dos especialistas foi suplementada, durante os anos em que o ensino superior não pôde fazê-lo, por cursos promovidos, principalmente pelo INEP, através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 observou-se uma profusão de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, que visavam a disciplinar e dinamizar a formação de profissionais para a Educação, em nível superior (Pareceres nºs 251/62, 283/62, 292/62, 340/63, 81/65, entre outros). Esses Pareceres, no entanto, continuaram vagos quanto às habilitações pedagógicas específicas a serem oferecidas pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os formados em Pedagogia eram muito mais generalistas que especialistas em Educação.

Foi somente em 1968 que a Lei nº 5.540, lei básica de reforma do ensino superior, determinou os currículos dos cursos de Pedagogia, e estabeleceu claramente que a formação de especialistas de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação seria realizada em nível superior. Em 1969, após o decreto da criação das faculdades de Educação, o CFE, pelo Parecer nº 252, reformulou o currículo do curso de graduação em Pedagogia e criou habilitações pedagógicas específicas, determinando seus respectivos currículos de formação.

A partir de 1971, a formação de professores e especialistas foi prevista, na Lei nº 5.092, em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do País, num sistema que prevê, pelo aproveitamento de estudos adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses profissionais.

Decorreram daí mudanças substanciais nas exigências quanto à formação de pessoal docente e não-docente para o ensino de 1.º e 2.º graus. Um esquema novo e bastante diferente passou a ser adotado na formação dos profissionais da Educação.

Assim, a formação de especialistas docentes e não-docentes passou a ser feita em: habilitação específica de 2.º grau; habilitação em licenciatura de 1.º grau, obtida em curso superior de graduação.

A nova estrutura de ensino criada pela Lei nº 5.692 implicou mudanças não só de conteúdo, como, e principalmente, de tratamento metodológico. Como conseqüência, passou-se a exigir consonância de grau, conteúdo e metodologia de ensino, para o qual se destinam os profissionais da Educação, com o grau, conteúdo e metodologia exigidos nos cursos de formação dos mesmos.

Talvez se possa considerar essa inovação como a mudança mais profunda proposta nos cursos de formação dos profissionais da Educação.

Com base no pressuposto de que cada reforma educacional pretende inovar, observou-se fenômeno desconcertante ao longo da evolução dos programas de preparo de recursos humanos para a Educação no Brasil — alto grau de uniformidade no processo de formação desses profissionais. Essa uniformidade evidenciou-se pela observação dos currículos mínimos legais, duração dos cursos e outras exigências. E parece não ter ocorrido por coincidência, quando se sabe que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil serviu de modelo para instituições congêneres do País, de 1939 até os anos 60.

Manteve-se, igualmente, constante a forma adotada para a formação desses profissionais. Através dos anos, as instituições têm utilizado uma estratégia que pode ser classificada como baseada em experiências acadêmicas. Caracteriza-se por alguns requisitos comuns à maioria dos programas de formação de recursos humanos em Educação: a) exigência de certo número de disciplinas classificadas na área de Fundamentos da Educação; b) exigência de disciplinas profissionalizantes; e c) exigência de parte prática (estágio supervisionado).

Estas exigências parecem representar tentativas de criar tipos de experiências semelhantes àquelas nas quais o futuro educador deverá engajar-se quando no exercício da profissão. Não especificam, no entanto, o que deve ser tirado de tais experiências, nem indicam o que o futuro educador **precisará saber** ou **ser capaz de alcançar**, a fim de tornar-se qualificado para a função que irá desempenhar.

A despeito das sucessivas reformas, as quais refletem a preocupação governamental em capacitar recursos humanos

para a Educação, com o objetivo de responder às exigências do desenvolvimento do País, as estatísticas indicam, repetidamente, o estado crônico de baixo rendimento do sistema educacional brasileiro. A situação é precária em todos os níveis, embora calamitosa nas primeiras séries do 1.º grau, onde se observam altos índices de evasão e repetência.

As falhas identificadas talvez possam ser atribuídas: a) à falta de profissionais qualificados para entenderem e executarem as reformas; b) à inexistência de número suficiente de cursos de pós-graduação, os quais, mesmo quando precários, introduzem a pesquisa sistemática no âmbito universitário, propiciando a diagnose de problemas e a formulação de recomendações realistas para solucioná-los; c) à ausência de pessoal qualificado, nas agências formadoras, capaz de preparar recursos humanos para o ataque ao problema crucial do sistema educacional brasileiro, que é o das quatro primeiras séries do 1.º grau; e d) à persistência na utilização de uma única estratégia metodológica — a baseada em experiências acadêmicas — a qual, sem questionamento, vem sendo utilizada no preparo de recursos humanos para a Educação, através dos anos.

O desafio está lançado. A política educacional já definiu claramente suas metas. Difícil está, agora, atingi-las.

Inúmeras dificuldades vêm surgindo na implantação da nova reforma. Os problemas gerados pelas mudanças programadas e introduzidas na área de formação de recursos humanos para a Educação passaram a preocupar os órgãos da administração educacional, especialmente o Departamento de Assuntos Universitários do MEC, órgão responsável por este setor, que resolveu conhecer melhor as necessidades da área para poder atendê-las.

A preocupação do Departamento de Assuntos Universitários, do Ministério

da Educação e Cultura, em criar instrumentos de apoio ao desenvolvimento das instituições de ensino superior, nas várias áreas do conhecimento; a necessidade de um mecanismo operacional de apoio aos estudos do Conselho Federal de Educação na área de currículos; e a preocupação específica com a área de formação de professores e especialistas, face:

- a) à proliferação excessiva de cursos de licenciatura, tradicionalmente mantidos nas faculdades de Educação;
- b) à controvérsia em torno das licenciaturas curtas (de 1.º grau) e das licenciaturas polivalentes (formação de professores para as áreas de atividades do 1.º grau); e
- c) à necessidade dos sistemas de ensino, que levou o Ministério da Educação e Cultura a enfrentar o desafio de estudar e conhecer uma das mais extensas, diversas e difíceis áreas de formação universitária — a pedagógica.

Convocou especialistas no assunto e constituiu a Comissão de Ensino da Área da Educação — CEAE, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários.

Na sua composição procurou-se integrar vários subsistemas e agências educacionais de âmbito nacional. Assim, representam-se na CEAE e nela interagem três departamentos do MEC: DAU, DEM e DEF; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP/MEC; o Centro Nacional de Recursos Humanos — CNRH/IPEA/SEPLAN; e quatro universidades federais: UFMG, UFC, UFRJ e UFRS.

Funciona a Comissão junto ao Departamento de Assuntos Universitários, com a seguinte constituição:

Euclides Pereira de Mendonça — Coordenador (Universidade Federal de Minas

Gerais); Antônio Gomes Pereira (Departamento de Assuntos Universitários do MEC — Universidade Federal do Ceará); Célia Pereira Maduro (Departamento de Ensino Médio do MEC); Diva de Moura Diniz Costa (Centro Nacional de Recursos Humanos — IPEA — Secretaria de Planejamento da Presidência da República); José Ferreira Ramos (Universidade Federal da Paraíba); Lyra Paixão (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Manoel Paulo Nunes (Departamento de Ensino Fundamental do MEC); Maria Laís Mousinho Guídi (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais); Roberto Costa Fachin (Universidade Federal do Rio de Grande do Sul).

Finalidades, metas e atividades

A finalidade básica da CEAE — nos termos do ato ministerial que lhe deu origem — é a avaliação do desempenho dos cursos destinados à formação de professores e especialistas não-docentes para os sistemas de ensino do 1.º e 2.º graus e, conseqüentemente, o controle da qualidade do ensino em área prioritária para o desenvolvimento nacional, de acordo com a política educacional do Governo.

Sua tarefa, como a das demais comissões de especialistas, resulta sendo de natureza tipicamente consultiva, ou de colaboração e assistência técnica ao MEC e ao Conselho Federal de Educação.

Em seu primeiro ano de atuação, a CEAE elaborou e levou a efeito um plano de trabalho que compreendeu, fundamentalmente, as seguintes metas:

- 1 — Revisão da literatura relativa à formação de recursos humanos para a Educação.
- 2 — Levantamento de dados quantitativos e estruturais sobre a área pedagógica.

- 3 — Avaliação dos aspectos qualitativos do funcionamento das agências de formação de recursos humanos para a Educação.
- 4 — Contatos com autoridades e especialistas vinculados à área de Educação.
- 5 — Visitas às instituições de ensino da área.
- 6 — Caracterização do setor de formação especial no currículo de 1.º e 2.º graus.

Tomando em consideração: a grande extensão da rede de faculdades, centros, escolas e cursos incumbidos da formação de profissionais para a Educação; a singularidade desta área do ensino — “fulcro da articulação dos três subsistemas escolares”; a pluralidade de entidades normativas, executivas, associativas e fruidoras de serviços que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta área ou dela dependem, cuidou a CEAE de estender sua coleta de dados e informações ao maior número de fontes possíveis e obter a participação direta dessas fontes no processo de diagnóstico e avaliação do desempenho dessa área de ensino.

Assim, a meta de avaliar, qualitativamente, os aspectos de desempenho das agências formadoras de recursos humanos para a Educação foi realizada, sobretudo, através de dois caminhos.

O primeiro foi a realização de “Encontros Regionais dos Setores Envolvidos na Formação de Recursos Humanos para a Educação”, em Belo Horizonte, Porto Alegre, João Pessoa, Fortaleza, Rio de Janeiro, São Carlos e Brasília.

Nesses sete “Encontros Regionais”, mediante a faixa receptora de cinco temas prefixados para debates, a CEAE auscultou nossa realidade pela voz de

535 entidades e cerca de 1.300 participantes. Esses participantes variaram de acordo com a área geográfica em que se realizaram os encontros, tendo, todavia, a identificá-los, o mesmo elemento integrador: todos eram ou docentes universitários, ou especialistas, ou autoridades educacionais, ou ocupantes de cargos de chefia e assessoramento em órgãos de administração; todos, por consequência, atuando nos diferentes flancos do sistema educacional.

Os problemas suscitados no decorrer desses conclave, assim como as recomendações encaminhadas para a sua solução, espalharam-se bem além dos limites contidos nos temas postos em debate. Praticamente chegaram a abranger toda a problemática atual do setor de formação de profissionais da Educação.

Disso se aperceberam os membros da CEAE, enquanto se entregavam à tarefa de ordenar e sintetizar tão valiosos depoimentos. Daí sua decisão de editá-los como seu primeiro relatório (Documento I — novembro de 1975), e sua convicção de que, ao fazê-lo, a CEAE estaria transferindo, para conhecimento e análise das autoridades competentes, não um simples diagnóstico, mas efetiva “Autodiagnose da Área de Ensino da Educação”.

O segundo caminho consistiu na elaboração e execução de quatro projetos de pesquisas consideradas da maior importância para a visualização de conjunto da área de Educação.

Esses projetos de pesquisas, cuja responsabilidade foi confiada às Universidades Federais do Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, foram realizados mediante financiamento do INEP. A coordenação geral e o acompanhamento foram entregues à Dra. Maria Laís Mousinho Guídi, pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e membro da

Comissão de Ensino da Área da Educação.

As pesquisas e os "Encontros Regionais" versaram sobre os mesmos temas:

1 — Integração das agências formadoras de docentes e de especialistas não-docentes para o ensino de 1.º e 2.º graus com os sistemas que os absorvem.

124 2 — Integração entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica.

3 — Metodologia pedagógica, prática docente e estágios supervisionados atualmente adotados na formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus.

4 — Grau de adaptação do ensino de licenciatura às exigências do novo regime instituído na Lei nº 5.692/71.

Numa segunda etapa das atividades da CEAE, estudos foram realizados, dados disponíveis sobre a realidade educacional foram coletados e analisados, de sorte a se levar a termo a caracterização, tão fiel quanto possível, da situação do ensino da área da Educação. Foi, então, elaborado o Documento II, "Formação de Recursos Humanos para a Área da Educação" — junho de 1976.

Enquanto a CEAE desenvolvia suas atividades, realizando estudos, reuniões ordinárias e "Encontros Regionais", o Conselho Federal de Educação concluiu seus estudos para a reformulação dos currículos das licenciaturas, inclusive na área específica da Pedagogia, e apresentava, para homologação, o Parecer nº 3.484, de 04.09.75, que aprovou a Indicação nº 67/75.

Apesar de não ter ainda concluído seu relatório (Documento II), a CEAE já havia consolidado um conjunto de idéias

que demonstravam a incompatibilidade das soluções propostas pelo CFE com os anseios e interesses da área educacional.

Por essa razão, a Indicação apresentada mereceu minucioso estudo, não só por parte da CEAE, como das subcomissões de especialistas, constituídas nas universidades representadas na CEAE.

As conclusões dos estudos realizados pelas subcomissões e enviadas à CEAE para subsidiar o seu trabalho vieram consolidar a posição tomada pela CEAE, relativamente à Indicação.

Assim, após cuidadosa análise do assunto, a CEAE apresentou ao DAU considerações sobre a referida Indicação, apontando alguns pontos nela contidos que, a seu ver, necessitariam ser reexaminados.

Embora individualizadas, com referência a cada um dos itens que mereciam ser reexaminados, as reservas incidiam, no fundo, sobre a mesma proposição básica: exigência de "prévia experiência profissional de magistério" para os estudos de Pedagogia e, em consequência, a estruturação desses cursos como "habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura" (de conteúdo).

Apoiado nas constatações da CEAE e considerando que a perfeita continuidade verificada entre a Indicação nº 67/75 e outras que lhe eram tributárias (Indicações nºs 68/75; 70/76 e 71/76) não permitia aceitações parciais, o Ministro da Educação não homologou a Indicação, devolvendo-a ao Conselho Federal de Educação, para reexame.

Diante da devolução do Ministro, o CFE ficou diante de um impasse: como orientar e assessorar as Instituições de Ensino Superior (IES), se havia a possibilidade, a curto prazo, de ser modificada a estrutura dos cursos da área pedagógica?

Nessas circunstâncias, a CEAE resolveu aguardar o pronunciamento do Conselho Federal de Educação, para, então, retomar seu trabalho.

No entanto, como até agora o CFE não se pronunciou sobre os currículos da área pedagógica, a CEAE, considerando que:

- a) a comunidade acadêmica tem, seguidamente, contestado a atual estrutura dos currículos de licenciatura;
- b) as quatro pesquisas encomendadas pela CEAE já estão concluídas e devidamente analisadas pelo INEP, * *

resolveu retomar seu trabalho, aproveitando esse lapso para:

- a) preparar novos subsídios para o CFE, a partir das conclusões das pesquisas;
- b) estudar uma estratégia de atuação junto aos sistemas de ensino e às IES, no sentido de buscar o aperfeiçoamento do ensino na área das licenciaturas, que independa de uma eventual reformulação dos currículos.

125

No momento, a CEAE aguarda a convocação do Departamento de Assuntos Universitários, para reiniciar suas atividades.

** Os relatórios das pesquisas, após analisados pela Equipe Técnica do INEP, foram examinados por técnicos convidados a participar, na qualidade de avaliadores, do "I Ciclo de Estudos da Formação de Recursos Humanos para o Magistério", promovido pelo INEP, em sua sede, nos dias 13 e 14 de junho do corrente ano.

Merece ser aqui destacada a nota sistemática adotada pelo INEP para a avaliação de seu programa de pesquisas, pela oportunidade que propicia, envolvendo num debate altamente produtivo e esclarecedor órgãos de diferentes Ministérios, pesquisadores e técnicos do INEP e coordenadores de pesquisas.

Nota: Os documentos I e II da CEAE, cuja divulgação foi restrita, acabam de ser publicados num só volume, pelo Departamento de Assuntos Universitários do MEC, para uma divulgação mais ampla.

DESTAQUE

I CICLO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO (1)

129

Na estrutura administrativa do Ministério da Educação e Cultura, a coordenação da pesquisa educacional no Brasil está definida como área de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Para desincumbir-se dessa atribuição e tendo em vista o desenvolvimento de seu Programa de Pesquisa tratou-se de construir, ao lado de outras soluções em estudo, uma Metodologia de Avaliação que examine a experiência de pesquisa educacional em processo, tanto uma perspectiva macro, em termo de atendimento às necessidades da Política Educacional Brasileira, como numa perspectiva micro, que considere a organização científica do trabalho em cada projeto de pesquisa.

Lília da Rocha Bastos e
Malvina Cohen Zaide

Raimundo Hélio Leite

Um dos mecanismos adotados na operacionalização dessa metodologia consiste no estudo comparado de pesquisas voltadas para o mesmo descritor de uma determinada área temática, através de "Ciclos de Estudos".

Desencadeando esse mecanismo, o INEP promoveu nos dias 13 e 14 de junho de 1978, em Brasília, o Primeiro Ciclo de Estudos sobre Pesquisas Relativas à Formação de Recursos Humanos para o Magistério, integrantes do Programa de Atividades da Comissão de Ensino da Área da Educação — CEAE/DAU/MEC.

Participaram do primeiro ciclo os coordenadores das pesquisas:

— "Grau de Adaptação dos Cursos de Licenciatura às Exigências da Lei nº 5.692/71".

— "Interação entre as Agências Formadoras de Pessoal Docente e Não-Docente de 1.º e 2.º Graus e o Sistema que os Absorve."

Margot Bertoluci Ott e
Vera Regina Pires Morais

Oder José dos Santos

130 Como avaliadores externos, participaram dos debates os professores:

Pelo CNRH — Eni Maria Barbosa
Coelho
Diva de Moura Diniz
Costa

Pelo DAU — Célio da Cunha
Eda Coutinho Barbosa

Pela UNICAMP — Carlos Rodrigues
Brandão

Pela UFGO — Saturnino Pesquero
Ramon.

A sistemática dos trabalhos teve o seguinte desenvolvimento: ao término do convênio INEP/universidades, os relatórios foram encaminhados à Coordenadoria de Pesquisas e submetidos à análise

— “Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino Desenvolvidas para a Formação de Docentes para o Ensino de 1º e 2º Graus.”

— “Interação entre as Unidades que Oferecem Disciplinas de Conteúdos e as Responsáveis pela Complementação Didático-Pedagógica.”

se por um grupo de técnicos do INEP, os quais emitiram os primeiros pareceres.

Durante o Ciclo de Estudos, o primeiro dia foi destinado, na parte da manhã, às exposições dos coordenadores das pesquisas e, na parte da tarde, à apreciação dos avaliadores externos, intercalando-se debates com a participação dos técnicos do INEP. No segundo dia, a equipe de avaliadores externos foi dividida em dois grupos — A e B —, para elaboração dos pareceres finais, os quais foram compatibilizados com os anteriormente emitidos pelos técnicos do INEP, formando-se, assim, o ciclo recomendável nas funções da avaliação somativa.

A seguir apresentamos os documentos citados como subsídios para a tomada de decisões dos órgãos que atuam nessa área.

**CAPÍTULO I
PROBLEMA E METODOLOGIA**

Problema

A Lei nº 5.540/68 dispôs, em seu art. 30, que a formação de professores para o ensino de 2º grau, bem como o preparo de especialistas em educação nos setores de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação educacional, se fizesse em nível superior.

Em resposta ao texto legal, o Conselho Federal de Educação procedeu à revisão do currículo mínimo do curso de Pedagogia (Parecer nº 252/69), indicando disciplinas para o núcleo comum e para as habilitações em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e ensino no curso normal.

A legislação em vigor ao final da década de 60 refletia a importância que se passou a dar ao preparo do especialis-

ta em educação, formalizando áreas específicas para sua atividade. Quanto à formação de professores, continuavam prevalecendo as mesmas normas que vigoraram durante a década de 60, apenas com a exigência de que, para o 2º grau, a formação de professores se fizesse em nível superior.

Na década de 60, a formação de professores de 1º grau (curso primário) fazia-se, predominantemente, em curso normal, a nível de 2º grau. E o ensino que estes docentes deveriam ministrar se caracterizava pela globalização, integrando conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Quanto ao ensino de 2º grau, que incluía os cursos ginasial e colegial, estruturava-se sob a forma de disciplinas isoladas. Como consequência, os cursos de formação de professores para esse nível visavam o especialista em disciplinas isoladas, ou afins, o que implicava um preparo em que as disciplinas pedagógicas constituíam-se num complemento a estudos especializados — o tradicional esquema 3 + 1.

A Lei nº 5.692/71 introduziu uma série de inovações na formação de professores

* Faculdade de Educação
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro

e de especialistas de 1.º e 2.º graus. Em atendimento à realidade nacional, generalizou, em novas bases, os cursos de curta duração criados em 1964 pelo Conselho Federal de Educação. As licenciaturas, de acordo com a duração, habilitam a lecionar em diferentes graus e séries, embora o texto legal pressuponha a continuidade da formação docente em níveis que se elevem progressivamente e explicita o fato de que os níveis de formação devem ajustar-se às diferenças sócio-culturais de cada região do País. No que diz respeito à formação de professores e de especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus, constituiu-se em instrumento flexível, cuja aplicação pode ser generalizada às mais diversas condições do País: onde haja maiores recursos, preparação superior à mínima exigida pelo Conselho Federal de Educação poderá ser requerida do profissional docente; onde os recursos e a carência se fazem sentir mais agudos, os mínimos legais poderão ser aplicados.

Profundas modificações no ensino de 1.º e 2.º graus foram também propostas pela Lei nº 5.692/71: ampliação do 1.º grau, o qual passou a abranger os antigos cursos primário e ginásial; formação profissional, a nível de 2.º grau; e sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, a nível de 1.º grau; flexibilidade curricular, permitindo aos estados e aos estabelecimentos de ensino a inclusão de disciplinas na composição de currículos plenos; flexibilidade quanto a critérios de procedimentos de avaliação da aprendizagem; abordagem metodológica diferenciada, segundo séries e graus de ensino, sob a forma de atividades, área de estudo e disciplinas, com conteúdos necessariamente integrados.

As inovações propostas pela Lei nº 5.692/71 tiveram implicações na formação do magistério, na medida que ampliaram o campo de atuação dos diferentes especialistas e exigiram ampla reformulação no preparo de docentes

para o 1.º e 2.º graus. Em decorrência da lei, os cursos de licenciatura deveriam atender ao princípio de polivalência, na formação de professores e de especialistas de 1.º e 2.º graus. Tal princípio pode ser encarado sob dois aspectos: a) vertical, em que cada licenciatura abranja uma área ampla de conhecimentos, capaz de, em nível mais alto, desdobrar-se em um número significativo de habilitações específicas; e b) horizontal, resultante de uma globalidade decrescente em que, a níveis mais altos de formação, correspondam possibilidades de exercício em séries sucessivamente mais elevadas do ensino de 1.º e 2.º graus. Até o nível de licenciatura curta, prepare-se o professor de atividades e áreas de estudo e, daí por diante, num jogo discriminativo de habilitações, habilite-se o professor de disciplinas. Da mesma forma, o docente de 1.º grau deverá estar plenamente apto à sondagem de aptidões e à iniciação para o trabalho dos alunos na escola desse nível. Quanto ao professor formado em licenciatura plena, deverá não só apresentar essas habilitações, mas, também, estar capacitado a lecionar disciplinas profissionalizantes no 2.º grau, quando de caráter instrumental.

Para atender ao princípio de polivalência, os cursos de licenciatura deveriam sofrer reformulações quanto a: a) títulos, os quais deveriam corresponder a áreas de estudos e não a disciplinas; b) níveis de formação de professores e respectivas durações dos cursos, tendo em vista que, também, os docentes de 1.º grau deveriam ter preparo universitário, em níveis cada vez mais elevados; c) conteúdos estudados nas licenciaturas, os quais deveriam abranger toda a matéria a ser lecionada no 1.º grau, desde as técnicas de alfabetização e do conteúdo integrado das diferentes áreas de estudo, até as matérias especializadas, sob a forma de disciplinas, no 2.º grau; d) abordagens metodológicas dos conteúdos estudados nas licenciaturas, visando habilitar o professor a

lecionar sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, além de atender aos objetivos da educação geral e da profissionalizante; e e) estágio supervisionado, que reproduziria situação real de ensino, oferecendo ao licenciando oportunidades de vivenciar, em todos os níveis e tipos de instituição, a problemática do ensino de 1.º e 2.º graus. Em resumo, a licenciatura idealizada pela lei deixaria de formar o professor de disciplinas, para preparar o educador polivalente, capaz de lecionar todos os conteúdos globalizadamente, em qualquer série do 1.º grau e, ainda, em setores especializados do 2.º grau, como habilitação específica.

Constata-se, portanto, que a plena implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, consubstanciada na Lei nº 5.692/71, depende, fundamentalmente, do preparo adequado de docentes e de especialistas. De fato, são os educadores os agentes reais da reforma e os responsáveis diretos por seus resultados. No entanto, ainda não se realizaram avaliações que permitissem averiguar até que ponto as faculdades de Educação, ou unidades equivalentes, vêm adaptando seus cursos às normas prescritas pela Lei nº 5.692/71, no que concerne à formação de docentes e de especialistas de 1.º e 2.º graus; até que ponto têm essas unidades adequado suas ofertas às necessidades da região em que se inserem, utilizando-se da flexibilidade da lei.

Impõe-se, assim, a realização de estudos avaliativos que investiguem o grau de congruência entre os preceitos legais e a atuação real do sistema, identificando pontos de estrangulamento, diagnosticando prováveis condicionantes e sugerindo soluções.

Objetivo

Foi objetivo deste estudo avaliar o grau de adaptação dos cursos de licenciatura a critérios estabelecidos a partir dos

preceitos contidos no texto da Lei nº 5.692/71 e em outros instrumentos legais pertinentes à matéria. Baseou-se no pressuposto de que o grau de adaptação do sistema escolar aos preceitos legais reflete o nível de formalismo desse sistema, isto é, a defasagem entre o que é preceituado e o que é cumprido. Procurou resposta à seguinte questão: até que ponto os cursos de licenciatura estão demonstrando adaptação à reforma de ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971, no que se refere a: a) níveis de formação do magistério de 1.º e 2.º graus; b) progressividade dos estudos; c) título das licenciaturas e das habilitações específicas; d) aproveitamento de estudos; e) duração dos cursos e do estágio supervisionado; f) conteúdos estudados; g) abordagem metodológica do conteúdo; e h) estágio supervisionado.

A oportunidade de sua execução reside na necessidade de se evitar ou corrigir inadequações porventura diagnosticadas no sistema de formação de docentes para o 1.º e 2.º graus, considerando-se que desses profissionais depende, em última análise, a consolidação da Reforma do Ensino, consubstanciada na Lei nº 5.692/71, a qual respondeu às pressões do impulso desenvolvimentista que caracteriza o Brasil na década de 70.

Definição de termos

Para as finalidades do presente estudo, termos-chaves empregados foram definidos da seguinte maneira:

Cursos de licenciatura. Cursos de nível superior que preparam docentes e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus.

Grau de adaptação dos cursos de licenciatura. Conceitos "desejável" (2,56 a 3,00), "aceitável" (1,56 a 2,55), "questionável" (0,56 a 1,55) e "inaceitável" (0,00 a 0,55), equivalentes a médias obtidas pelas instituições como resultado do exame de congruência entre indicadores de seus cursos de licenciatura e

um conjunto de critérios extraídos de preceitos legais. Os conceitos "desejável" e "aceitável" representam adequação à lei em graus diferentes, enquanto que "questionável" e "inaceitável" significam inadequação.

Níveis de formação do magistério de 1.º e 2.º graus. A formação do magistério de 1.º e 2.º graus, incluindo a de docentes e especialistas, pode fazer-se em níveis sucessivos, que se ajustem às características regionais quanto a recursos humanos, a saber: 1) conclusão do 3.º ano do 2.º grau do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1.º grau; 2) conclusão de estudos adicionais correspondentes à 4.ª série do 2.º grau, para habilitar professores a lecionar em 5.ª e 6.ª séries do 1.º grau ou em classes de educação preliminar; 3) conclusão de licenciatura curta, habilitando professores e especialistas para o ensino até a 8.ª série do 1.º grau; 4) conclusão de estudos adicionais à licenciatura curta, correspondentes a um ano letivo, habilitando professores e especialistas para o ensino no 1.º grau e nas duas primeiras séries do 2.º grau; 5) conclusão de licenciatura plena habilitando professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus; 6) conclusão de curso de pós-graduação, habilitando especialistas em planejamento educacional e constituindo aperfeiçoamento para docentes e especialistas. Os níveis de formação foram avaliados pela comparação dos dados obtidos nas instituições com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Progressividade dos estudos. Os cursos de formação do magistério, sem prejuízo de sua terminalidade, devem ser planejados de forma a assegurar a continuidade dos estudos de um nível de formação para os subseqüentes, de acordo com as características regionais quanto a recursos humanos. Esse princípio deve assegurar o preparo do magistério em níveis que se elevem progressivamente,

de modo a ser atendido por uma só instituição ou pelo conjunto de instituições de uma região. A progressividade dos estudos foi avaliada pela comparação dos dados coletados nas instituições com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Título das licenciaturas e das habilitações específicas. Os títulos das licenciaturas correspondem aos da habilitação geral que denomina o próprio curso e determina o seu campo de estudos. Os títulos das habilitações específicas correspondem a partes do campo de conhecimento. Podem ser tantas quantas forem as habilitações específicas proporcionadas pelo estabelecimento para o ensino de disciplinas, ou o exercício da especialidade pedagógica, podendo ser criadas com o curso, ou posteriormente. Essa concepção visa a uma redução do número de licenciaturas, atribuindo mais importância às matérias básicas, encaradas em si mesmas, e à adoção de mecanismos de flexibilidade. Como resultado, é de se esperar menos licenciaturas específicas, ou excessivamente fluidas, sem especificidade. A Indicação nº 23 (CFE, 1973) previu os seguintes títulos de licenciatura para o ensino de 1.º e 2.º graus: Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística e Educação Física. Além disso, fixou as habilitações específicas das referidas licenciaturas, sem prejuízo de outras que pudessem ser acrescentadas pelo Conselho Federal de Educação e pelas instituições de ensino superior. A propriedade dos títulos das licenciaturas e das habilitações específicas foi avaliada pela comparação dos dados colhidos nas instituições com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Aproveitamento de estudos. Aceitação, por parte de uma licenciatura, de estudos feitos anteriormente, na própria, ou em outras instituições, desde que: a) realizados em cursos autorizados, ou reconhecidos pelos órgãos competentes; e

b) com conteúdo e duração idênticos, equivalentes, ou superiores àqueles ministrados na licenciatura. Subentende dois aspectos, previstos na Lei nº 5.692/71, na Indicação nº 22 (CFE, 1973) e nos Pareceres nºs 1.275/73 e 643/72: 1) a forma de aproveitamento; e 2) os conteúdos possíveis de serem aproveitados. O aproveitamento de estudos foi avaliado pela comparação dos dados colhidos nas instituições com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Duração do curso e do estágio supervisionado. Consideraram-se três níveis de duração para os cursos de licenciatura como um todo, para a formação pedagógica e para os respectivos estágios supervisionados: igual, inferior ou superior aos mínimos estabelecidos pela legislação. Procedeu-se à avaliação dos cursos considerando-se o número mínimo de horas/atividades, de meses e de anos determinados pelo Conselho Federal de Educação e de acordo com as características regionais quanto a recursos humanos. A avaliação da duração foi feita pela comparação dos dados colhidos nas instituições, com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Conteúdos estudados. A partir dos currículos mínimos fixados para cada licenciatura, e consideradas as diferenças regionais quanto a recursos humanos, procedeu-se à avaliação dos conteúdos estudados, levando em conta os da área específica de cada licenciatura, os da formação pedagógica e o conteúdo globalizado de Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão, este último para habilitar ao magistério das séries iniciais de 1º grau. Os conteúdos estudados foram avaliados pela comparação dos dados colhidos nas instituições com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Abordagem metodológica do conteúdo. Forma pela qual são tratados, na licen-

ciatura, os conteúdos, de modo que, ao concluir a licenciatura de 1º grau, o professor esteja em condições de lecionar sob a forma de atividades e de áreas de estudo e, ao concluir a licenciatura plena, seja também capaz de lecionar sob a forma de disciplinas. O tratamento dado aos conteúdos na licenciatura também deverá dar ao professor condições de atuar na formação especial (sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, no 1º grau, e preparo profissional, no 2º grau). A abordagem metodológica foi avaliada pela comparação dos dados coletados nas instituições, com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Estágio supervisionado. Tipo de ensino oferecido pela licenciatura, que propicia aprendizagem pela prática de atividades correspondentes ao campo profissional do curso — “learning by doing” — controlado e orientado por professores do curso e desenvolvido em situação real, em escolas da comunidade e em outras instituições, educacionais ou não. O estágio foi avaliado pela comparação das informações obtidas nas instituições, com os critérios e indicadores referentes a esse aspecto da lei.

Metodologia

População e Amostra

A população alvo do estudo foi constituída por todos os estabelecimentos de ensino superior que ofereciam cursos de Pedagogia e, pelo menos, dois outros cursos de licenciatura, e que tivessem começado a funcionar antes de março de 1972, segundo Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior (DAU/MEC, 1974). A população de acesso restringiu-se aos estabelecimentos que, atendendo aos critérios acima especificados, estivessem localizados nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. A amostra, do tipo randômico estratificado proporcional, considerou dois estratos: 1) escala de operação/dependen-

dência administrativa da instituição: universidade federal, universidade estadual ou municipal, universidade particular, estabelecimento isolado público, e estabelecimento isolado particular; e 2) tamanho da instituição: grande e pequena.

Tamanho do estabelecimento foi definido com base em índice obtido pelo produto do número de cursos existentes (Pedagogia e outras licenciaturas) pelo de vagas oferecidas na primeira série desses cursos. Convencionou-se que

seriam consideradas grandes as instituições com índice igual ou superior a 7.500, e pequenas as de índice inferior a 7.500.

Convencionou-se ainda que: a) em estratos onde houvesse um único estabelecimento, este seria incluído necessariamente; e b) a universidade-sede da pesquisa teria entrada automática na amostra.

A amostra por estrato (n) representou cerca de 5% do número de instituições no estrato (n) (Tabela 1).

TABELA 1
Distribuição da População de Acesso e da Amostra, por Escala de Operação, Dependência Administrativa e Tamanho da Instituição

Escala de Operação e Dependência Administrativa	População (N)			Amostra (n)		
	Estabelecimento Grande	Estabelecimento Pequeno	Total	Estabelecimento Grande	Estabelecimento Pequeno	Total
Universidade Federal	2	2	4	1	1	2
Universidade Estadual ou Municipal	2	1	3	1	1	2
Universidade Particular	4	3	7	1	1	2
Estabelecimento Isolado Público	1	20	21	1	2	3
Estabelecimento Isolado Particular	13	135	148	1	3	4
Total	22	161	183	5	8	13

Modelo de Avaliação

Para avaliar os cursos de licenciatura, construiu-se um modelo baseado nas normas prescritas pela Lei nº 5.692/71. O modelo, apresentado na íntegra no relatório completo desta pesquisa, foi constituído de: a) critérios, isto é, afirmações normativas relacionadas à estrutura e ao funcionamento dos cursos de licenciatura, derivadas direta, ou indiretamente, da Lei nº 5.692 e de outros textos legais referentes à matéria; b) indicadores, ou seja, comportamentos que podem ser exibidos pelos cursos de licenciatura e atender, ou não, aos critérios normativos de estrutura e de funcionamento desses

cursos; e c) conceitos atribuídos aos indicadores, de acordo com o grau em que refletiam as exigências da Lei — "desejável", "aceitável", "questionável" e "inaceitável". Adequação à lei equivaleu à atribuição dos conceitos "desejável" e "aceitável"; inadequação, à dos conceitos "questionável" e "inaceitável".

Instrumentação e Coleta dos Dados

Para coletar os dados do estudo, montaram-se quadros relacionados aos aspectos de lei investigados neste estudo. Os quadros, anexados ao relatório completo da pesquisa, apresentam dupla entrada e podem ser preenchidos pela simples

colocação de cruzes nas cédulas, que refletem o comportamento das instituições em cada aspecto avaliado.

A coleta dos dados fez-se nas sedes das próprias instituições da amostra, em outubro e novembro de 1976, por meio de entrevistas com diretores das faculdades de Educação, ou congêneres, com professores de prática de ensino, ou com elementos por eles credenciados para tal. As visitas dos entrevistadores foram precedidas de carta do diretor da Faculdade de Educação da UFRJ a seus pares das instituições participantes da pesquisa. Os entrevistadores foram treinados no período de 6 a 13 de outubro de 1976 e receberam um texto com instruções.

CAPÍTULO II RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Resultados

Os resultados do estudo encontram-se sintetizados na Figura 1. Informações detalhadas sobre pontos específicos de cada um dos aspectos da lei submetidos à avaliação foram apresentados no relatório completo da pesquisa.

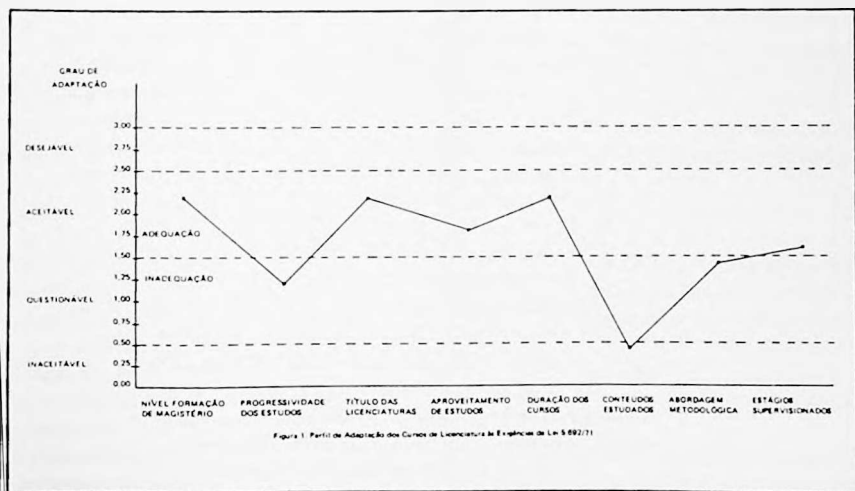
Como se pode observar, em nenhuma categoria analisada as instituições demonstraram, em média, resultados que pudessem ser classificados a nível desejável, o que significa que, mesmo quando adequados à lei, o foram de forma relativa, em grau apenas aceitável.

As inadequações observadas referiram-se à progressividade dos estudos, conteúdos estudados e abordagem metodológica do conteúdo.

Quanto à progressividade dos estudos, verificou-se que, localizadas em regiões carentes de recursos humanos, algumas instituições ofereciam apenas licenciaturas plenas, ou somente licenciaturas curtas, quando a região não apresentava carência.

No que se refere a conteúdos estudados, em vez de as licenciaturas abrangerem uma área de estudos como, por exemplo, Ciências ou Estudos Sociais, muitas vezes se restringiram a setores dentro dessas áreas, como, por exemplo, Física ou Geografia. Além disso, raras vezes os conteúdos foram abordados, visando ao ensino em todas as etapas do 1º e 2º graus, e houve omissão de forma genera-

137



lizada na formação do docente para o ensino profissionalizante. Apenas três licenciaturas estritamente profissionalizantes foram encontradas na amostra pesquisada.

Finalmente, a inadequação detectada na abordagem metodológica do conteúdo foi devida, basicamente, a omissões quanto: a) à abordagem metodológica para a educação profissionalizante, em todos os níveis de ensino; e b) à abordagem metodológica para as quatro primeiras séries. Observou-se que os conteúdos eram tratados, preponderantemente, sob a forma de disciplinas, mantendo procedimentos anteriores à Lei nº 5.692/71 e demonstrando uma inadequação ao ensino por atividades e por áreas de estudo, introduzido por essa lei.

Conclusões

1. Os cursos de licenciatura, quanto a níveis de formação do magistério de 1.º e 2.º graus, podem ser considerados adequados à Lei nº 5.692/71, tendo em vista o fato de terem demonstrado desempenho aceitável. No entanto, esses cursos ainda deixam a desejar, à medida que algumas instituições investigadas ofereciam licenciaturas curtas, quando as características da região em que se situavam exigiam níveis de formação em licenciatura plena, enquanto outras só ofereciam licenciaturas plenas, retardando a oferta de recursos humanos em regiões deles carentes.

Pela comparação das licenciaturas em geral com a de Pedagogia, pode-se ainda inferir que esta última apresentou maior homogeneidade na adequação à lei, em comparação com as demais, nas quais foi possível identificar casos de completa adequação, lado a lado com outros de completa inadequação.

2. Quanto à progressividade de estudos, aspecto que só se aplica a regiões caren-

tes de recursos humanos em geral, ou de docentes e de especialistas para o ensino profissionalizante, os cursos de licenciatura demonstraram, em média, inadequação à lei, pois seu desempenho situou-se em nível questionável. Isto deveu-se ao fato de, localizadas em regiões carentes de recursos humanos, algumas instituições oferecerem apenas licenciaturas plenas em Pedagogia, ou somente licenciaturas curtas, quando a região não apresentava carência.

3. No que se refere a títulos das licenciaturas e das habilitações, os cursos evidenciaram, em média, adequação à Lei nº 5.692/71. Em Pedagogia, esta adaptação atingiu nível quase ideal, o que se explica pelo fato de a regulamentação desse curso ter sido anterior à reforma do ensino de 1.º e 2.º graus e de não haver esta reforma exigido mudanças substanciais no título e nas habilitações específicas de Pedagogia. Nas demais licenciaturas, embora houvesse, em média, adequação à lei, constatou-se heterogeneidade: enquanto umas evidenciaram adequação quase perfeita, outras demonstraram inadequação. Tais fatos sugerem dificuldades, por parte de algumas instituições, de se ajustarem às mudanças radicais introduzidas pela Lei nº 5.692/71, que exigiram reformulações nos títulos das licenciaturas e estabeleceram o atual conceito de habilitação específica. Ao exibirem títulos de licenciaturas identificados com nomes de disciplinas do currículo de 2.º grau, as instituições, no que se refere às licenciaturas em geral, exceto a de Pedagogia, revelaram impropriedades que podem ser interpretadas como sintoma de formalismo, à medida que parecem demonstrar insistência na formação do professor de disciplinas para o 2.º grau e resistência ao preparo do professor polivalente, capaz de atuar, também, no 1.º grau, especialmente nas quatro primeiras séries. No que se refere aos títulos das habilitações específicas, dois tipos de impropriedades

foram detectados: a) habilitações que representam aprofundamento de estudos em setores especializados dentro de disciplinas, o que reflete incongruências em relação à lei, tendo em vista que o professor de 2.º grau não terá oportunidade de lecionar a esse nível de especialização; e b) habilitações específicas nas áreas de estudo correspondentes aos títulos das licenciaturas, representando uma intenção, ainda que inadequada, de formar docentes para o 1.º grau.

Em suma, em todas as licenciaturas, exceto na de Pedagogia, transpareceu formalismo, com preocupação preponderante no preparo do professor de 2.º grau em detrimento do professor polivalente.

4. No que se refere a aproveitamento de estudos, o desempenho das instituições revelou inadequação à lei, especialmente com relação aos conteúdos anteriormente estudados, passíveis de serem aproveitados. Tal fato sugere rigidez no critério de aceitação de estudos já realizados, uma vez que a lei é flexível, permitindo diversas possibilidades de aproveitamento de estudos nas licenciaturas, inclusive nos esquemas I e II, que se referem aos profissionais liberais e aos técnicos de 2.º grau, como solução transitória à formação de docentes para as áreas profissionalizantes. Como consequência dessa inadequação, ocorre um retardamento no processo de formação de recursos humanos para o magistério. Exceção verificou-se em Pedagogia/Magistério, onde ficou evidenciada adequação à lei. Esse comportamento talvez possa ser explicado à medida que os conteúdos aí aproveitados são restritos e explicitados pela própria legislação.

A extrema parcimônia com que demonstraram aproveitar estudos já realizados evidenciou formalismo por parte das instituições, tendo em vista a importância que a lei emprestou a esse aspecto.

Uma vez, no entanto, que os diversos tipos de estudo passam pelo crivo de aproveitamento quanto à sua natureza, as instituições parecem julgá-los adequadamente com relação a compatibilidades de seu conteúdo e carga horária aos padrões da instituição.

5. As instituições demonstraram, em média, na duração de seus cursos de licenciatura e dos estágios supervisionados, adequação à lei, com um desempenho classificado como aceitável, embora se observasse superioridade da licenciatura em Pedagogia sobre as demais.

Dados parciais, obtidos para comparação da duração da licenciatura total, da formação e do estágio supervisionado, novamente evidenciaram adequação à lei, com as licenciaturas em Pedagogia apresentando desempenho mais homogêneo que as demais, embora todas se situassem na faixa aceitável. Em média, porém, a duração do estágio supervisionado aproximou-se do limite questionável talvez devido à falta de explicitação da lei quanto aos seus mínimos de duração nas diferentes licenciaturas, exceto nas de Pedagogia.

Desse perfil de desempenho, parece válido deduzir que as respostas das instituições às normas legais são tão mais adequadas quanto mais específicas se apresentem essas normas. No caso de duração dos cursos e do estágio supervisionado, essa conclusão se fundamenta no fato de a lei fixar claramente a carga horária mínima que os cursos deverão ter, deixando à deliberação das instituições apenas a liberdade de fazer acréscimos a esse mínimo, quando, em contrapartida, no que se refere a estágio supervisionado, só fixou mínimos de duração para o de Pedagogia.

6. Em média, no que se refere a conteúdos estudados, os cursos de licenciatura mostraram-se inadequados à Lei nº

5.692/71, com desempenho classificado como inaceitável. Comparada às demais licenciaturas, a de Pedagogia demonstrou ligeira superioridade, localizando-se na faixa questionável, enquanto que as outras fixaram-se na inaceitável.

140

Confirmando comportamentos evidenciados em outros aspectos das licenciaturas, já avaliados, os conteúdos estudados nesses cursos visaram enfaticamente ao preparo do professor de 2º grau e, sistematicamente, omitiram a formação de docentes para o 1º grau e para as áreas do ensino profissionalizante. De fato, evidenciou-se, claramente, o desinteresse por estudos profissionalizantes, expresso pelo pequeno número de licenciaturas — apenas três — estritamente profissionalizantes encontrado na amostra do estudo.

7. O resultado médio das instituições quanto à abordagem metodológica do conteúdo traduz inadequação aos preceitos legais, pois classificou-se a nível questionável. O formalismo aqui detectado reforça conclusões anteriores sobre a adaptação dos cursos de licenciatura à Lei nº 5.692/71, tanto menor quanto mais inovadora foi a lei: a) quando esta permitiu, por exemplo, nas licenciaturas de Letras e de Educação Física, o ensino por disciplina desde as primeiras séries do 1º grau, confirmando situação de ensino anterior, verificou-se adequação à lei; quando, para as demais licenciaturas, inovou, prescrevendo abordagem metodológica do conteúdo sob a forma preponderante de atividades, nas quatro primeiras séries do 1º grau, de áreas de estudo nas quatro últimas, e de disciplinas, no 2º grau, evidenciou-se inadequação, mais flagrante no 1º grau, especificamente nas quatro primeiras séries; b) quando, numa proposição altamente inovadora, a lei distinguiu um ensino com objetivo de educação geral de outro, com objetivo profissionalizante, exigindo abordagens metodológicas apropriadas a cada um, observou-se, por

omissão, flagrante inadequação à Lei, refletindo, mais uma vez, alto nível de formalismo.

8. Em média, as instituições, no que se refere a estágio supervisionado, revelaram adequação à lei, apresentando desempenho classificado como aceitável. Foram responsáveis por essa adequação: a) os aspectos de natureza mais formal, referentes aos responsáveis pela obtenção e realização do estágio, donde se pode inferir que este parece estar sendo integrado ao currículo dos cursos de licenciatura e recebendo supervisão; e b) o aspecto referente às atividades de estágio dos futuros especialistas em Educação. Estes últimos resultados foram, até certo ponto, surpreendentes, pois se trata de especializações recentes, com atividades pouco operacionalizadas pela lei e ainda mal definidas dentro do próprio sistema escolar. É provável que as instituições tenham sido beneficiadas pela generalidade que caracterizou, como decorrência da generalidade da própria legislação, os critérios e indicadores de desempenho formulados pelos pesquisadores, para a avaliação das licenciaturas quanto a esses aspectos do estágio supervisionado.

Observou-se inadequação à lei nos aspectos referentes a: a) tipo de instituição onde se realiza o estágio, dependência administrativa dessa instituição, sua localização e o horário do estágio; e b) atividades docentes do estagiário. Essa inadequação reflete um estágio que não reproduz situação real, pois não se realiza em locais e horários diversificados, nem em instituições públicas e particulares, além de não incluir agências não educacionais vinculadas à área de especialização do estagiário. Paralelamente, as atividades dos futuros docentes não reproduzem, ainda uma vez, situação real, porque não cobrem toda a gama de atividades imprescindíveis à formação do professor polivalente.

Como em outros aspectos investigados, observou-se que o estágio apresentou mais inadequação em aspectos menos operacionalizados pela lei, à exceção do que se referiu à formação de especialistas em educação, em que a falta de operacionalização verificada na Lei parece ter beneficiado os resultados das licenciaturas.

9. A avaliação realizada sugere que o oferecimento das licenciaturas pelas instituições: a) não atende à recomendação de se formar o magistério em níveis que se elevem progressivamente, através do aproveitamento de estudos já realizados; b) não visa à formação do professor polivalente, capaz de lecionar desde as primeiras séries do 1.º grau, tanto para a educação geral quanto para a profissionalizante, o que ficou evidenciado pela inadequação dos conteúdos estudados nas licenciaturas e respectivas abordagens metodológicas. Ao contrário, enfatiza a formação do professor de 2.º grau, formação essa algumas vezes imprópria, à medida que o especializa em níveis não pertinentes para o ensino nesse grau. Os resultados da avaliação do estágio supervisionado corroboram essas conclusões, pois suas características não refletem a situação real que lhe preconiza a lei, prejudicando o preparo do professor polivalente.

Recomendações

1. Que as instituições de nível superior, ao planejarem suas licenciaturas, observem as recomendações da lei, ampliando generalizadamente a formação de professores para o ensino profissionalizante, carente em todas as regiões do País, sob duas formas: criação de novas licenciaturas, ou aproveitamento de estudos já realizados com o máximo de flexibilidade que a lei faculta.

2. Que sejam respeitadas as peculiaridades locais através do oferecimento de licenciaturas que se adaptem à demanda

de docentes para todo o sistema escolar e de especialistas em educação, quanto a nível (curta ou plena) e a conteúdo.

3. Que a regulamentação das licenciaturas seja mais explícita a respeito de diversos aspectos, como, por exemplo, características e duração dos estágios supervisionados, e definição das atividades dos especialistas em educação.

4. Que seja ampliada a duração da formação pedagógica e, conseqüentemente, a do estágio supervisionado, com o objetivo de viabilizar o preparo pleno e adequado do professor polivalente.

5. Que o Conselho Federal de Educação promova uma revisão nos currículos das licenciaturas, introduzindo, explicitamente, matérias necessárias à formação do professor de 1.º grau, especialmente para as quatro primeiras séries.

6. Que as instituições implementem a integração da formação pedagógica aos conteúdos específicos de cada licenciatura, e que, quanto aos últimos, evitem a superespecialização em áreas restritas do conhecimento, com prejuízo da visão mais abrangente, indispensável ao professor polivalente.

7. Que este estudo seja reaplicado em amostra maior, quando, então, hipóteses, relacionando grau de adaptação das licenciaturas a variáveis, tais como tamanho da instituição, localização, escala de operação, dependência administrativa e outras, sejam testadas.

8. Que os instrumentos de coleta de dados (quadros apresentados em anexo, no relatório completo da pesquisa) sejam simplificados com base nos critérios e indicadores constantes, também, de anexo do mesmo relatório.

9. Que as instituições se auto-avaliem por meio do modelo apresentado neste

estudo, procurando suprir deficiências eventualmente detectadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024). Diário Oficial, 22/12/61.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540/68. Diário Oficial, 29/11/68 e 3/12/68.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692/71. Diário Oficial, 12/8/71 e 18/8/71.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 236/65. Documenta nº 38/65.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 106/66. Documenta nº 46/66.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria Ministerial nº 117/66. Documenta nº 52/66.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 672/69. Documenta nº 105/69.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 894/69. Documenta nº 109/69.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 74/70. Documenta nº 110/70.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 111/71. Documenta nº 124/71.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71. Documenta nº 132/71.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 895/71. Documenta nº 133/71.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45/72. Documenta nº 134/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 226/72. Documenta nº 136/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 234/72. Documenta nº 136/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/72. Documenta nº 136/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 339/72. Documenta nº 137/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 349/72. Documenta nº 137/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 554/72. Documenta nº 139/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 699/72. Documenta nº 140/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 867/72. Documenta nº 141/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/72. Documenta nº 142/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.471/72. Documenta nº 145/72.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 22/73. Documenta nº 146/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 23/73. Documenta nº 146/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.270/73. Documenta nº 153/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.284/73. Documenta nº 153/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.294/73. Documenta nº 153/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.304/73. Documenta nº 153/73.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.687/74. Documenta nº 163/74.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 76/75. Documenta nº 170/75.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — (FIBGE). Informações básicas. Rio, FIBGE, 1973.
- HARBISON, F. e MYERS, C.A. Educação, mão-de-obra e crescimento econômico: Estratégia do desenvolvimento de recursos humanos. Rio, Fundo de Cultura, 1965.
- OSÓRIO, Y.O.P. Grau de formalismo riggeriano no ensino de 2.º grau no Município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Faculdade Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977.
- RAMOS, G.A. Administração e estratégia do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1966.
- RIGGS, F.W. Administration in developing countries — The theory of prismatic society. Boston, Houghton, Mifflin Co., 1964.
- SANDER, B. Educacional Input Factors in Brazilian Schools. American Educational Research Journal, 1972, 4, 493-505.
- STUFFLEBEAM, D. L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O.; PROVUS, M. M. Educational evaluation and decision making. Itasca, Illinois, Peacock, 1971.
- SUCUPIRA, N. A Universidade e a reforma do ensino de 1.º e 2.º graus. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Editora Universitária, 1972.

1 — Recursos Humanos para a Educação

A importância da formação de recursos humanos para a Educação aumenta na sociedade brasileira em função das mudanças complexas que vêm ocorrendo em nossa sociedade e no mundo atual. O esforço mundial de industrialização, as novas exigências de qualificação no campo da produção, o empenho para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das populações, o impacto dos meios de comunicação de massa, o fenômeno dos aglomerados humanos e suas implicações de ordem social e psicológica determinam um papel proeminente à Educação, à medida de sua influência direta sobre as exigências culturais.

Nessa perspectiva, o ensino e o preparo para o ensino são cada vez mais preocupação no quadro político-educacio-

nal. Reconhece-se a necessidade de professores com formação de alto nível cultural, científico e humano, capazes de assumir com eficiência seu papel de agentes de mudança no contexto da variada realidade brasileira, criando novos modelos de ensino que contribuam para o crescimento das comunidades.

Evidencia-se, assim, a problemática da formação do professor e das múltiplas variáveis que interatuam nessa dimensão. Destaca-se também a importância da decisão de cada agência formadora sobre as características do profissional em Educação, que deverá ser formado em resposta às exigências da realidade nacional. Nesse sentido, é de se ressaltar as idéias colocadas por Teixeira (1963) de que a mudança é irreversível e que só se consegue restaurar a harmonia à medida que se for capaz de construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.

É necessário, portanto, que qualquer modelo de formação de professor, que se venha a adotar, leve em consideração estas duas dimensões fundamentais: realidade brasileira e processo de mudança.

* INEP e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino e Currículo.

** PESQUISA: "Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino desenvolvidas para a formação de docentes para o ensino de 1.º e 2.º graus".

Resumo: 1.ª e 2.ª partes.

Desses dois aspectos decorre a necessidade de planejamentos flexíveis que habilitem o professor a integrar-se a diferentes situações concretas, pela vivência da realidade educacional.

A flexibilidade deverá caracterizar a própria estrutura organizacional do sistema de formação de professores, devendo ela ser capaz de habilitar os indivíduos a se adaptarem a situações diferenciadas e, muitas vezes, inesperadas, a responder, de forma ajustada e construtiva, às demandas do contexto. Essa flexibilidade ensinar-lhes-á a serem flexíveis, a se tornarem sensíveis a seu mundo.

Somente serão capazes de captar e atender aos apelos de um ambiente rico em possibilidades, e paradoxalmente em limitações, aqueles que tenham desenvolvido suas aptidões de forma a se adaptar ao inusitado, refletir sobre a mudança e agir no seu interior. É esse o nível do agir exigido do professor.

1.1 – Agência Formadora e Qualificação do Professor

Cabe ao ensino superior responsabilidade maior no quadro educacional, pois a ele é atribuída a tarefa de formar professores para os diferentes graus de ensino, ainda que outras agências para isto concorram, especialmente no que se refere ao ensino de primeiro grau.

A expansão do sistema de educação superior tem sido marcante nos últimos tempos, como consequência das pressões da demanda social e também dos esforços governamentais no sentido de ampliar seus quadros de recursos humanos. Para isso tem sido dada ênfase à dimensão de elaboração e execução do planejamento na área da Educação.

Corroboram a validade desse comportamento no campo do ensino as colocações de Dominguez (1974, p. 8). Segundo o mesmo autor, o desenvolvimen-

to do ensino superior, em relação ao processo de planejamento, pressupõe a existência de certos condicionamentos fundamentais para garantir o êxito de sua realização. Destacam-se entre os mais relevantes: "a determinação precisa dos objetivos do sistema de educação superior, a unidade de propósitos das instituições que o integram, a suficiência dos recursos humanos e a capacidade técnica para o planejamento, a abertura e flexibilidade de atitudes frente ao processo, apoio político e econômico; participação decisiva das diferentes partes, geração e manutenção do consenso sobre as linhas básicas de ação; adoção de decisões, definição precisa e segura de políticas e, sobretudo, rápida execução das mesmas".

Salienta-se, pois, que muitas tarefas de ensino estão relacionadas à dimensão mais ampla da instituição educacional, o que leva a considerar que a educação do professor deve envolver aspectos relevantes do complexo conjunto de processos que compreendem essa instituição.

Nessa perspectiva, de acordo com Joyce (1972), há três categorias gerais que permitem pensar a tarefa da Educação em um quadro mais vasto, com três componentes manipuláveis: 1) a criação de padrões curriculares com a implementação dos objetivos e determinação dos meios para atingi-los; 2) organização do sistema social da escola, envolvendo o corpo docente, os alunos; e 3) a conjugação de ambos em um todo coerente e igualmente importante, o desenvolvimento dos sistemas de apoio técnico da escola que diz respeito aos equipamentos de ensino, biblioteca e sistema de auto-instrução.

Decorrente da importância atribuída à organização dos sistemas, há na atualidade um interesse em descrever e avaliar o ambiente em que a escola se insere. Esse interesse, segundo Trent e Rose (apud Trent e Cohen, 1973), reflete a

suposição de que as modificações que ocorrem no comportamento do estudante, durante seus estudos a nível de 3º grau, dependem freqüentemente do meio ao qual está exposto. Efetivamente, o processo ensino-aprendizagem não pode ser concebido como algo isolado do ambiente em que se realiza, e, para compreendê-lo, torna-se relevante a obtenção de informações definidas e comparáveis das diferentes agências formadoras que se ocupam em preparar o profissional em Educação.

Num estudo a esse respeito, Pace (apud Trent e Cohen, 1973) identificou quatro dimensões fatoriais que representam pressões ambientais a nível universitário: 1) a dimensão intelectual, humanística e estética; 2) a de independência, mudança e ciência; 3) a de status pessoal e interpessoal associado com a orientação vocacional e prática; 4) a dimensão de responsabilidade social e bem-estar do grupo.

Estas colocações sugerem que uma agência formadora que busca a qualificação de professores deve apresentar de forma consistente as seguintes características: planejamento com objetivos definidos, recursos humanos de alto nível, currículo orgânico e flexível, sistema social estruturado e iterativo, tecnologia desenvolvida e abertura do sistema global.

Considera-se, contudo, que, para atingir um padrão de excelência na tarefa de preparar professores, toda agência formadora necessita assumir uma filosofia de educação em que se apoie para a tomada de decisões. Necessita também conhecer em profundidade a realidade onde se insere, através de atuação direta e investigações, a fim de basear o seu fazer em conhecimento científico.

1.2 – Formação do Professor e Educação Permanente

É importante salientar que o preparo do

professor não se realiza exclusivamente na vivência de uma agência formadora. É possível que a influência mais sistemática e organizada na formação do professor seja a que advém de estudos a nível de 3º grau. Não obstante, são múltiplas as agências que interferem no processo de promover melhor qualificação do professor e atuam não em um período específico, mas ao longo de sua vida profissional, numa verdadeira perspectiva de educação permanente.

147

Isso significa que a preparação do professor é vista como contínua, para a qual colaboram os serviços especializados das próprias escolas onde atuam, os serviços educacionais do Governo, as diferentes agências educacionais da comunidade, os centros de pesquisa em Educação e as próprias universidades, por meio das diversificadas oportunidades de repensar o ensino que vêm oferecendo.

Refletir sobre o ensino brasileiro e experimentar novas formas de atuação com a colaboração de especialistas em Educação torna-se cada dia mais importante, em função das modificações que vêm ocorrendo nos papéis que o professor deve assumir. Exigência essa que decorre em parte da expansão do saber que o aluno recebe desordenadamente através dos meios de comunicação de massa. Nesse contexto, Teixeira (1973) destaca que o professor deve estar preparado para ensinar a complexa cultura científica de nossos dias, os modos de pensar necessários para compreender o esforço global do homem sobre a Terra numa visão adequada de nosso tempo.

A tarefa de ser professor, já a de mero informador, torna-se agora bem mais complexa, exatamente porque os valores e finalidades tradicionais estão continuamente sendo questionados. Esse fenômeno exige que o professor atual organize suas atividades com inteligência e imaginação e que apresente um con-

junto de condições de ordem cognitiva e emocional que favoreçam as aprendizagens do aluno.

1.3 – Variáveis de Ensino

Refletindo-se sobre o preparo do professor, é lícito pensar em variáveis fundamentais do desempenho profissional do professor, nas características e habilidades que devem possuir os professores qualificados. A esse respeito, como afirma Moraes (1974), os posicionamentos são os mais variados e, na verdade, não há ainda um consenso sobre o que está direta e necessariamente envolvido na caracterização de um bom professor.

Alguns autores têm procurado descobrir características e fatores que indicam a qualificação do professor por meio das avaliações realizadas pelos alunos. Eble (apud Trent e Cohen, 1973) sumariou os resultados de alguns desses trabalhos, destacando cinco importantes fatores encontrados: 1) clareza da organização, interpretação e exploração; 2) encorajamento da discussão em classe e apresentação de diversos pontos de vista; 3) estimulação dos interesses dos estudantes, das motivações e pensamento; 4) manifestação de atenção e interesse pelo aluno; e 5) manifestação de entusiasmo.

Pohlmann (1975), em investigação semelhante, com 1.279 alunos, encontrou alguns resultados que apóiam parte dos fatores indicados por Eble. Utilizando um questionário para coletar informações sobre a atuação dos professores, verificou que os alunos tendem a descrever o professor eficiente como aquele que apresenta uma orientação sistemática, mostrando preparo para a aula, evidência método estruturado, alcança os objetivos e, de alguma maneira, estimula o interesse do aluno e sua apreciação pela matéria de ensino.

Por essas descobertas, verifica-se a importância tanto da dimensão cognitiva como da sócio-emocional na formação do professor. Embora o estudo de Pohlmann, já referido, acentue as habilidades basicamente relacionadas com o professor enquanto fonte de informação, Webb (1971), no entanto, considera que a sensibilidade do professor, a maneira como ele atua em sala de aula pode ser o fator mais importante nas situações de ensino-aprendizagem.

No esforço para configurar as variáveis que efetivamente influem na qualificação do professor, muitos autores têm se dedicado a estudos teóricos e experimentais.

Buscando reunir um conjunto relevante de informações sobre o problema, selecionaram-se as variáveis indicadas por Weigand (1971), Gage (1967), Davies (1972), Allen e Ryan (1969), Amidon e Hunter (1967) Openshaw e Cyphert (1967), Flanders (1970) e Worthen (1968). A fim de analisá-las e considerá-las no estabelecimento de um sistema de categorias para avaliar o desempenho do professor, organizou-se um quadro geral em que se reúnem as contribuições desses diferentes autores.

Destaca-se que às variáveis apresentadas por Gage, Allen e Ryan foram acrescentadas outras variáveis por pesquisadores nacionais, em estudos realizados em nosso meio. Tais acréscimos aparecem sublinhados, no quadro a seguir.

Considerando as colocações dos diferentes autores apresentados e com base em princípios da teoria do ensino, organizou-se um quadro de referência composto de dez variáveis consideradas relevantes na caracterização do professor altamente qualificado. Seis variáveis enfatizam a dimensão cognitiva do ensino: organização da instrução, tomada de decisão, estimulação, formulação de perguntas, criatividade e avaliação. As

outras variáveis enfatizam a dimensão sócio-emocional: integração do aluno na tarefa, integração no grupo, manifestação de sentimentos e fluência verbal.

2 – Problema e Hipótese da Investigação

A qualificação de professores para os sistemas de 1º e 2º graus pode ser dimensionada como situação problemática, uma vez que eficácia no ensino é meta constante dos sistemas educacionais.

A implantação da reforma do ensino vem solicitar ainda maiores esforços no sentido de obter-se a qualificação docente que está sendo exigida. Cabe, então, questionar como estão sendo preparados os professores e qual o nível de seus desempenhos em sala de aula. Na perspectiva dessas colocações, formularam-se os problemas que seguem: 1) como se realiza, a nível universitário, a formação de docentes para a escola de 1º e 2º graus?; 2) quais os padrões de desempenho de professores, preparados de acordo com a metodologia e formas de práticas constatadas? Que variáveis estão a influenciar os padrões de desempenhos constatados?

O exame dos problemas propostos leva à formulação de algumas hipóteses que foram examinadas em duas investigações subseqüentes, sendo que a primeira envolveu o Estado do Rio Grande do Sul e a segunda os Estados do Paraná e de Santa Catarina: a) variam significativamente as modalidades de formação, a nível universitário, de professores para o ensino de 1º e 2º graus, estando essa variável na dependência da organização curricular, da metodologia e formas de prática docente e estágio, adotados pelas diversas agências formadoras; b) os padrões de desempenho demonstrados pelos professores de 1º e 2º graus encontram-se na dependência do tipo de preparação oferecida pelas agências formadoras; c) variáveis, como condições

sócio-econômicas e culturais da comunidade em que a escola está inserida, tipo de escola e contexto administrativo da mesma influem nos padrões de desempenho do professor, determinando, em parte, o nível desse desempenho; d) variam significativamente os desempenhos dos professores das disciplinas de metodologia e prática de ensino nas diversas agências formadoras; e) os padrões de desempenhos demonstrados pelos alunos-mestres de 3º grau encontram-se na dependência do tipo de preparo oferecido pelas agências formadoras.

Na segunda etapa, que envolve amostras dos Estados do Paraná e de Santa Catarina, não foram testadas as hipóteses b e c.

3 – Metodologia

3.1 – Definição da Amostra

Na primeira etapa da investigação, estiveram envolvidas duas grandes categorias de instituições: agências formadoras de professores e outros especialistas na área de Educação e escolas de 1º e 2º graus, além de quatro diferentes grupos de sujeitos: professores das agências formadoras, alunos-mestres de agências formadoras, professores de escolas de 1º e 2º graus e alunos de 1º e 2º graus do Rio Grande do Sul. A segunda etapa envolveu agências formadoras de profissionais em Educação, docentes e alunos-mestres do Paraná e de Santa Catarina.

Agências formadoras: a população foi definida utilizando-se o "Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior", publicado pelo DAU/MEC em 1973. Foram incluídos somente os estabelecimentos que ofereciam um mínimo de quatro cursos de licenciatura.

Foram utilizados três critérios básicos para a determinação da amostra: tamanho da instituição, entidade mantenedora e região geoeconômica.

WEIGAND (1971)	GAGE (1967)	DAVIES (1972)	ALLEN E RYAN (1969)	AMIDON e HUNTER (1967)	OPENSHAW e CYPHERT (1967)	FLANDERS (1970)	WORTHEN (1968)
Capacidade de:	Manifestação de:	Manifestação de:		Atividades relacionadas com a interação.	Atividades de:	Capacidade de:	Capacidade de:
1. questionamento	1. calor humano	1. sensibilidade	1. organização do contexto	1. motivação	1. estruturação: - indicação - ordenação - prescrição	1. encorajamento	1. apresentação
2. estimulação da criatividade	2. indistintidade	2. habilidade em diagnosticar	2. formulação de perguntas	2. planejamento	2. desenvolvimento: - informação - explicação - sumariação - checagem - reforço	2. utilização de idéias	2. introdução de idéias
3. conhecimento dos estágios de desenvolvimento	3. organização cognitiva	3. habilidade em tomar decisões	3. apresentação de feedback	3. informação	3. administração: - arranjo do ambiente - manejo do material	3. acatamento de sentimentos	3. formulação de perguntas
4. seqüência de instrução	4. entusiasmo	4. habilidade de ação/controlar e manejo de classe)	4. exemplificação	4. disciplinas	4. interação: - colocação de padrões - apoio - restrições	4. formulação de perguntas	4. controle de interação
5. avaliação	5. flexibilidade OBS: Moran (1974), trabalhando com as variáveis apresentadas por Gage, acrescentou uma quinta: flexibilidade	5. flexibilidade: - quanto a: - tarefas de aprendizagem - necessidade dos alunos - filosofia organizacional	5. apresentação de reforço	5. condução de discussões	5. avaliação: - apreciação - opinião - estereotipação.	5. informação	5. eliminação de falsos conceitos
6. formulação de objetivos de desempenho			6. fechamento	6. aconselhamento		6. direção	
7. consideração das condições de aprendizagem: - liberdade para explorar - tempo para explorar - liberdade para verbalizar - uso e acatamento das respostas dos alunos - desreocupação com o fechamento			7. comunicação	7. avaliação		7. uso da autoridade	
			8. interação. OBS: Sant'Anna (1974) trabalhou com as variáveis apresentadas acrescentando outras duas: habilidade de comunicação e habilidade de interação				

Considerando-se esses critérios, selecionou-se uma amostra proporcional, cujo tamanho corresponde a 10% da população, com garantia de, no mínimo, um elemento por estrato (região), considerando-se o projeto em âmbito nacional.

Tanto a amostra da 1ª etapa quanto a da 2ª ficou composta por 7 instituições, cada uma. As agências do Rio Grande do Sul foram numeradas de 01 a 07 e as do Paraná e de Santa Catarina de 08 a 1.

Para a primeira etapa da investigação, a amostra de escolas de 1ª e 2ª graus ficou constituída de 19 estabelecimentos, sendo 10 da Grande Porto Alegre e 9 das duas maiores cidades do interior.

Sujeitos – Professores e alunos do 1ª e 2ª graus: dos estabelecimentos de 1ª e 2ª graus foram selecionados aleatoriamente 105 professores do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Todos os alunos desses professores também integram a amostra, constituída de 3.210 alunos.

Professores das agências formadoras:

foram selecionados no máximo cinco professores de Didática ou Metodologia de Ensino para cada agência formadora, num total de 24. A amostra ficou constituída de 23 professores do sexo feminino e um do sexo masculino, no Rio Grande do Sul. No Paraná e em Santa Catarina, constituíram a amostra 23 professores, sendo 17 do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Alunos das agências formadoras: formaram este grupo de sujeitos na 1ª etapa 202 universitários, sendo 24 do sexo masculino e 178 do sexo feminino; na 2ª etapa, 238 alunos do 3ª grau, sendo 184 do sexo feminino e 54 do sexo masculino.

3.2 – Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados três tipos de instrumentos-questionários organizados para este estudo, testes padronizados e escalas ordinais em função de propósitos definidos, discriminados no quadro que segue. Note-se que na segunda etapa foram usados somente os instrumentos 1, 2, 5, 6 e 7.

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
1. Questionário Institucional	Caracterizar a agência formadora.
2. Ficha Analítica de Classificação	Determinar o padrão da agência formadora.
3. Questionário para as escolas de 1ª e 2ª graus	Determinar o padrão das escolas de 1ª e 2ª graus.
4. Escala Avaliativa do Contexto Administrativo	Identificar o "clima" psicossocial que a escola oferece.
5. Ficha de Observação	Registrar o desempenho em sala de aula dos professores das agências formadoras e das escolas de 1ª e 2ª graus.
6. Sistema de Categorias do Desempenho do Professor (SCDP)	Classificar comportamentos dos professores observados.

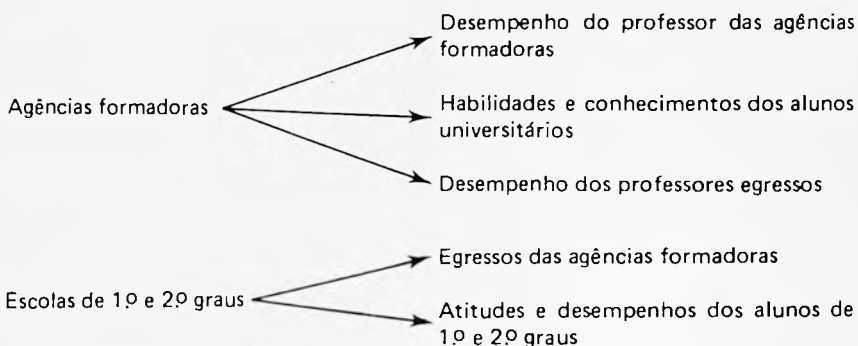
INSTRUMENTO	OBJETIVOS
7. TE-KAE – Teste padronizado de conhecimentos e habilidades da área de ensino-aprendizagem	Avaliar o nível de conhecimento e habilidades dos alunos de licenciatura das agências formadoras, bem como dos professores das escolas de 1.º e 2.º graus.
8. Inventário de “Coisas Feitas”	Avaliar o grau de atividade criadora dos alunos de 1.º e 2.º graus.
9. Questionário sobre Situação Escolar	Avaliar o grau de ajustamento dos alunos de 1.º e 2.º graus à situação de classe em geral.

3.3 – Delineamento

As investigações realizadas têm um caráter basicamente exploratório, enquanto procuram constatar as condições em que se desenvolve o ensino para a formação de professores e enquanto examinam os efeitos do ambiente escolar sobre o aluno universitário ou sobre os

egressos das agências formadoras como profissionais do ensino. Nessa mesma linha de investigação, exploram-se influências do desempenho dos professores egressos no comportamento dos seus alunos, na primeira etapa do trabalho.

O estudo pode ser assim esquematizado:



3.4 – Procedimentos

Os procedimentos básicos da pesquisa foram desenvolvidos em dois níveis: **nível das agências formadoras**: elementos da Direção, Comissão de Carreira, Departamentos e Biblioteca responderam ao Questionário Institucional e Ficha Analítica de Classificação, incluindo-se, nesse último, entrevistas com professores de Didática, Psicologia e Estrutura e Funcionamento da escola de 1.º e 2.º graus.

Os professores das agências formadoras pertencentes às amostras foram observados diretamente, durante 50 minutos, em três ocasiões, com intervalo de 5 a 8

Os professores das agências formadoras pertencentes às amostras foram observados diretamente, durante 50 minutos, em três ocasiões, com intervalo de 5 a 8

dias. Os observadores especialmente treinados para esta investigação realizaram as observações, registrando-as descritivamente. As observações foram decodificadas por dois juízes, que as julgaram separadamente, tendo como critério o Sistema de Categorias do Desempenho do Professor (SCDP).

Alunos dos professores observados responderam ao teste de conhecimento e habilidades na área do ensino-aprendizagem (TE-KAE) após o período de observações.

Nível das escolas de 1.º e 2.º graus — Primeira etapa: elementos da Direção e Secretaria das escolas de 1.º e 2.º graus responderam ao questionário para escolas do 1.º e 2.º graus. A aplicação do instrumento foi realizada por uma equipe especialmente treinada.

Os professores das escolas de 1.º e 2.º graus pertencentes à amostra foram observados de acordo com a mesma sistemática utilizada no estudo do desempenho dos professores das agências formadoras. Os mesmos professores responderam também a uma escala avaliativa do contexto administrativo, bem como realizaram o teste de conhecimentos e habilidades — TE-KAE — logo após o período de observação.

Os alunos dos professores observados, ao final do período de observação, responderam a um teste de criatividade — Inventário de Coisas Feitas — e a uma escala de ajustamento de situação de classe — Questionário sobre Situação Escolar.

3.5 — Análise Estatística

Devido ao tipo de medida utilizada para a maioria das variáveis, usou-se a estatística de X_2 , aplicada às tabelas de contingência, que mostrou ser a mais adequada para verificar a associação entre as mesmas. Também foram empregados os tes-

tes estatísticos Kruskal-Wallis, Wilcoxon e L-Page.

4 — Resultados, Discussão e Conclusões: Uma Análise Global

Entre os principais resultados encontrados nestes estudos, alguns podem ser destacados com maior relevância.

Considerando-se as diferenças de padrão de organização curricular, metodologia e práticas de ensino entre as agências formadoras, verificou-se diferença significativa entre a agência 01 e todas as demais — excluindo a agência 13 — e entre as agências 13 e 11.

As outras agências não apresentam diferenças qualitativas capazes de distinguir uma das outras, pondo, assim, em evidência a semelhança existente na organização curricular, nas metodologias e práticas de ensino adotadas pelas agências integrantes da amostra.

Os aspectos mais carentes apresentados pela maioria das agências formadoras da Região Sul dizem respeito: a) ao número de disciplinas que integram o currículo dos cursos de licenciatura plena, limitando-se, geralmente, ao número mínimo exigido pela Lei; b) aos planos das disciplinas de formação pedagógica, a sua estrutura e desenvolvimento que dão ênfase aos conteúdos, nem sempre articulados de forma orgânica e, raramente, valorizando as habilidades do pensamento, a dimensão sócio-emocional e as estratégias de ensino que favorecem o crescimento do aluno; c) ao número elevado de alunos atendidos no estágio por um mesmo professor ou supervisor.

Pela análise destes resultados, destaca-se que 43% das agências formadoras apresentam em níveis inferiores dois aspectos básicos ao plano e desenvolvimento do ensino. O primeiro refere-se à formulação dos objetivos educacionais e

suas fontes nas disciplinas de formação pedagógica e, o segundo, às experiências básicas de ensino-aprendizagem proporcionadas.

Esses resultados podem sugerir que as agências formadoras de profissionais em Educação na Região Sul carecem, na sua maioria, de: 1) maior compreensão dos processos de formação do professor; 2) consistentes quadros de referência teórica, capazes de servir de apoio às tomadas de decisão a nível prático; 3) maior relação entre a prática e os pressupostos teóricos do processo ensino-aprendizagem; 4) vinculação entre objetivos do ensino, necessidades dos alunos e atividades propostas; 5) programas e currículos mais ricos, incluindo disciplinas que favoreçam a compreensão do homem no mundo atual, suas perspectivas culturais e educacionais e as derivações das diversas áreas do conhecimento para a problemática ensino-aprendizagem; 6) maior número de professores para possibilitar acompanha-

mento sistemático da experiência de prática de ensino do aluno-mestre, dando ênfase à avaliação; 7) maior intercâmbio entre os professores a nível inter e intradepartamental, possibilitando planejamento e ação conjunta na formação do profissional da Educação; 8) emprego de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de valores e o desenvolvimento das capacidades de pensamento reflexivo.

Ainda que se considerem limitações decorrentes do tamanho da amostra, dos instrumentos utilizados no trabalho, é de salientar que a agência 01 foi a única qualificada como de padrão superior, apresentando diferenças marcantes em relação às demais, especialmente às classificadas como de nível médio e inferior a médio.

O quadro abaixo apresenta a classificação das agências formadoras nos diferentes padrões.

PADRÃO	AGÊNCIA FORMADORA
A – SUPERIOR	01
B – SUPERIOR A MÉDIO	03, 05, 13
C – MÉDIO	02, 04, 06, 08, 10, 14
D – INFERIOR A MÉDIO	07, 09, 11, 12

A importância dessa colocação está diretamente relacionada a um dos resultados obtidos nas investigações: o de que as melhores instituições tendem a ter os melhores alunos em conhecimento, na área do ensino-aprendizagem.

Salienta-se que foi encontrada associação significativa entre o padrão das agências formadoras e o nível de desempenho dos professores de 3º grau. Isto significa que as melhores agências tendem a ter os melhores professores.

Verificou-se também que existe diferença significativa entre o nível de desempenho dos professores e o nível de desempenho dos alunos das agências formadoras.

Destaca-se então que tanto os melhores alunos como os melhores professores estão relacionados às agências formadoras de padrões superiores.

Assim temos: melhor agência → melhor professor → melhor aluno. Estudando-

se, na amostra do Rio Grande do Sul, os efeitos das agências formadoras sobre os desempenhos de seus professores egressos, não se encontrou associação significativa. Outras relações estudadas nesta investigação mostram que os efeitos do preparo recebido pelo professor, nas agências formadoras, tendem a desaparecer, já nos primeiros anos de sua vida profissional, demonstrando que outras forças passam a influir mais determinadamente no seu comportamento.

O acompanhamento dos professores egressos, em termos de controle e orientação, após o preparo habitual na agência formadora, parece de particular relevância, de vez que se tem verificado que os primeiros anos de vida profissional são os mais decisivos para a consolidação das aprendizagens realizadas.

Esta indicação cresce em importância quando se constata, como ocorreu neste estudo, que os alunos dos professores de padrão mais elevado são mais criativos e ajustados à situação de classe.

Não foi encontrada, também, associação significativa entre o desempenho do professor e as condições sócio-econômicas e culturais das escolas e das comunidades em que se insere o desempenho do professor de 1.º e 2.º graus.

5 – Considerações Finais

Tendo em vista a preocupação, a nível nacional, de alcançar um melhor padrão das agências formadoras de profissionais em Educação e os resultados encontrados nesta investigação, podem-se ressaltar algumas idéias para possíveis decisões de ordem prática.

Desta forma destaca-se que uma agência formadora que pretenda a qualificação de professores deveria preocupar-se com: a) elaboração de um quadro de referência teórico, com fundamentação filosófico-científica, para embasar as de-

cisões no plano da ação; tal organização deveria ser realizada com a contribuição de grupos de estudos formados por docentes; b) as condições do contexto em que se insere a própria agência, identificando suas características, necessidades, possibilidades e meios, num contínuo processo avaliativo; c) a formação de grupos, da própria agência formadora, para a realização de estudos avaliativos, tendo em vista a determinação de recursos e necessidades, as condições de implementação do ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem do aluno; d) a participação de elementos do grupo avaliativo no grupo de tomada de decisão; e) o nível de interação entre os professores, promovendo a organização de grupos de estudo e pesquisa, com coordenações definidas e funcionais; f) o trabalho integrado dos professores de uma mesma disciplina e disciplinas afins na organização dos objetivos, seleção de conteúdos e modos de trabalho que promovessem a aprendizagem do processo de aquisição de conhecimento; g) a participação dos professores no sistema organizacional, favorecendo a discussão sobre os objetivos da instituição e as expectativas, levando à visualização de novas e diferentes alternativas e ajustamento; h) a organização de centros de produção de material capazes de apoiar e promover o desenvolvimento da formação de profissionais em Educação a nível de excelência; i) o intercâmbio entre diversas agências formadoras, promovido por meio de atividades, tais como: estágios, seminários, grupos de estudo, divulgação de trabalhos e troca de materiais de ensino; j) a qualidade e a variedade de experiências de aprendizagens integrantes do currículo, tendo em vista a relevância dos conteúdos para a compreensão da realidade atual e a inter-relação teoria-prática, de maneira a tornar o profissional em Educação uma pessoa capaz de atuar com sensibilidade em diferentes contextos; l) a qualidade dos modelos de formação do professor, tendo como refe-

rência que a preparação para o fazer didático se desenvolve num movimento contínuo, do plano das idéias para o plano da ação e vice-versa. Tal preparação supõe a aprendizagem de teorias e princípios educacionais explorados em experiências concretas, desenvolvidas numa gradação de complexidade crescente: das pequenas práticas, ensino simulado, microensino, ensino cooperativo ao desenvolvimento de uma unidade de ensino em escolas da comunidade com orientação e apoio do professor de prática de ensino; m) o treinamento em serviço dos professores de 3º grau, visando a troca de experiências, a aprendizagem de novas estratégias do ensino, a aquisição de habilidades técnicas derivadas das recentes descobertas na área da Educação, num processo continuado de atualização científico-pedagógica. É importante referir novamente que as modificações que ocorrem no comportamento das pessoas depende do contexto em que vivem, da presença de estímulos diversificados e do tipo de interação que se estabelece entre os indivíduos. Assim, todo o esforço para melhor qualificar uma agência formadora deve se caracterizar por ação multidimensionada, concretizando de forma simultânea e consistente um conjunto de proposições dentre as sugeridas como relevantes.

Concluindo, pode-se destacar que a maior contribuição deste estudo consiste em colocar em evidência que a caracterização de uma agência formadora só se realiza através de um conjunto de variáveis, tais como: organização curricular, metodologia de ensino e recursos humanos, especialmente o professor — elemento primordial do ensino. É o nível de coerência e consistência entre estas variáveis que a singularizam e a tornam mais ou menos qualificada.

Assim sendo, é este caráter de totalidade que se deverá ter em vista ao propor novas formas de incrementar mu-

danças com o propósito de que as agências formadoras de profissionais em Educação alcancem padrões de excelência.

Bibliografia:

- 1 — ALLEN, D. & RYAN, K. *Microteaching*. Menlo Park, Addison-Wesley, 1969.
- 2 — AMIDON, E. J. & HUNTER, E. *Improving teaching*. London Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- 3 — DAVIES, I. K. *Style and effectiveness in education and training; a model for organizing teaching and learning*. Instructional Science, 1972, 1 (1): 45-88.
- 4 — DOMINGUEZ, J. E. La demanda social de educación superior y los requerimientos para el desarrollo. *Cuadernos del Trabajo*, 3, 1974.
- 5 — FLANDERS, N. A. *Analysing teaching behavior*. Reading, Addison-Wesley, 1970.
- 6 — GAGE, N. L., ed. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1967.
- 7 — JOYCE, B. The teacher innovator; a program for preparing educators. In: B. Joyce & M. Weil, ed. *Perspectives for reform in teacher education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972.
- 8 — MORAES, Vera R. P. *Treinamento e desempenho do professor em variáveis fundamentais do ensino*. Porto Alegre, UFRS, 1974.
- 9 — OPENSHAW, M. K. & CYPHERT, F. R. *Development of a taxonomy for the classification of teacher classroom behavior*. Ohio State University, 1967.
- 10 — POHLMANN, J. T. A Description of teaching effectiveness as measured by student ratings. *Journal of Educational Measurement*, 12 (1): 49-54, spring, 1975.
- 11 — TEIXEIRA, A. *Mestres de amanhã. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1963, 40 (92):10-9.
- 12 — TRENT, J. W. & COHEN, A. M. Educational technology and related research viewed as a political force. In Travers R. M. W., ed. *Second handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- 13 — WEBB, D. Teacher sensitivity; affective impact on students. *The Journal of Teacher Education*, 1971, 22 (4): 455-9.
- 14 — WEIGAND, J. *Developing teacher competencies*. Wood Cliffs, Prentice Hall, 1971.
- 15 — WHORTEN, B. R. A Study of Discovery and expository presentation; implications for teaching. *The Journal of Teacher Education*, 1968, 19 (2): 223-42.

**ODER JOSÉ DOS SANTOS
GLAURA V. DE MIRANDA
LÉA PINHEIRO PAIXÃO ***

**INTERAÇÃO ENTRE AS
DISCIPLINAS DE
CONTEÚDO E AS DE
COMPLEMENTAÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ****

157

O problema da interação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de complementação didático-pedagógica, nos cursos de formação de professores para os graus que antecedem o ensino superior, não é um problema novo. Já antes da Lei nº 5.540/68, que determinou a reforma do ensino superior, o problema existia, particularmente no âmbito das universidades. As então chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras atribuíam dois diplomas, o de bacharel e o de licenciado, numa organização em que, após três anos de estudos do conteúdo de determinada área, chegava-se ao bacharelado, do qual poderia se chegar à licenciatura, através de mais um ano de estudos didático-pedagógicos. Os três anos de estudos de

conteúdo serviam, assim, tanto para a formação do bacharel — especialista em determinada área de conhecimento — quanto para a formação do professor do então chamado “ensino médio”. Essa organização buscava uma integração vertical entre as disciplinas de conteúdo e as de formação didático-pedagógica, através do esquema 3 + 1. Muitas vezes, porém, essa integração vertical mereceu críticas, quer seja por perseguir dois objetivos diferentes — o especialistas e o professor — através dos mesmos currículos nos estudos de conteúdo, quer seja por separar radicalmente o “como ensinar” do “o que ensinar”.

A reforma do ensino superior (1), sobretudo quando aplicada às universidades, alterou profundamente essa organização. Em busca de uma “não-duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”, em “busca de uma “racionalidade” de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos”, separou nos cursos de formação de professores as disciplinas de

* Da pesquisa também participaram:
Antônio de Freitas Ribeiro
Isaura Belloni Schmidt
Laura da Veiga Carvalho
Magda Becker Soares
UMG — Faculdade de Educação

** Pesquisa: “Interação entre as Unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação Didático-Pedagógica” (Relatório Final).

1 — Lei nº 5.540/68.

conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas: as primeiras foram constituir as unidades de ensino básico e as segundas foram compor, juntamente com o curso de Pedagogia, uma nova unidade, a Faculdade de Educação. Essa separação em unidades diferentes vem trazendo, talvez, um distanciamento, em termos de identidade de objetivos e de adequação de currículo, entre a formação em disciplinas de conteúdo e a formação em disciplinas didático-pedagógicas. Agrava-se o problema pelo fato de que as unidades que oferecem as disciplinas de conteúdo perseguem múltiplos objetivos, exercem várias funções: atendendo às determinações da Lei n.º 5.540/68, preocupam-se tanto com o "cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos", quanto com o ensino de disciplinas consideradas básicas "em razão de posteriores aplicações a uma ou mais áreas técnico-profissionais". Ou seja: as unidades que oferecem as disciplinas de conteúdo para a formação de professores exercem, ao lado dessa função de formar professores, ainda as funções de formar o especialista em determinada área de conhecimento (o físico, o químico, o matemático, o biológico, o psicológico, o sociológico, etc.) e as de ministrar os conhecimentos básicos aos cursos profissionalizantes.

I. MODELO ANALÍTICO

O objeto central desta pesquisa — a interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica — apresenta complexidade e é difícil de ser pesquisado. Não se pode deduzir a sua existência de uma simples manifestação de interação, mas há que observá-la em várias oportunidades diferentes. Por tais razões, a presente pesquisa teve que assumir muito mais as características de uma avaliação das unidades envolvidas no processo de formação de professor de 1.º e 2.º graus,

bem como dos principais atores desse processo, para que a partir de tais análises se possa fazer inferências relativas aos processos de interação e de suas conseqüências.

Para tanto formulou-se um modelo analítico que permita a incorporação de algumas variáveis mais significativas para a compreensão do fenômeno. Estas variáveis podem ser agrupadas em três grandes categorias.

1. as variáveis antecedentes;
2. as variáveis processuais;
3. as variáveis do produto.

As variáveis antecedentes ao processo de ensino-aprendizagem compreendem as características regionais e individuais dos corpos docente e discente, bem como as características institucionais relativas aos estabelecimentos de ensino pesquisados.

As variáveis processuais referem-se às condições e atividades das unidades de conteúdo e das unidades pedagógicas diretamente relacionadas com a interação. O currículo do curso, os programas das disciplinas, a estrutura curricular e outras relacionadas com o processo ensino-aprendizagem merecem tratamento neste item.

As variáveis produto referem-se, primordialmente, ao licenciado, enquanto futuro profissional. O grau de satisfação e avaliação das expectativas do licenciado em relação ao seu processo de formação e à sua futura profissão são indicadores relevantes para apuração da qualidade do processo de formação de professores.

II. METODOLOGIA UTILIZADA

Composição da Amostra

A composição da amostra para o presente estudo foi feita a partir do universo

de estabelecimentos de ensino superior brasileiro publicado pelo MEC/DAU em 1974. Esses estabelecimentos, como condição de entrada no universo, deveriam oferecer cursos de Pedagogia e pelo menos dois cursos de licenciatura, bem como ter começado a funcionar antes de 30 de março de 1972. Os estabelecimentos foram estratificados segundo o seu tamanho, dependência administrativa e forma de organização e as regiões geoeconômicas. A partir da classificação dos estabelecimentos em diferentes estratos, procedeu-se à seleção daqueles que comporiam a amostra. Tais procedimentos foram utilizados numa fase em que se pretendia realizar, com uma mesma amostra, várias pesquisas sobre o problema da licenciatura. Posteriormente, decidiu-se que o grupo de pesquisadores da UFMG ficaria limitado a estudos na sua própria região. Assim, decidiu-se que a amostra desta pesquisa abrangeria apenas as Regiões Centro-Oeste e Sudeste A.

Para a seleção da amostra foram utilizados os critérios de entrada automática e do sorteio aleatório simples, sem reposição a partir da tabela de Blalock.

Coleta de Dados (*)

Para coleta de dados foram elaborados três questionários destinados a obter informações sobre as instituições e seus corpos docente e discente.

O primeiro, denominado Questionário Institucional, teve por objetivo coletar dados gerais sobre a instituição, relacionados com a sua organização; estrutura curricular e funcionamento dos Departamentos; órgãos colegiados envolvidos

(*) Os dados coletados foram gravados em fita no Centro de Processamento de Dados da UFMG e encontram-se à disposição de possíveis interessados no Centro de Documentação do Mestrado em Educação da UFMG.

em cursos de licenciatura; bem como sobre a qualidade dos seus recursos humanos, materiais, financeiros e acadêmicos. Esse questionário foi subdividido em quatro partes, visando a obter informações sobre: as unidades de mais alto nível hierárquico — reitorias ou diretorias — (Parte A), as unidades intermediárias — escolas, faculdades ou centros — (Parte B), os departamentos (Parte C) e os colegiados (Parte D). No caso de estabelecimentos isolados em que não existe o nível intermediário, a Parte B do questionário não foi aplicada. Relativamente à Parte D, quando inexistiam órgãos colegiados, as informações foram obtidas junto aos departamentos, secretaria de ensino ou diretorias.

O segundo questionário foi aplicado ao corpo docente (10% do universo) para obter informações dos professores diretamente vinculados aos cursos de licenciatura, tanto em disciplinas de conteúdo, quanto de formação pedagógica; sobre sua situação sócio-econômica; titulação acadêmica e experiência profissional; motivação e expectativas com relação à licenciatura; avaliação do sistema de ensino e outros assuntos relativos à licenciatura.

O terceiro questionário foi aplicado ao corpo discente (5% do universo) dos cursos de licenciatura de cada instituição que já tivessem concluído pelo menos uma disciplina de formação pedagógica. Este questionário foi aplicado em turmas de alunos, de modo a evitar a interferência da programação didática dos professores. O questionário coletou dados relativos à situação econômica, motivação para os cursos e expectativas com relação à licenciatura, auto-avaliação de desempenho escolar e avaliação da formação recebida.

Os três questionários acima mencionados foram pré-testados em professores e alunos do Instituto de Educação de Mi-

nas Gerais, Curso de Pedagogia, que não teriam probabilidade de ser incluídos na amostra.

III. ANTECEDENTES SOCIAIS

I — Caracterização dos estabelecimentos de ensino superior integrantes da amostra

Os estabelecimentos da amostra estão localizados em quatro estados da federação: Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás e Mato Grosso; os dois primeiros pertencentes à Região Sudeste e os dois últimos à Região Centro-Oeste. Cinco dos estabelecimentos estão situados em capitais e cinco em cidades do interior. A Universidade Estadual de Mato Grosso funciona simultaneamente em várias cidades do interior, mas, neste trabalho, somente duas de suas unidades foram pesquisadas.

a) Organização e dependência administrativa

Os estabelecimentos variaram, também, quanto à dependência administrativa e à complexidade de sua estrutura organizacional. Observou-se que quarenta por cento dos estabelecimentos são mantidos por instituições públicas, federais ou estaduais, e o restante por instituições privadas. Quanto à estrutura de organização, os estabelecimentos isolados são constituídos de apenas uma unidade (em geral denominada faculdade), as universidades são complexas, compreendem unidades com denominações diversas e vários níveis hierárquicos. A estrutura organizacional é definida pela presença de órgãos colegiados de cursos e pelo papel desempenhado pelos departamentos que compõem as diferentes unidades. Observou-se que, quanto à complexidade estrutural, os estabelecimentos foram classificados em três grupos.

No primeiro, situam-se as universidades federais que apresentam uma estrutura

de organização complexa, nas quais o departamento é a unidade administrativa básica, responsável por um conjunto de disciplinas afins, integradas em um outro nível hierárquico. Além disso, observou-se a presença de uma administração central e de outros órgãos colegiados superiores, com função de planejamento e coordenação geral. Para coordenação de currículos de cursos e oferta de disciplinas, essas universidades utilizam os denominados colegiados de cursos, nos termos da legislação federal de ensino em vigor.

No segundo, situam-se as universidades não-federais, que representam um outro tipo de organização complexa. A diferença para as universidades federais reside no papel que têm os departamentos. Eles são as unidades administrativas básicas, mas devido à ausência de órgãos colegiados assumem, também, as funções do planejamento e coordenação dos currículos.

No terceiro, estão os estabelecimentos isolados, que não chegam a compor uma estrutura complexa nos termos da literatura de teoria das organizações (2). Neles existem uma Diretoria e uma Secretaria de Ensino, esta última com funções administrativas e de coordenação de ensino. A análise dos questionários revelou ainda que os estabelecimentos isolados admitiram a existência de departamento e em alguns a existência de colegiados de cursos, mas na verdade constatou-se que eles são meramente formais.

Uma outra manifestação dessa estratificação pode ser vista nos tipos de cursos oferecidos pelos estabelecimentos. Verificou-se, como esperado, que nos esta-

(2) Ver, entre outros, BALDRIDGE, J. V. *Power and Conflict in the University. Research in the Sociology for Complex Organizations*, New York, John Wiley, 1971.

belecimentos isolados, a maior parte dos cursos de licenciatura (68%) pertence à área de Ciências Humanas, Educação e Letras, enquanto nas universidades federais predominam as áreas de Ciências Biológicas e Exatas (44%). Uma possível razão para tais diferenças reside na maior facilidade de implantação dos cursos das áreas de Ciências Humanas, devido à menor exigência de laboratórios e instalações físicas e à maior facilidade de improvisação de recursos humanos. Como se observou, os estabelecimentos isolados concentram-se mais em pequenas cidades do interior, cujas condições financeiras não permitem investimentos muito elevados em educação superior.

b) Oferta de cursos

A análise da oferta de cursos por tipo de estabelecimento revelou, de um lado, que 29% dos cursos das universidades federais são de pós-graduação; 19% de extensão; 32% de bacharelado e apenas 20% de licenciatura. De outro lado, percebeu-se que os estabelecimentos isolados e as universidades estaduais dedicam-se, principalmente, aos cursos de graduação, entre os quais os de licenciatura, que são os mais numerosos. As universidades particulares dividem a sua oferta entre diferentes cursos, mas no nível de pós-graduação limitam-se a cursos de especialização.

Essa constatação revelou a presença de estratificação existente nos estabelecimentos de ensino superior. Os de mais alto padrão e tradição dedicam-se aos cursos de maior prestígio acadêmico, como os de pós-graduação "stricto sensu".

II. Caracterização dos corpos docente e discente

a) Sexo e idade

Dos 1.820 alunos que responderam aos questionários, 16,6% são homens e

83,4% mulheres, proporção que era esperada, uma vez que o magistério de 1.º e 2.º grau é profissão eminentemente feminina, provavelmente em face de sua baixa remuneração e prestígio social, ou por ser tradicionalmente considerado como mais apropriado à natureza feminina.

Dos 257 professores pesquisados, 45,5% são homens e 54,5% mulheres. Constatou-se, então, que no magistério de 3.º grau já não se observa uma diferença tão acentuada na representação de homens e mulheres, como acontece nos níveis de ensino anteriores. Entretanto, quando se discrimina o tipo de disciplina lecionada, pelo sexo do professor, constata-se que as disciplinas pedagógicas são preferidas pelas mulheres (76,5%), enquanto 53,4% dos homens preferem as disciplinas de conteúdo. É interessante observar que as alunas de licenciatura têm idade mais jovem do que os alunos. Enquanto 65,5% das mulheres têm 25 anos ou menos, apenas 47,7% dos homens estão nesta faixa etária. É provável que a razão para a maioria teoricamente destinada a tais cursos se deva ao fato de que muitos já estejam incorporados ao mercado de trabalho e somente depois de alguma experiência profissional é que regressam aos estudos superiores, em busca de cultura geral, de "status", de um certificado ou de melhoria profissional.

Relativamente aos professores, constatou-se que 31,1% têm menos de 30 anos, 45,8% têm de 31 a 40 anos e os demais estão acima dos 40 anos. Pode-se afirmar, portanto, que o magistério superior da amostra é composto de docentes bastante jovens. Provavelmente a explicação para isso se encontra na própria expansão do ensino superior, que foi o grau de ensino que apresentou o maior índice de crescimento nos últimos anos. Essa expansão teria obrigado os estabelecimentos de ensino, principalmente os particulares, a recrutar para os

seus quadros docentes pessoas mais jovens, provavelmente mais inexperientes.

b) Antecedentes educacionais

Os antecedentes educacionais de professores e alunos permitem configurar as condições ambientais em que se deu a preparação para os cursos universitários, como também os diferentes agentes socializadores anteriores aos dos estabelecimentos de ensino superior, responsáveis pela interiorização de um conjunto de valores e atitudes em relação ao magistério como profissão.

Os alunos de licenciatura apresentaram antecedentes educacionais bastante diferentes quanto ao sexo e à classe social. Observou-se, por exemplo, que 57% dos homens fizeram o curso secundário na modalidade científica, enquanto 55,7% das mulheres cursaram o Normal. Por classe social, observa-se que as alunas de alto "status" social já não freqüentam o Curso Normal com a mesma intensidade que as de classe média e baixa, demonstrando preferência pelo curso científico. O Curso Normal, contudo, continua sendo demandado por grande número de pessoas de classe alta (38,2%), mas isso pode dever-se à presença na amostra de um grande número de residentes em cidades do interior, onde muitas vezes ele constitui uma das poucas alternativas possíveis de estudo para a mulher. Além disso, não se pode esquecer que ele é considerado por muitos como um curso secundário mais apropriado para as mulheres, por lidar com a educação de crianças, que em última instância estaria preparando para o exercício tradicional de papéis femininos.

O estabelecimento privado diurno é o tipo de escola que prepara a maior parte dos alunos de classe alta, enquanto os de classe média e baixa são preparados em estabelecimentos públicos noturnos. Apenas 25,8% do total de alunos

freqüentaram cursos secundários noturnos. Quanto à freqüência a cursinhos, observa-se que 55,3% dos alunos nunca fizeram pré-vestibulares e que 32,9% freqüentaram um ano de cursinho e 9,9% de um a dois anos. Os alunos de classe alta foram os que demonstraram maior freqüência a cursinhos. Do total de alunos, 10% foram aprovados em 2ª opção, nos vestibulares, fato esse que provavelmente tenha repercutido no interesse dos mesmos pelo curso se licenciatura. Os professores dos cursos de licenciatura apresentam, no que se refere a antecedentes educacionais, as seguintes características: são egressos de escolas particulares (57,7%), principalmente dos ramos secundário e normal (57,7% e 30%), respectivamente, e realizaram tais cursos em períodos diurnos (85%). Observou-se, ainda, que um grande número de professores é recém-formado, ou seja, diplomou-se nos últimos seis anos, tendo feito cursos superiores nas capitais, em universidades públicas (66%) e em períodos diurnos (88,1%). Observa-se, pois, que esse grupo de professores foi capaz de superar todos os obstáculos impostos pelo sistema de ensino, voltando a esse mesmo sistema na qualidade de mestres de 3º grau.

c) Antecedentes sociais da família

A análise da situação familiar teve por objetivos caracterizar os antecedentes associados aos fatores materiais e sócio-culturais de âmbito familiar que afetam as condições de freqüência aos cursos superiores e desempenho escolar. Entre as características familiares relevantes estão os fatores relativos ao nível econômico, educacional e cultural dos pais, a avaliação que fazem do papel da educação, as expectativas educacionais relativas aos filhos, as condições materiais do ambiente familiar e outros fatores. No entanto, todos esses aspectos estão intimamente associados à classe social da família. Na impossibilidade de utilizar a variável classe social, porque o

estudo não cogitou de considerar a posição do indivíduo no processo de produção e outros elementos indispensáveis à caracterização das diferentes classes sociais, tal como é previsto na análise sociológica de estrutura de classes, esta pesquisa utilizou o indicador "status" sócio-econômico da família com "proxy". O "status" sócio-econômico da família foi aqui determinado pelo resultado da soma de educação e ocupação do pai e da renda da família (3), fatores que isoladamente expressam a origem educacional, ocupacional e econômica da família, refletindo, portanto, as condições materiais e culturais do ambiente familiar. Neste sentido as diferentes classes de "status" sócio-econômico são expressões de distintas culturas de classe, no seio das quais a educação tem relevância diferente.

Constatou-se, tanto em relação aos professores quanto aos alunos, a presença de grande mobilidade educacional. Esta se refere à existência de um aumento da quantidade de escolarização de um indivíduo em relação aos seus progenitores. Trata-se de incremento geral da educação média de populações pertencentes a gerações distintas, incremento este que reflete a expansão do sistema escolar em todos os níveis, ocorrida nas últimas décadas (4).

A análise da origem educacional dos pais dos alunos revela um "status" relativamente baixo, ou seja, os pais apresentaram-se com apenas 6,51 de média de educação, enquanto a das mães (5,93) era inferior em apenas meio ano de escolarização. Quanto aos docentes, pôde-se observar situação semelhante, ou seja,

nos três primeiros níveis educacionais (analfabetos, alfabetizados e diplomados em curso primário) concentram-se 50,6% dos pais e 54,0% das mães.

Verificou-se, também, que a ocupação dos pais dos alunos é relativamente alta, ou seja, 60,9% pertencem aos três grupos superiores da escala ocupacional, enquanto apenas 16,4% estão nas três categorias inferiores. Quanto às mães, observa-se que 22,2% estão nas categorias ocupacionais mais altas e 32,7% nas baixas, embora seja necessário ressaltar que apenas 29,2% delas participam da força de trabalho. Já em relação ao corpo docente verificou-se que nos três grupos superiores concentram-se 75,7% dos pais; de 8,2% nas categorias inferiores. Das mães, 24% têm atividade remunerada, das quais 40,5% exercem atividades de magistério.

A capacidade financeira da família de arcar com os custos de escolarização dos filhos, apurada através da renda média mensal da família, mostrou-se surpreendentemente alta, ou seja, Cr\$ 9.702,40. Porém, 73% das famílias dos alunos têm rendas inferiores a essa média, dos quais 8,9% têm menos de Cr\$ 2.000,00 mensais. Verifica-se, também, que 9,4% dos alunos chegam a ter rendas acima de Cr\$ 2.000,00. Essa alta renda média da família significa que, apesar de se ter configurado um baixo quadro de origem educacional e uma relativa distribuição ocupacional na escala utilizada, é a renda familiar que garante a presença dos alunos nos estabelecimentos de ensino superior, especialmente nos particulares.

Quando se utiliza um índice que capta as dimensões dos três indicadores sociais acima mencionados, ou seja, o índice de "status" sócio-econômico, verifica-se que a maior parcela de alunos de licenciatura (58%) pertence à classe média. No entanto, configura-se uma tendência para que as mulheres sejam de estratos

(3) No caso dos professores o índice é composto apenas de educação e ocupação do pai.

(4) Ver SCHMIDT, I. B. e MIRANDA, G. V. *Determinantes da Escolarização*, 1977, p. 73.

sociais mais altos. Essa diferenciação de "status" do corpo docente, por sexo, poderia estar associada às razões pelas quais os alunos escolhem o curso de licenciatura, bem como às suas condições atuais de trabalho. Nota-se, também, que os alunos de classe alta são muito mais jovens do que os de classe média e baixa, o que significa que os primeiros têm condições de escolarização dentro da faixa etária teoricamente correspondente ao curso superior, enquanto os demais não conseguem vencer as diferentes etapas do processo com a mesma idade. Razões diversas podem explicar esse retardamento: necessidade de trabalhar; falta de condições de acesso ao ensino superior imediatamente após a conclusão do curso secundário; falta de condições financeiras de arcar com os custos de permanência na escola e outras.

A análise da origem social dos alunos dos diferentes tipos de estabelecimentos revela que nas universidades particulares estão os alunos de mais alto nível sócio-econômico, o que parece contrariar as expectativas gerais de que as universidades federais é que estariam admitindo os alunos de estratos mais altos. Contudo, é necessário levar em conta que provavelmente se esteja comparando exatamente os alunos que representam o grupo de mais baixo "status" sócio-econômico, o das universidades federais, enquanto nas universidades particulares os alunos sejam, de fato, representativos da totalidade dos respectivos corpos docentes.

Relativamente aos professores verificou-se que 33,9% são oriundos de famílias de classe alta e 58% de classe média, independente do tipo de estabelecimento. Conclui-se, por isso mesmo, que a carreira do magistério superior é ocupação eminentemente dos estratos médio e alto. O estrato baixo somente em um estabelecimento se mostrou acima de 10,0%, enquanto o alto somente alcan-

çou valor expressivo nas universidades públicas (41,6%). Isso deve ser em virtude do prestígio de que ainda desfruta o professor universitário, principalmente o das universidades federais, associado ao fato de que aí se conta com maior estabilidade empregatícia, com padrões salariais mais compensadores, principalmente para os professores que têm profissões de menor remuneração salarial no mercado de trabalho.

d) Condições atuais de trabalho do corpo docente

Aproximadamente a metade dos professores de ensino superior recebe, mensalmente, um salário inferior a Cr\$ 6.000,00. Talvez seja esta a razão para explicar porque entre eles 39,3% tenham declarado lecionar em outra instituição de ensino ou 28,8% exercer outro tipo de atividade remunerada.

Constatou-se, também, a existência de estratificação entre os estabelecimentos de ensino. Em um ponto mais alto das faixas salariais identificadas, foram encontrados os professores das universidades federais e, em outro extremo, os dos estabelecimentos isolados.

Além dessa estratificação, observou-se a presença de diferenças salariais relativas aos professores dos dois sexos. Essa diferenciação pôde ser identificada no total de salários recebidos pelos homens e pelas mulheres docentes. Demonstrou-se que, de um lado, os homens recebem Cr\$ 8.000,00 mensais, mas apenas a metade das mulheres tem tais salários; de outro lado, na faixa salarial intermediária, ou seja, entre 9 a 16 mil cruzeiros, o número de homens é bastante superior ao das mulheres. Essa constatação sugere existência de discriminação salarial entre homens e mulheres docentes, principalmente se se levar em conta que está diante de trabalho igual e, portanto, a igual trabalho deve corres-

ponder, no preceito constitucional, igual salário.

Outra diferenciação salarial interessante é a que se observa nas áreas de conhecimento. Os professores de Ciências Humanas e Letras são os que recebem os menores salários, enquanto os de Ciências Exatas e Biológicas são mais privilegiados, pois um bom grupo está situado nas faixas salariais intermediárias.

Outro aspecto importante que foi examinado diz respeito ao regime de trabalho docente. A grande maioria dos professores das universidades federais (80,5%) trabalha em regime de tempo integral. A figura do horista é praticamente inexistente em tais universidades, pois menos de um por cento declarou ter tal regime. Na universidade estadual da amostra, observa-se uma equivalência de números nas três categorias, enquanto nas universidades particulares e estabelecimentos isolados prepondera, e de forma expressiva, a categoria horista.

Outro aspecto igualmente importante examinado na pesquisa foi o número de aulas ministradas pelos professores durante a semana. Verificou-se uma grande variação entre os estabelecimentos de ensino. Observou-se, porém, a existência de uma tendência para se diminuir o número de aulas dadas por semana, conforme se trate de universidade federal, estadual, particular ou estabelecimento isolado. Os professores das universidades federais, que são exatamente os que têm tempo integral, ministram o menor número de aulas, enquanto nos estabelecimentos isolados, onde predominam os horistas, o número de aulas é maior. Neste último tipo de estabelecimento, mais da metade dos professores chega a dar de 13 a 24 aulas por semana e 11,3% chegam a mais de 25 aulas semanais.

Essa alta carga docente explica, em parte, porque a atividade de pesquisa é

tão reduzida entre os professores dos cursos de licenciatura; mais da metade dos docentes de universidades particulares (51%) e a maioria dos de estabelecimentos isolados (81,1%) nunca participaram de pesquisas. A maior participação em pesquisas é mencionada por professores das universidades públicas, mas mesmo assim é importante frisar que o número de professores que nunca participou de pesquisas, nesses estabelecimentos, é superior a um terço do total. Conclui-se, portanto, que a atividade mais importante do corpo docente dos cursos de licenciatura ainda é lecionar. Apesar da prescrição legal considerar as duas atividades — ensino e pesquisa — como indissociáveis, as aulas continuam predominando sobre as atividades de pesquisa. Preparar aulas, avaliar trabalhos, atender alunos e lecionar praticamente parecem consumir todo o tempo disponível dos professores de ensino superior. Isso explica em parte porque os alunos se queixam da falta de tempo do professor para orientá-los fora do horário de aulas.

165

IV. VARIÁVEIS PROCESSUAIS

1. A dimensão curricular

Dois aspectos são extremamente importantes para se examinar a questão da integração entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. O primeiro refere-se à posição que as disciplinas pedagógicas ocupariam no currículo. O segundo refere-se à Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, como possível solução para se vincular a teoria à prática.

Em relação ao primeiro aspecto, não obstante o desejo de tornar o ensino pedagógico simultâneo com o de conteúdo (Parecer nº 292/62), o que está acontecendo é ainda uma separação entre os dois tipos de disciplinas. Na realidade, a força da tradição do modelo 3 + 1 parece continuar influenciando na

composição curricular. A metade dos cursos pesquisados adota o critério de oferta de estudos pedagógicos a partir da metade do curso.

Isso ocorre apesar de tanto professores quanto alunos manifestarem claramente um desejo expresso de que a integração ocorra de maneira simultânea e não mais de forma superposta. A quase totalidade dos alunos (87,1%) é de opinião que a melhor solução para a composição curricular, ou seja, para o melhor momento de aprender as questões relacionadas "como" ensinar, é a simultaneidade com "o que" ensinar. Constata-se, também, que 57,2% acham que isso deve ocorrer desde o início do curso e apenas 20,7% que seria mais aconselhável a partir da metade do curso. Já 37,7% dos professores foram de opinião que elas deveriam aparecer simultaneamente com as disciplinas de conteúdo, desde o início do curso; 38,9% consideraram que deveriam aparecer a partir da metade do curso. O seu aparecimento no fim do curso (8,6%) ou depois de terminadas as disciplinas de conteúdo (12,8%) não é vista como solução para o problema. Como se pode perceber pelos dados acima, a grande maioria dos professores (78,6%) advoga a integração das disciplinas, havendo apenas alguma divergência quanto à posição das mesmas dentro do currículo. A maioria dos professores dos estabelecimentos isolados e das universidades estaduais prefere que as disciplinas pedagógicas sejam ministradas desde o início do curso (53,7% e 61,3%, respectivamente); nas universidades particulares, o percentual é de 35,6% e nas federais 24,8% dos professores preferiram que as disciplinas pedagógicas fossem ministradas após o término das disciplinas de conteúdo.

Com relação à segunda proposta, a disciplina Prática de Ensino foi considerada altamente expressiva como fator de integração curricular. 58,0% dos professores opinantes consideraram indispensá-

vel a disciplina Didática Geral; Didática Especial, 54,5%; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau, 42,4%; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau, 39,7%; Psicologia da Aprendizagem, 52,1%; Psicologia da Adolescência, 47,5%; Prática de Ensino recebe a preferência de 73,5%. A diferença percentual em favor desta última permite afirmar que Prática de Ensino, no julgamento dos professores, constitui o aspecto mais relevante da formação pedagógica. Esta importância atribuída à Prática de Ensino reflete vários pressupostos: primeiro, que a teoria associada à prática é fator determinante na produtividade do professor; segundo, que tal associação é possível de ser feita; terceiro, que a tarefa diária do magistério não oferece condições favoráveis a esta associação que deveria, então, ser tentada na formação do professor. Não podem ser, todavia, desprezados os 26,5% de professores que não valorizam a disciplina Prática de Ensino. Talvez porque tenham consciência de que o fator determinante da associação entre teoria e prática seja o alto grau de especialização atualmente exigido do professor.

Na opinião dos alunos pôde-se perceber que a Prática de Ensino é, de fato, considerada a disciplina mais importante da parte pedagógica do currículo de licenciatura. No entanto, apenas a metade dos alunos acha indispensável essa prática pedagógica. Esse baixo percentual pode ser devido ao fato de que grande número de alunos já exerce atividades de magistério no mercado de trabalho. A mesma opinião é partilhada por 73,5% dos professores que julgam ser a Prática de Ensino o aspecto mais relevante da formação pedagógica.

II. A dimensão organizacional da integração

O modelo de reformulação do ensino universitário brasileiro preconizou a separação entre os estudos básicos

feitos em faculdades ou escolas. Além disso instituiu o departamento como unidade mínima para o efeito de organização didática e administrativa, com o objetivo de atingir maior racionalidade na utilização dos recursos humanos e materiais existentes. Ora, este modelo apresenta problemas em termos organizacionais, que têm reflexos na integração curricular pretendida. Apontam-se algumas contradições importantes, como, por exemplo: de um lado, torna-se necessário criar órgãos centrais de coordenação, controle e supervisão, em decorrência da estrutura departamental, e, de outro lado, os próprios departamentos passam a ter necessidade de uma estrutura colegiada de decisões. Assim, percebe-se a presença de duas formas organizacionais contraditórias: uma primeira, como reflexo de centralismo e de formalismo, adotando formas e estruturas muito mais burocratizadas do que anteriormente, destinadas a regular as atividades de rotina da instituição; a segunda, como reflexo da própria atividade de ensino e pesquisa, exigindo formas e estruturas não-rotineiras, que possam conduzir a decisões inovadoras.

Quando se aprofunda um pouco mais a análise, vê-se que, em termos organizacionais, a reforma universitária propiciou uma estrutura de poucos níveis hierárquicos e de amplo alcance de controle (*span of control*) das autoridades centrais. No entanto, sabe-se, e estudos recentes têm demonstrado, que, mesmo nas organizações complexas, essa ampliação acarreta maior centralização e maior controle por parte do poder central.

As estruturas organizacionais de tipo colegiado teoricamente poderiam ser expressões de maior participação da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, refletiriam maior democratização na tomada de decisões. No entanto, o que se observou é que os colegiados, quando existem, não chegam a ser total-

mente representativos dessa mesma comunidade acadêmica. Nem sempre são escolhidos pelo processo mais democrático e nem sempre admitem uma participação significativa do corpo docente. A estrutura colegiada de decisão, vista de outra perspectiva, é anulada pela própria forma de se situar dentro da estrutura organizacional mais ampla. Ao invés de se perguntar qual é o tipo de trabalho a ser concretizado, qual o objeto de trabalho, quais os meios técnicos disponíveis para modificação do objeto de trabalho e daí dar a forma organizacional mais consistente com os requisitos da ação pedagógica, adotou-se premissa inversa, isto é, a prática pedagógica é que teve de se moldar a um modelo organizacional implantado. Não há dúvida de que este modelo é restrito às universidades, uma vez que a própria lei considerava os estabelecimentos isolados como uma exceção à regra. Entretanto, condições históricas, sociais e econômicas, que não necessitam ser aqui explicitadas, fizeram com que se invertesse a prescrição legal. As universidades é que constituem hoje a exceção à regra, devido ao grande predomínio dos estabelecimentos isolados. Mas mesmo assim pode-se afirmar que, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados, a centralização, a universalização de procedimentos formais e burocratizados são uma constante nos estabelecimentos de ensino superior. A pesquisa demonstrou que a organização dos departamentos e dos colegiados de curso, tal qual são previstos na legislação, só foram de fato implantados nas universidades federais. Assim mesmo sem todas as características legais preconizadas.

Nas demais instituições a organização departamental ou existe apenas do ponto de vista formal ou então tem características bem diversas das ditadas pela lei. Quanto aos colegiados que foram pensados na reforma para fazer a articulação dos diversos departamen-

tos que participaram do curso, o problema se afigura mais sério ainda. Nas instituições de ensino superior, à exceção das universidades federais, o termo colegiado parece ser desconhecido, pois professores e alunos não demonstraram perfeita compreensão do que seja um colegiado de curso. A terminologia adotada na pesquisa, baseada no entendimento do termo, tal como é dado no texto legal, teria representado em relação a esse assunto um certo viés. Hipotetizou-se que maior compatibilização deveria ocorrer nas unidades de organização menos complexas, onde teoricamente a interação apresenta-se como mais fácil.

Uma expressão direta desta dimensão organizacional é que ela contribui para dificultar as discussões pelos professores das unidades de conteúdo e das unidades pedagógicas sobre os problemas curriculares.

Os professores declararam que não existem tais discussões entre os dois grupos de professores, visando a compatibilização dos programas das disciplinas do curso.

Constatou-se, por outro lado, que 66% dos alunos não perceberam falta de compatibilização entre as disciplinas, sendo que essa percentagem apresentou-se mais alta ainda nos cursos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Por tipo de estabelecimento de ensino perceberam-se pequenas diferenças não muito significativas. Isso sugere que, não se tendo observado diferenciações sensíveis entre as universidades federais e as particulares, de um lado, e entre a universidade estadual e os estabelecimentos isolados, de outro, pode-se concluir que o problema de compatibilização não é percebido pelos alunos como problema sério, nem em organizações complexas, nem em estruturas de ensino mais simples.

A opinião dos professores está em contradição com a opinião dos alunos, pois

estes últimos não chegam a perceber incompatibilidade entre os dois conjuntos de disciplinas. Na verdade, quando se solicitou deles opinião sobre vários problemas do curso, essa questão ficou situada em último lugar.

A busca de objetivos comuns pelos professores de curso de licenciatura estaria entre as mais importantes manifestações de desejo de oferta de um currículo integrado. À medida que os professores de conteúdo e método conseguissem harmonia e coerência na definição dos objetivos a serem perseguidos no curso, poder-se-ia dizer que se está diante de um grupo que interage de maneira satisfatória.

Constatou-se, no entanto, que os professores das disciplinas de conteúdo buscam objetivos muito diferentes dos professores de disciplinas pedagógicas. De um lado, a dificuldade de estabelecimento de objetivos comuns apresentou-se mais séria nas universidades do que nos estabelecimentos isolados.

Isso talvez esteja acontecendo em decorrência da complexidade organizacional. Estabelecimentos mais complexos tornam mais difícil o entrosamento entre as pessoas, dificultando a busca de objetivos comuns. De outro lado, é possível que o problema esteja mais associado à própria separação existente entre "o que" e o "como ensinar". A crescente especialização de tarefas, que vem ocorrendo no mercado de trabalho e na própria economia, trouxe, como consequência, uma profunda divisão entre o conhecimento e a sua transmissão em partes estanques, obrigando grupos de indivíduos a aprender partes distintas de um mesmo fenômeno ou de um fenômeno mais amplo. A especialização leva os indivíduos a se interessarem exclusivamente pelas tarefas que lhes foram alocadas, tornando-os incapazes de acompanhar o processo completo de produção. Essa divisão teria atingido

o currículo do curso de formação de professores, fazendo com que alguns se tornassem especialistas em conteúdo e outros em métodos de ensinar. É claro que essa dissociação, ao nível da ação pedagógica, torna extremamente problemático o processo de ensino-aprendizagem.

V. AS VARIÁVEIS PRODUTO

A auto-avaliação sobre a aprendizagem nas disciplinas de conteúdo e nas disciplinas pedagógicas revelou que a maioria dos alunos acha que o nível é apenas "médio". Somente 3,8% e 4,8% dos alunos demonstram satisfação com o nível de aprendizagem nas disciplinas pedagógicas e de conteúdo; mas o número daqueles totalmente insatisfeitos é maior nas disciplinas pedagógicas.

O confronto da opinião dos alunos que querem ou não seguir carreira demonstrou que o nível de aprendizagem daqueles que não têm esta intenção é mais baixo, nos dois tipos de disciplinas, embora a diferença seja muito mais acentuada nas pedagógicas. Nas disciplinas de conteúdo percebe-se que o nível de aprendizagem "muito alto" e "alto" foi considerado por 32,9% dos alunos, enquanto nas disciplinas pedagógicas ele foi de apenas 21,0%.

Quando se introduziu a variável área de conhecimentos, com o objetivo de verificar se as observações se mantinham constantes, verificou-se que o nível de aprendizagem "muito alto" nas disciplinas de conteúdo foi bem superior nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas, comparado com as áreas de Ciências Humanas e Letras. O mesmo ocorre nas disciplinas pedagógicas: o nível de satisfação demonstrado, através do nível de aprendizagem obtido, é muito menor na área de Letras. Na opinião dos professores a aprendizagem escolar dos alunos é, em geral, média. Na realidade eles chegam a apontar a insu-

ficiência de base ou a pequena bagagem cultural trazida do 1.º e 2.º graus como o maior problema enfrentado pelos professores, e que resulta em baixo desempenho escolar. A identificação de problemas que estariam ocorrendo, tanto com as disciplinas substantivas, quanto com as disciplinas de métodos de ensino, revelou que os itens referentes a uma provável insuficiência de base para acompanhar as aulas receberam expressivo valor. O problema apresentou-se mais sério nas disciplinas de conteúdo.

Os professores emitiram, também, opinião sobre a percepção que têm do nível de satisfação dos alunos com o curso que fazem. Constatou-se que o número dos "muito satisfeitos" com o processo de aprendizagem é muito pequeno (35%), a maioria está apenas "satisfeita" (59,1%), e um número representativo, ou seja, 35,8%, está "insatisfeita" com o curso.

CONCLUSÕES

A análise feita até aqui leva a algumas conclusões importantes em relação ao objeto desta pesquisa.

Em primeiro lugar, a presença na amostra de instituições de diferentes portes deixou claro que a interação entre as unidades de conteúdo e as unidades pedagógicas é muito mais difícil de ser alcançada em organizações complexas, como as universidades federais e particulares. A necessidade de racionalização preconizada pela reforma universitária em relação aos procedimentos administrativos e em relação à padronização de processos acadêmicos parece ter resultado, nas instituições mais complexas, em alto grau de centralismo e de formalismo, que repercutem na interação.

Em segundo lugar, o exame da composição curricular demonstrou, de um lado, a existência nítida de separação entre disciplinas de conteúdo e disci-

plinas pedagógicas; de outro lado, que a simultaneidade, preconizada pelos institutos legais, é desejada, mas nem sempre alcançada. A força da tradição criada pelo modelo 3 + 1 ainda parece persistir em algumas instituições.

Em terceiro lugar, chegou-se, também, à conclusão de que a interação depende de aspectos sociais e comportamentais dos atores envolvidos no processo. As atitudes e os valores de professores e alunos não somente em relação ao currículo escolar, mas, principalmente, em relação ao próprio interesse profissional, repercutem na maneira de se interagirem. Embora a organização informal ou social pareça, no caso, mais importante do que a própria organização formal, a presença na instituição de mecanismos que promovem a interação poderia atenuar muitos dos problemas existentes.

Em quarto lugar, os problemas mais importantes constatados nos cursos de licenciatura demonstraram as dificuldades existentes. Esses problemas podem ser resumidos em:

- a) grande parte dos alunos não demonstrou interesse pela carreira de magistério, o que sugere que muitos estejam cursando a licenciatura, supostamente um curso mais fácil e às vezes única alternativa existente em cidades do interior, em busca de aquisição do "status" proporcionado pelo título;
- b) a maior importância que alunos e professores atribuíram às disciplinas de conteúdo, consideradas indispensáveis à formação do professor de 1.º e 2.º graus, em detrimento das disciplinas pedagógicas;
- c) a importância diferenciada dos dois tipos de disciplinas agravou o problema da separação entre o "que" e o "como" ensinar. Enquanto uns professores detêm o conhecimento do conteúdo, outros se especializam no domínio de

métodos e técnicas de ensino, embora na prática pedagógica essa separação seja irreal;

d) constatou-se, também, que a busca de objetivos diferentes pelos professores de conteúdo e de métodos de ensino dificultam a obtenção de um currículo harmônico, integrado e coerente;

e) a falta de discussões observada a respeito dos programas das disciplinas e dos problemas do curso dificultam a compatibilização e o entrosamento desejados;

f) o baixo nível de satisfação dos alunos com o aproveitamento escolar e com a formação profissional recebida no curso comprovou a ineficiência do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a despeito das conclusões acima, percebeu-se que o problema é às vezes contraditório. Nem sempre as manifestações diretas de interação são percebidas de modo idêntico por professores e alunos. A percepção dos alunos sobre alguns aspectos da interação não é a mesma dos professores. Exemplo é a constatação de que para eles o problema da compatibilização entre as disciplinas de conteúdo e pedagógicas não tem a mesma importância, em face de problemas mais fundamentais.

As instituições e os cursos de licenciatura refletem a estratificação existente na sociedade. Várias dimensões de estratificação foram, mais uma vez, identificadas. Uma dessas dimensões localiza-se na relação do curso com o mercado de trabalho e com a própria sociedade. O baixo prestígio profissional da carreira de magistério faz com que o curso de licenciatura ocupe uma posição inferior entre os demais cursos superiores. Uma outra dimensão tem caráter mais interno, ou seja, reflete-se nos tipos de cur-

dos de licenciatura. Os cursos das áreas de Ciências Exatas e Biológicas têm maior prestígio do que os de Ciências Humanas e Letras, em razão de serem mais caros e mais escassos, portanto mais valorizados no mercado de trabalho. Essa estratificação repercute no tipo de estabelecimento e na origem social dos alunos que demandam seus cursos.

Finalmente, conclui-se que os problemas mais graves do curso de licenciatura não se relacionam com problemas meramente organizacionais das escolas, nem da falta de instrumentos normativos para se obter uma boa execução curricular, mas parecem situar-se fora

do âmbito puramente escolar. Os problemas constatados e as contradições percebidas refletem condições mais amplas existentes na própria sociedade.

A busca de um objetivo comum, como a valorização da carreira do magistério de 1.º e 2.º graus, seria um primeiro passo no sentido de se conseguir congregar os diferentes atores do processo ensino-aprendizagem. Mas não basta esta valorização, é preciso também que se defina o papel que o professor deve desempenhar na sociedade, dando-lhe um novo sentido, menos relacionado com a função de reproduzir o sistema social vigente, mas contribuir para o seu aperfeiçoamento.

RAIMUNDO HÉLIO LEITE

J.A. ESMERALDO BARRETO*

**AGÊNCIAS FORMADORAS
DE PESSOAL DOCENTE E
NÃO-DOCENTE DE 1º E 2º
GRAUS E O RESPECTIVO
SISTEMA DE ABSORÇÃO****

173

Esta pesquisa foi financiada pelo INEP e executada por uma equipe interdisciplinar dos Departamentos de Educação e Teoria Econômica da Universidade Federal do Ceará.

De amplitude regional, a pesquisa foi realizada numa amostra de universidades federais, estaduais e municipais e em instituições isoladas do Norte e Nordeste. Nos estados que tiveram universidades e/ou instituições isoladas sorteadas, foram entrevistados técnicos e pessoal administrativo das respectivas secretarias de Educação.

O principal objetivo da pesquisa foi o diagnóstico da integração existente entre as agências formadoras de pessoal docente de 1.º e 2.º graus e o sistema que os absorve.

Além disso, pretendeu-se verificar uma possível relação entre integração institu-

cional e cada um dos seguintes problemas:

1. a falta de sincronia entre o produto desejado pelo mercado consumidor e o produto real oferecido pelas agências formadoras;
2. falta de informações sistemáticas e atualizadas que permitam atingir o equilíbrio entre a oferta e a procura de especialistas docentes e não-docentes;
3. execução de planos, programas e atividades desenvolvidas pelas agências formadoras e o sistema que absorve os seus produtos;
4. subutilização mútua da capacidade instalada, bem como dos recursos humanos das agências formadoras e instituições absorvedoras;
5. implantação de habilitações cujo critério é a disponibilidade de recursos materiais e humanos das agências formadoras.

Para se chegar a um diagnóstico adequado da integração entre instituições, parece básico fazer uma análise das rela-

* Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará.

** Integração entre as agências formadoras de pessoal docente e não-docente de 1.º e 2.º graus e o sistema que os absorve (Síntese de Relatório Final).

ções presentes numa organização. Tal análise deve necessariamente partir da determinação de suas características essenciais.

Essas características, embora gerais e existentes em qualquer organização, quando operacionalizadas, definem o grau de integração ou diferenciação existente entre instituições diversas.

174

Segundo Getzels e Guba (1) as organizações se caracterizam por:

a) terem propósitos e objetivos definidos que devem ser atingidos;

b) serem constituídas por pessoas encarregadas de desempenhar um determinado papel ou função dentro da instituição;

c) serem organicamente estruturadas, pressupondo-se a existência de partes componentes do todo e de regras orientadoras do relacionamento entre as partes;

d) serem normativas à medida que as tarefas necessárias à consecução dos objetivos da organização são definidas pelo papel que cada pessoa deve desempenhar. Neste sentido cada pessoa é um "ator" e o papel que lhe é atribuído na instituição explicita as normas para o seu comportamento social no sistema;

e) disporem de instrumentos de sanção para efeitos de cumprimento das normas por parte de cada pessoa.

Dentro de uma mesma instituição, é possível, portanto, detectar-se um maior ou menor grau de integração, à medida que grupos formais ou informais criam objetivos próprios, diferentes entre si, ou a presença de conflitos internos atin-

ge níveis tais que perturbam o desempenho adequado dos papéis atribuídos a cada indivíduo. Daí a necessidade de estudar as relações humanas e de poder existentes na organização como pressuposto para o conhecimento do seu grau de diferenciação e integração.

O estudo das características relacionadas acima pode ser feito quando se pretende proceder à análise do nível de integração e diferenciação de duas instituições quaisquer.

Essa abordagem parece mais indicada, no entanto, quando as instituições em estudo têm alguns objetivos comuns e/ou podem ser consideradas como componentes de uma instituição mais abrangente. Se, por outro lado, admite-se teoricamente a necessidade de certo grau de integração entre duas instituições, uma explicação válida para um comportamento observado não-integrado é a falta de integração dos componentes de cada instituição considerada. É preciso, portanto, que se determine em que medida o grau de não-integração existente entre duas instituições é reflexo de orientações administrativas diferentes por natureza, ou apenas indica distorções ou conflitos gerados pelos elementos constitutivos dessas instituições no desempenho de seus papéis funcionais.

Dentro destes pressupostos teóricos, o estudo do nível de integração existente entre as agências formadoras (faculdades e/ou departamentos de Educação) e as instituições absorvedoras (secretarias de Educação) será feito sob dois aspectos básicos:

1. Estudo da integração entre as agências formadoras e as instituições absorvedoras, através do diagnóstico do grau de conhecimento recíproco e desenvolvimento das atividades comuns.

2. Estudo das subunidades de cada instituição que deveriam trabalhar juntas,

(1) GETZELS, W. e GUBA, E. G. Social Behavior and Administrative Process. SCHOOL REVIEW, 6, (4) p. 411-423, Winter, 1957.

sob o ponto de vista de seus objetivos, qualificação do seu pessoal, conflitos institucionais, estrutura do poder.

2. UNIVERSO

O universo de estabelecimentos de ensino superior foi obtido do "Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior de 1974", publicado pelo MEC/DAU.

As condições de inclusão no universo foram:

1. Estabelecimentos de ensino superior que ofereçam cursos de Pedagogia e pelo menos dois que oportunizem licenciatura.

2. Estabelecimentos que tenham começado a funcionar antes de março de 1972. As instituições que tenham mudado de condição depois desta data, mas tenham funcionado anteriormente, foram também incluídas.

Os estabelecimentos de ensino superior foram estratificados segundo:

1. Dependência Administrativa:
a) estabelecimentos Federais;
b) estabelecimentos Estaduais e Municipais;
c) estabelecimentos Particulares.

2. Tipos de Estabelecimentos:
a) universidade;
b) estabelecimentos isolados e federação de escolas.

3. Tamanho de estabelecimento, calculado com base em número de cursos (Pedagogia e Licenciatura) e número de vagas oferecidas nas séries desses cursos. Para determinar o tamanho calculou-se um índice, obtido pela multiplicação do número de cursos por número de vagas. Com base nesse índice, separaram-se os estabelecimentos em:

a) grandes: igual ou maior de 7.500;
b) pequenos: menor de 7.500.

4. Região:

a) Norte (Estados do Acre, Amazonas e Pará);
b) Nordeste A (Estados da Bahia, Ceará e Pernambuco);
c) Nordeste B (Estados de Alagoas, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe);
d) Centro Oeste (Estados de Goiás e Mato Grosso e Distrito Federal);
e) Sudeste A (Estados do Espírito Santo e Minas Gerais);
f) Sudeste B (Estados do Rio de Janeiro e São Paulo);
g) Sul (Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

A subdivisão das regiões Nordeste e Sudeste teve por objetivo promover agrupamentos mais homogêneos do ponto de vista sócio-econômico. Assim, estas regiões foram subdivididas em duas para permitir que a pesquisa pudesse levar em conta a situação de estados menos desenvolvidos e mais desenvolvidos.

Do universo acima descrito foi retirada a amostra, segundo critérios previamente definidos.

Cada unidade amostral das agências formadoras foi estudada através do:

a) diretor e/ou chefe de departamento
b) corpo Docente
c) corpo Discente.

No caso das secretarias de Educação foram investigados:

a) diretores de departamento, chefe do órgão de planejamento (2º escalão administrativo);
b) subordinados imediatos de pessoal definido na letra a (3º escalão administrativo).

O quadro 1 apresenta a distribuição da amostra segundo a localização da agência formadora e da Secretaria de Educação, juntamente com o número de sujeitos que responderam à pesquisa.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O esquema de apresentação dos dados desta pesquisa, cujos resultados são agora expostos, obedecem ao modo como foram estruturados os diversos questionários, a saber:

- a) diagnóstico sob o ponto de vista organizacional, das agências formadoras e das secretarias de Educação;
- b) diagnóstico do grau de conhecimento recíproco e desenvolvimento de atividades comuns.

3.1. Agências formadoras e secretarias de Educação (diagnóstico)

Nas agências formadoras participaram da amostra o administrador, professores e alunos. Os participantes das secretarias de Educação foram chefes e/ou diretores de departamentos e órgãos de planejamento e o pessoal técnico diretamente subordinado ao chefe e/ou diretor desses órgãos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi questionário aplicado aos sujeitos amostrais acima indicados.

Nas agências formadoras foram pesquisados 22 administradores, cujos dados mais significativos são os seguintes: 59% deles situam-se na faixa dos 40-55, indicando que mais da metade já ultrapassava os 40 anos de idade.

A experiência de magistério e de administração são levados em conta na escolha do chefe, vez que 59% dos administradores pesquisados possuíam mais de 10 anos de magistério superior e 55% já haviam exercido função administrativa

anterior à atual, por mais de 3 anos. O grau acadêmico parece não se constituir condição prioritária para a escolha do administrador. As chefias são ocupadas basicamente por bacharéis e licenciados.

Quanto ao regime de trabalho, a pesquisa constatou uma predominância bastante acentuada (73%) do regime de 40 horas ou dedicação exclusiva.

Dentre as causas que geram conflito entre a função de chefe e sua personalidade foram apresentadas como principais o excesso de burocracia, consumo de tempo, a incapacidade de conviver com as frustrações inerentes ao trabalho administrativo e a falta de talento e inclinação para a tarefa de chefia. A pesquisa mostra que os chefes conhecem relativamente bem os objetivos da sua instituição e a grande maioria (68%) possui um plano para o desenvolvimento de suas atividades.

Constatação estranha, em se tratando de Departamento de Educação, é o fato de 63% não utilizarem instrumento de controle e avaliação.

O último aspecto estudado nos chefes de departamentos foi o estilo de liderança. Utilizou-se como modelo a "rede administrativa" de Blake e Mounton⁽²⁾, tendo predominado os que se julgaram implementadores de uma administração por equipe (36%) e da *administração do meio-termo* (31%).

Sob o ponto de vista organizacional, a pesquisa indica ser bom o desempenho das agências formadoras, pois quase todos os aspectos estudados apresentaram predominância de elementos positivos capazes de definir uma organização sábia e apta para a realização de seus objetivos.

No que se refere ao corpo docente, as constatações básicas são as seguintes: o

QUADRO 1. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DA AGÊNCIA FORMADORA E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CIDADE/ESTADO	AGÊNCIA FORMADORA			SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	
	Administrador	Pessoal Docente	Pessoal Discente	Administrador	Pessoal Técnico-Administrativo
Belém	02	20	123	67	32
Limoeiro do Norte	01	03	28	—	—
Sergipe	03	10	42	11	14
Bahia	03	24	127	02	29
Maranhão – São Luís	02	13	80	03	21
Caxias	01	04	20	—	—
Recife	05	14	160	05	39
Mossoró	02	06	67	—	—
Crato	01	08	86	—	—
Rio Grande do Norte	01	16	97	09	63
Fortaleza	01	10	110	04	76
T O T A L	22	128	940	41	274

sexo feminino predomina na constituição do corpo docente, a faixa de idade de maior incidência (53%) é de 30 a 40 anos; 65% dos docentes têm de 1 a 9 anos de experiência profissional em ensino superior.

Quanto ao regime de trabalho, a pesquisa mostra que nas universidades predominam as 40 horas de trabalho semanal, enquanto nas instituições isoladas a quase totalidade exerce suas atividades no regime de 12 horas.

Apesar de manifesta preferência pelo regime de 40 horas, percentagem significativa de docentes exerce (54%) atividades remuneradas fora da agência formadora.

Esse desvio de atividades que a pesquisa constata deixa de ser inquietante à medida que ela mostra ainda que mesmo as atividades fora da instituição estão ligadas à Educação. Além do mais, essas atividades adquirem caráter de complementação salarial à medida que a média dessas remunerações é significativamente inferior à recebida nas agências formadoras. Outro aspecto pesquisado no tocante ao docente foi a qualificação acadêmica. Verificou-se ser bastante significativo o número de professores (35%) que obtêm apenas o grau de licenciado, bacharel ou ambos, sem haverem passado por alguma experiência de estudos pós-graduados, seja no sentido lato ou estrito.

A maior concentração (49%) está na categoria dos que fizeram cursos de aperfeiçoamento ou especialização, sendo que apenas 14% têm o grau de mestre e 2% o de doutor.

Verificou-se também que apenas 30 professores (23%) estão no momento realizando alguma pesquisa, sendo a sua quase totalidade (29) pertencente à universidade. Observa-se que 12 desses docentes (40%) ainda não concluíram nenhum trabalho de pesquisa, o que sig-

nifica ser esta a sua primeira experiência ou, caso contrário, as pesquisas em que tomou parte não foram concluídas.

Constatação interessante feita pela pesquisa diz respeito à percepção que os professores têm das respostas que as agências formadoras dão ao sistema social. A grande maioria dos docentes (88%) afirmou ser sua instituição aberta e receptiva às solicitações do meio.

Sobre o corpo discente a pesquisa revela os seguintes dados: é predominantemente do sexo feminino, de idade inferior a 30 anos e a grande maioria (72%) é egressa do curso normal. Estes dois dados, por sua vez, são consistentes com o fato de 738 (79%) dos que responderam ao questionário afirmarem ser sua presença no curso de Pedagogia resultado da escolha anterior ao vestibular e que este curso era o que sempre desejaram fazer. Os restantes ou não responderam (6%) ou declararam ser o seu ingresso no curso de Pedagogia consequência do sistema de classificação no vestibular.

Quanto ao trabalho, a pesquisa mostra que 75% dos discentes que trabalham executam tarefas cuja natureza está diretamente relacionada com as suas atividades discentes (magistério, supervisão escolar, monitoria, assistente de pesquisa, etc.). Embora pareça animadora a constatação de que 53% dos respondentes gostariam de desenvolver alguma atividade profissional através da Secretaria de Educação, a pesquisa constata o pouco interesse dos pesquisados pelo magistério, pois apenas 8% deles optariam por esta atividade profissional.

As dificuldades apontadas pelos discentes para conseguirem emprego após o término do curso foram duas: prevalência do fator político na contratação de pessoal e escassez do mercado.

A opinião empírica de que os cursos não estão preparando para a vida profissional não foi confirmada na amostra, vez que 58% dos discentes julgaram as atividades pelo menos adequadas à sua preparação.

Com relação à dicotomia teoria *versus* prática, o resultado da pesquisa confirmou a experiência empírica. Na sua avaliação, 51% do corpo discente consideraram haver uma predominância da teoria sobre a prática nos cursos de Pedagogia; 33% acharam que há um equilíbrio entre esses dois aspectos, sendo que apenas 2% optaram por afirmar ter o curso um caráter mais prático que teórico; 10% não emitiram opinião comparativa. É interessante observar que entre estes, enquanto que 37 afirmaram ser o curso teórico demais, apenas nove tinham a mesma opinião com relação ao seu aspecto prático; quando 31 diziam ser a "teoria" suficiente, somente nove consideravam o caráter prático do curso satisfatório. Nenhum destes discentes julgou insuficiente a abordagem teórica do curso, sendo que seis deles acharam as oportunidades de aplicação oferecidas insuficientes. Deixaram de responder a este item quatro alunos.

Esta necessidade de um desenvolvimento mais prático do curso levou os alunos a, quando perguntados se gostariam de desenvolver alguma atividade relacionada com seu interesse profissional na Secretaria de Educação, responderem positivamente, na sua grande maioria (68%).

Corroborando tal afirmativa, acrescenta-se que 60% dos discentes (564) afirmaram ter sua experiência nas instituições lhes proporcionado um alto grau de satisfação e realização pessoal. O desejo de um maior aprofundamento nos seus estudos também foi manifestado por 70% (654) dos alunos, quando indicaram pretender fazer, posteriormente, pós-graduação em Educação. Em sín-

tese, existe uma imagem positiva do curso por parte dos alunos.

Do diagnóstico das secretarias de Educação, a pesquisa ressalta no tocante ao administrador: o salário é o elemento que gera maior insatisfação, conhece pelo menos "bem" os objetivos da instituição e que as atividades da organização são desenvolvidas segundo um plano.

Ao analisar a natureza de suas funções, 32% dos administradores afirmaram existir nelas tarefas conflitantes, indicando como principais causas desses conflitos a simultaneidade no desempenho de funções diferentes (6), a falta de especificação de cada função (4), a não-correspondência entre as tarefas realizadas e as previstas legalmente (2), e a natureza conflitante de cada uma das funções (1).

Houve, entre os respondentes, concordância total quanto à existência de normas que definem o funcionamento orgânico das secretarias. Entretanto, somente 71% afirmam ser estas normas respeitadas. O desrespeito a estas normas gera uma série de problemas, dentre os quais foram destacados a duplicação de serviços e meios, a interferência de órgãos paralelos, a improvisação, o processo de comunicação falho e o excesso de burocracia.

Segundo 85% dos administradores, sua instituição já utiliza instrumentos de avaliação e controle das atividades através de relatórios verbais e escritos, fichas de acompanhamento, controle e avaliação, cronograma de atividades semanais e algumas outras atividades. Os resultados dessas avaliações são usados, administrativamente, para a realimentação do sistema, como subsídios para o replanejamento e/ou a tomada de decisão e para o planejamento em programações futuras.

Na avaliação de seu estilo de liderança, segundo o modelo já mencionado antes, os administradores das secretarias se classificaram de modo idêntico aos administradores da agência formadora: 42% se classificaram na *administração por equipe* e 37% na *administração "meio termo"*.

Quanto ao pessoal técnico-administrativo que desempenha funções de natureza pedagógica, a pesquisa constatou que apenas 25% eram formados em Pedagogia, embora a quase totalidade (88%) tivesse formação acadêmica em nível superior.

Contrariamente ao que ocorreu com os docentes, entre o pessoal técnico-administrativo predomina os que trabalham apenas na Secretaria de Educação (77%).

A pesquisa revela total convergência entre as percepções dos administradores e do pessoal técnico-administrativo a respeito do estilo de liderança dos primeiros. Com efeito, no entender dos elementos do corpo técnico-administrativo a liderança *administração por equipe* (64%) é a mais encontrada entre seus chefes.

A maioria (51%) demonstrou a insatisfação com o salário percebido e apenas 17% consideraram deficientes as condições de realização profissional no trabalho.

Os objetivos da Secretaria são conhecidos pelo pessoal técnico, tendo o plano que norteia suas atividades sido elaborado pelo pessoal da própria instituição. Esse dado, aliado à qualificação, mostra a existência de um certo nível técnico nas secretarias. No tocante à avaliação, pelo pessoal técnico-administrativo, do estilo de liderança do seu chefe, verifica-se que as duas percepções convergem.

Com efeito, a predominância do estilo de liderança *administração por equipe* é

confirmada quando 64% do pessoal técnico-administrativo afirmam que os problemas da instituição são discutidos em função dos seus objetivos, de maneira aberta e num clima de respeito e confiança mútua.

Quanto à resolução de conflitos, a estratégia mais utilizada é o estudo sistemático da situação em busca de uma solução adequada, característica da administração por equipe, segundo o depoimento de 40% da amostra. Nota-se, entretanto, não ser incomum a busca da solução de conflitos através de um acordo entre as partes interessadas, onde são feitas concessões mútuas em favor de uma solução viável. Tal estratégia revela a presença do estilo de liderança (*administração "meio termo"*) e foi indicada por 27% dos respondentes. Embora num percentual ligeiramente inferior, (20%), comparece a prática de evitar a discussão das causas do conflito e confronto das pessoas envolvidas, na esperança de que o tempo resolva o problema, comportamento típico do administrador cujo estilo de liderança situa-se na categoria *administração clube de campo*.

3.2. Grau de conhecimento recíproco e desenvolvimento de atividades comuns (diagnóstico)

O estudo do desenvolvimento de atividades comuns enfoca dois aspectos: atividades desenvolvidas em comum pelos diversos setores de cada tipo de instituição e atividades comuns às Secretarias de Educação e Agências Formadoras.

O interesse na análise de dados referentes ao primeiro aspecto apoiou-se no pressuposto de que, a não ser que cada instituição esteja integrada internamente, não se pode pensar em integração efetiva com outras organizações. Assim, procurou-se verificar o grau de integração dos departamentos e/ou faculdades de Educação, em primeiro lugar internamente, em segundo lugar com a ins-

tuição maior da qual faz parte (universidade para o caso de instituições não-isoladas) e finalmente com as secretarias de Educação. Neste tópico serão analisados os dados referentes aos dois primeiros aspectos e também aqueles que dizem respeito ao grau de integração interna das secretarias de Educação.

Tais dados foram fornecidos pelos administradores. Assim, com relação aos departamentos e/ou faculdades de Educação, verificou-se que 59% dos administradores situaram os contatos de caráter pedagógico entre os vários departamentos de suas respectivas instituições como esporádicos, sendo realizados apenas quando a necessidade exige algum tipo de trabalho em comum. Dentre as 22 instituições pesquisadas, 36% afirmaram que tais contatos eram permanentes, tendo como base o planejamento e execução de tarefas comuns. Apenas 5% das instituições afirmaram a inexistência de qualquer tipo de contato entre seus vários departamentos.

Entretanto, tais contatos, na sua maioria, são de ordem rotineira, o que não tende a propiciar um nível de integração institucional adequado. Verificou-se, por exemplo, que 50% dos administradores mencionaram a programação da oferta de disciplinas como um dos contatos realizados entre os departamentos. Sabe-se, porém, que tal tarefa é, na maioria das vezes, realizada envolvendo apenas os chefes de departamentos e suas secretárias, não sendo portanto um indicador da integração interna da instituição. O mesmo poderia ser dito a respeito de reuniões, visando estabelecer o número de vagas/disciplinas, horário, calendário anual, etc., que foram apontados por 45% dos administradores como uma das tarefas realizadas em comum pelos vários departamentos. Contatos que por natureza tenderiam a gerar um nível de

integração interna mais adequada, tais como: realização de seminários para discutir a qualidade do produto final do curso, realização de pesquisas interdepartamentais sobre problemas do ensino de 1º e 2º graus, troca permanente de informações e subsídios de experiências realizadas em laboratórios de currículo do ensino de 2º grau e realização de reuniões periódicas visando avaliar os resultados da aprendizagem são quase inexistentes, uma vez que este último, apontado apenas por 20% dos administradores, foi o que maior incidência apresentou.

Quando a pesquisa tentou averiguar os motivos para este aparente isolamento nas atividades dos diversos departamentos, foi observado que mais de 50% dos administradores preferiram se omitir nas respostas solicitadas. Os que responderam apresentaram como explicação para a falta de um maior desenvolvimento de atividades comuns a existência de coordenação própria em cada departamento, a natureza específica de cada departamento, ou simplesmente o fato de não sentirem necessidade de uma maior integração.

O quadro não se altera quando da análise das relações dos departamentos com outros órgãos da universidade. Tais contatos são esporádicos (41%) ou permanentes (30%) e incidem com um maior percentual na programação da oferta de disciplinas (82%) e estabelecimento do número de vagas/disciplina, horário e calendário escolar (77%).

Como dado novo, nesse nível de integração, verificou-se que a maioria dos departamentos e/ou faculdades de Educação (77%) ministraram cursos na área de metodologia do ensino para docentes da instituição a que pertencem e realizam projetos junto à comunidade (36%).

Os dados referentes às secretarias de Educação apresentam resultados parale-

los àqueles colhidos junto às faculdades e/ou departamentos de Educação. Na opinião de 46% dos administradores da amostra, os contatos de caráter pedagógico existentes entre os vários departamentos das secretarias são esporádicos e realizados apenas quando a necessidade exige algum tipo de trabalho comum. Igual número afirmou serem tais contatos permanentes, tendo como base o planejamento e execução de tarefas comuns. Verifica-se, novamente, que a incidência maior desses encontros está relacionada com tarefas mais de cunho administrativo que pedagógico. Assim, 29% dos administradores assinalaram a realização de reuniões entre os vários departamentos, com o objetivo de definir questões de ordem administrativa, e 22% afirmaram especificamente ser a finalidade dessas reuniões estabelecer o número de vagas em cada nível de ensino em função das necessidades locais. Entretanto, algo de caráter pedagógico também está sendo realizado em comum, como seminários para discutir a qualidade do produto final (24%), reuniões periódicas para avaliar os resultados da aprendizagem (22%) e estudos da Lei n.º 5.692, tendo em vista uma explicitação da doutrina referente às estruturas curriculares. Uma série de outras atividades comuns foi indicada pelos administradores, perdendo, porém, significado, à medida que cada uma destas atividades era mencionada apenas por 1, 2 ou, no máximo, 3 dos administradores da amostra.

A pesquisa revela que esta situação gerou uma discordância, quase que total, entre os administradores na definição de resultados realmente relevantes para a Educação no Estado, advindos das atividades indicadas como realização comum dos vários departamentos. A explicação para este estado de coisas, cuja existência é admitida pelos administradores, reside, segundo os mesmos administradores, basicamente na carência de recursos materiais e humanos.

No tocante às atividades desenvolvidas em comum pelas duas agências, a maioria, tanto dos administradores das faculdades e/ou departamentos de Educação (64%) quanto das secretarias (73%) situou os contatos de caráter pedagógico, entre as duas classes de instituições, na categoria de esporádicos, sendo realizados apenas quando a necessidade exige algum tipo de atividade comum. Esclarecedor do isolamento institucional, em que operam as instituições em apreço, é o fato de que a operacionalização de tais contatos ocorre principalmente através de elaboração de projetos sem participação na execução, realização de cursos na área de formação de recursos humanos e prestação de serviços ou assessoria sobre assuntos específicos, tarefas que por sua natureza envolvem muito mais indivíduos do que as organizações, como um todo.

4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1. Conclusões

Uma leitura prévia dos resultados da pesquisa poderia levar a duas conclusões gerais sobre o problema estudado.

A primeira é que, apesar de alguns pontos negativos indicados, as instituições estudadas (agências formadoras e secretarias de Educação), sob o aspecto organizacional, podem ser consideradas como tendo um funcionamento, se não excelente, pelo menos muito bom.

A segunda indica, entretanto, a ausência quase total de qualquer interação significativa que possa dar lugar a uma interação consciente entre os dois tipos de organização estudados.

A análise mais acurada dos dados obtidos revela, sem sombra de dúvida, a veracidade da segunda conclusão. Tudo aponta para um estado de isolamento institucional onde um programa de atividades existe sem o envolvimento de outros setores da própria entidade

(isolamento das faculdades e/ou departamentos de Educação nas universidades e isolamento de cada secção ou departamento nas secretarias), onde os contactos são esporádicos, regimentais e incapazes de provocar o menor impacto dentro ou fora da instituição. Caracteriza-se, portanto, um estado de não-integração interna e externa.

Tal situação obriga o estudioso a rever a validade da primeira conclusão. Isto por uma razão óbvia: as duas conclusões são contraditórias. Simplesmente não é possível aceitar instituições que, em última análise, possuem um objetivo básico comum, qual seja o desenvolvimento do sistema nacional de Educação, possam funcionar muito bem mantendo seu grau de integração reduzido ao mínimo. E, de fato, tal não acontece. Existe uma série de incoerências nas respostas, constantes do diagnóstico, algumas das quais serão apontadas e analisadas adiante.

Chris Argyris (1964) afirma que a manutenção da imaturidade nas pessoas está no âmago da natureza das organizações formais; no desejo de se atingir os objetivos da organização, transfere-se para a sua estrutura formal e não para os indivíduos tal tarefa. As pessoas passam a ser apenas peças que podem e devem ser manipuladas segundo as conveniências do organograma da instituição. Isto implica o fato de que o poder e a autoridade deverão ficar com um pequeno grupo: aqueles que estão no topo da organização. Nesta perspectiva passa-se a avaliar a organização no seu aspecto formal e burocrático.

É muito possível que tenha sido sob este ângulo que os elementos da amostra tenham considerado suas respectivas instituições. Considerando a formação administrativa dos dirigentes, observa-se ser esta inadequada, uma vez que não foi constatada a presença de nenhum administrador que tenha tido formação específica para tal. A presença de pes-

soas formadas em Pedagogia não garante, por si só, preparo adequado para as funções executivas. A experiência em outros cargos administrativos também não garante uma compreensão mais adequada do trabalho dirigente. Assim, é natural que a força da organização formal se sobreponha, acarretando como consequência um funcionamento imaturo e não sadio da instituição.

Indicações fortes do que acima foi afirmado existem ao largo de todo o diagnóstico efetuado. Significativa parte dos professores desconhece os objetivos de sua instituição, limitando sua atuação às salas de aula. Tanto os professores como o pessoal técnico das secretarias e os alunos, quando confirmam a existência de um plano de ação para sua organização, também indicam não terem tido participação efetiva na sua feitura. Configura-se uma passividade das pessoas com relação à sua instituição. Docentes e pessoal técnico, em percentuais bastante alarmantes, afirmam que as condições para sua realização profissional são apenas regulares, enquanto que os discentes em menor número, porém ainda em significativa proporção, consideram as atividades de ensino não adequadas à sua preparação profissional. Poder-se-ia então afirmar haver motivo para preocupação com a moral da instituição, entendido o conceito de moral segundo Getzels (1968). Importante assinalar a inexistência de instrumentos efetivos de controle e avaliação nas agências formadoras. Não existe como detectar os reajustes necessários ao adequado funcionamento da instituição, pois "sistemas que não dispõem de antenas sensíveis para captar informações realimentadoras ou, pior ainda, não proporcionam a transmissão de tais informações àqueles responsáveis pela tomada de decisões, encontram dificuldades em lidar apropriadamente com as mudanças do meio" (Owens, 1970).

Os estudos feitos sobre as organizações são unânimes em analisar e aceitar como

sintomas de uma organização sadia a existência de clareza e aceitação dos objetivos organizacionais, processo de comunicação satisfatório, distribuição ótima do poder, coesão, utilização adequada da energia do sistema, moral, capacidade de promover as mudanças necessárias, capacidade de adaptação ao meio externo sem perda de sua autonomia e capacidade de resolver os problemas que a organização tem de enfrentar. O diagnóstico das secretarias de Educação e agências formadoras, quando analisado cuidadosamente, mostra que tais sintomas, ou pelo menos boa parte deles, não são apresentados pelas instituições estudadas. Fica, portanto, fácil de se compreender o quadro geral das duas conclusões inicialmente apresentadas. A impressão de que as secretarias e agências formadoras têm um funcionamento organizacional muito bom é enganadora. Ambos os tipos de instituição revelaram problemas internos sérios que comprometem profundamente sua eficiência administrativa. O isolamento e falta de integração entre elas podem ser entendidos como um reflexo destes problemas.

Uma última palavra de precaução para melhor entendimento das conclusões apresentadas. É possível a presença do efeito de Hawthorne nos dados colhidos. Como é sabido por todos que já tiveram alguma experiência na aplicação de questionários, existe uma certa desconfiança por parte dos entrevistados devido a algumas condições peculiares da sociedade brasileira atual. As próprias incoerências apontadas poderiam ser assim explicadas.

4.2. Sugestões

4.2.1. A primeira sugestão é feita diretamente para os que integram as instituições que foram objeto deste estudo. É de fundamental importância que tanto o pessoal interessado das secretarias de Edu-

cação quanto os das faculdades e/ou departamentos de Educação verifiquem quais os pontos do diagnóstico que retratam fielmente sua instituição e quais aqueles que a ela não se aplicam. Isto deverá ajudá-los a um conhecimento mais preciso dos problemas e dos pontos de estrangulamento existentes na sua organização.

4.2.2. É urgente que secretarias de Educação e faculdades e/ou departamentos de Educação comecem a desenvolver um programa de ação conjunta, de forma que, através de atividades específicas e significativas, o processo de integração mútua possa ser iniciado.

4.2.3. Seria de maior importância que as autoridades educacionais, com base nos resultados obtidos, promovessem o desenvolvimento de integração, a fim de que tais experiências pudessem servir de orientação para as demais instituições do País.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HUBERMAN, A.M.H. *Como se realizam as mudanças em Educação*. Subsídio para o estudo do problema da inovação. SP, Ed. Cultrix, 1973, pp. 75-80.
2. GETZELS, Jacob et alli. *Educational administration as a process*. New York Harper Row Publishers, pp. 1968, 129-133.
3. ARGYRIS, C. *Personality and organization*. New York, Harper and Row Publishers, 1964.
4. OWENS, Robert G. *Organizational behavior in schools*. Prentice Hall, Inc., 1970, p. 84.

OUTROS LIVROS CONSULTADOS

1. HERSEY, Paul and BLANCHARD, Kenneth H. *Management of organization*

- behavior*. New Jersey, Prentice Hall, Inc., 1972.
2. BEHAVIORAL, *Science and manager's role*. Edited by William B. Eddy and others. California, University Associates, 1976.
 3. RICHARD, Beckhard. *Organization development: strategies and models*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing, 1969, p. 120.
 4. LIKERT, Rensis. *The human organization: its management and value*. New York, McGraw-Hill Book, 1967.
 5. BERNE, Eric. *The structure and dynamics of organization and groups*. New York, Grove Press, 1966.

Pareceres

GRUPO A

O Grupo "A" dos avaliadores, ao apresentar o parecer solicitado por esse órgão, gostaria de ressaltar alguns aspectos da primeira sessão do I Ciclo de Estudos de Formação de Recursos Humanos para o Magistério, que considera importantes:

a) A nova sistemática adotada pelo INEP para avaliação de seu programa de pesquisas propiciou a oportunidade do envolvimento de órgãos de diferentes ministérios e universidades, com evidentes benefícios: 1.º) para a própria equipe de avaliadores do INEP; 2.º) para o DAU e a CEAE; 3.º) para os próprios executores das pesquisas; e 4.º) para os demais membros participantes da sessão.

b) A aceitação do INEP na co-responsabilidade da promoção de uma iniciativa que renova, em certo sentido, a estratégia da realização de pesquisas, que respondam a problemas de real importância em setores específicos da educação brasileira.

c) O clima positivo e altamente favorável a este tipo de discussão, em que vimos o que poderia ser uma fria avaliação de relatórios, transforma-se em um franco e produtivo debate que envolveu todos os participantes.

Considerando o objetivo geral que a CEAE tinha em vista ao propor as pesquisas:

"Promover o levantamento completo do ensino, das licenciaturas no País, bem assim a avaliação do desempenho dos cursos e unidades de ensino, que os oferecem e mantêm". Somos de parecer que:

1. Embora as pesquisas não tenham respondido integralmente ao objetivo da CEAE, os resultados são válidos, principalmente no que diz respeito a dois aspectos que consideramos essenciais:

a) cobririam a maior parte dos problemas identificados;

b) a despeito de ressalvas metodológicas, todas as pesquisas merecem credibilidade.

Com respeito à pesquisa “Integração entre as Agências Formadoras de Pessoal Docente e Não-Docente de 1º e 2º Graus e o Sistema que os Absorve”, executada pela Universidade Federal do Ceará, destacamos:

1. O principal objetivo da pesquisa foi alcançado (p. 5):

“a ausência quase total de qualquer interação significativa que possa dar lugar a uma integração consciente entre os dois tipos de organização estudados... Caracteriza-se um estado de não-integração interna e externa” (p. 61).

- 1.1 — Quanto à relação entre integração institucional e os cinco problemas apresentados (pp. 5 e 6) consideramos respondidos apenas parcialmente.

2. Em relação ao aspecto metodológico, consideramos que ele foi adequado para a medida de aspectos concretos das relações de aproveitamento dos tipos de agências estudadas. No entanto, não foram suficientemente analisados os determinantes do aproveitamento inadequado de uma agência pela outra.

Finalmente, não estando entre os objetivos da pesquisa uma avaliação qualitativa do desempenho nas secretarias de Educação dos egressos das faculdades de Educação, o que muito contribuiria para o enriquecimento da avaliação feita, sugerimos que este tema seja objeto de uma pesquisa futura.

Com respeito à pesquisa “Grau de Adaptação dos Cursos de Licenciatura às Exigências da Lei nº 5.692/71”, executada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, destacamos:

1. Em relação ao objetivo da pesquisa:

“avaliar o grau de adaptação dos cursos de licenciatura a critérios estabelecidos a partir dos preceitos contidos no texto da Lei nº 5.692/71 e em outros instrumentos legais pertinentes à matéria” (p. 6) — julgamos plenamente atendido. A avaliação aponta pontos de estrangulamento entre os preceitos legais e a atuação real do sistema, prováveis causas desse estrangulamento, sugerindo soluções que poderão servir de estímulo a outras iniciativas.

2. Em relação à metodologia adotada, consideramos que o tratamento dado ao problema foi adequado, e, inclusive, em certos aspectos, inovador (sobretudo no que se refere à produção de indicadores e critérios).

No entanto, a pesquisa, atendendo aos objetivos propostos, aponta aspectos da relação entre as exigências da lei e as condições de sua realização pelas agências formadoras, segundo o juízo dos seus próprios membros, ao responderem os questionários. Acreditamos que estes dados e as conclusões obtidas seriam enriquecidos se outras pesquisas procurassem medir os mesmos aspectos, tal como efetivamente estão sendo realizados, na prática do trabalho pedagógico das agências estudadas. Estas pesquisas deveriam incorporar outras técnicas, como, por exemplo, a observação sistemática, entrevistas, estudo de caso (*follow-up* dos estudantes egressos), etc.

Com respeito à pesquisa “Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino Desenvolvidas para a Formação de Docentes e Outros Especialistas da Área de Educação a Nível de 1º e 2º Graus”, executada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destacamos:

1. Em relação aos objetivos

- 1.1 —avaliação do processo de formação de docentes de 1.º e 2.º graus;
 - 1.2 —investigação dos padrões de desempenho dos professores preparados de acordo com a metodologia e formas de práticas constatadas;
 - 1.3 —estudo das variáveis que influenciam os padrões de desempenho constatados. (Julgamos que foram plenamente alcançados.)
2. Em parte pelos objetivos propostos, em parte pela criatividade apresentada, esta pesquisa usou uma diversidade de instrumentos de coleta de dados.

Estes dados produziram vários níveis de informações que deram condições de avaliação de aspectos não só quantitativos, mas também qualitativos do desempenho dos docentes. O fato de os pesquisadores terem trabalhado no contexto real de sala de aula tornou a pesquisa altamente relevante.

Com relação à pesquisa "Interação entre as Unidades que Oferecem Disciplinas de Conteúdo e as Responsáveis pela Complementação Didático-Pedagógica", executada pela Universidade Federal de Minas Gerais, destacamos:

Esse grupo decidiu ampliar bastante a dimensão dos objetivos formulados para a pesquisa. Procurou, inclusive, levar em conta os determinantes conjunturais no desempenho das agências formadoras. No entanto, essa própria abertura temática do grupo comprometeu, em parte, os resultados obtidos, em dois aspectos:

1.º) Em uma relativa perda na resposta aos objetivos estabelecidos que, se bem tenham sido alcançados, não o foram de um modo efetivamente comprovado.

2.º) Em uma relativa perda de rigor metodológico foram coletados dados em proporção, até certo ponto, superior à própria capacidade metodológica da pesquisa em absorvê-los e tratá-los com o rigor necessário.

Se, nos outros trabalhos, evidenciou-se um maior rigor no tratamento dos dados acompanhado de aproveitamento analítico, relativamente restrito, nesse trabalho evidencia-se uma preocupação analítica que, às vezes, extrapola os próprios dados obtidos.

Conclusão

Entendemos que:

1.º) Em geral, as quatro pesquisas oferecem, de modo sistemático e adequado, um conjunto de dados e de conclusões da maior importância, para a análise das condições atuais da formação de docentes do 1.º e 2.º graus, nas faculdades de Educação das universidades brasileiras.

2.º) Embora podendo vir a ser significativamente ampliado o alcance analítico das pesquisas, caso sejam incorporados os dados e as conclusões de outros estudos, como os aqui sugeridos, não resta dúvida de que, tal como estão, os relatórios podem ser aproveitados desde já, para efeito de avaliação e estudos de reformulação e melhoria das condições atuais do trabalho das agências formadoras.

3.º) Para esse aproveitamento imediato poderiam ser tomadas as seguintes medidas:

- a) a publicação conjunta e reelaborada de todos os relatórios em um só volume, com o aproveitamento das partes em que cada um contribui, efetivamente, para a resposta aos objetivos propostos e complementa os outros significativamente;

- b) o envio à CEAE dos relatórios das pesquisas, tal como foram apresentados;
- c) o envio dos relatórios para as universidades brasileiras, sobretudo àquelas que participaram, de um modo ou de outro, das pesquisas, ou que tenham condições atuais de um aproveitamento efetivo;
- d) a organização de "Seminários de Estudos", para uma análise conjunta dos relatórios, nas universidades brasileiras, envolvendo, inclusive, membros das equipes de pesquisadores das universidades que realizaram os projetos. Esses seminários viriam ao encontro das necessidades das universidades brasileiras que integram o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior — PADES/DAU/CAPEs, envolvidas que estão num trabalho de melhoria do processo ensino-aprendizagem e de mudança organizacional.

Finalmente, parece-nos importante fazer a ressalva de que a qualidade do material apresentado, bem como o número dos volumes dos relatórios, exigiriam, para uma avaliação realmente profunda e mais frutífera, um tempo muito maior de leitura e de reflexão que aquele que este grupo dispôs. Da mesma maneira, acreditamos que foi limitado o tempo para a discussão dos relatórios e a elaboração de um parecer geral.

Brasília, 13/14 de junho de 1978

Carlos Rodrigues Brandão
Diva de Moura Diniz Costa
Eda Coutinho Barbosa

GRUPO B

Atendendo ao convite da Diretoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, para participar, na

condição de avaliadores, do I Ciclo de Estudos de Formação de Recursos Humanos para o Magistério, o grupo considera importante ressaltar, em primeiro lugar, que o tempo disponível para tão complexa tarefa foi insuficiente, não permitindo, por conseguinte, como seria desejável, uma real avaliação das pesquisas solicitadas pela CEAE/DAU/MEC. O INEP solicitou uma apreciação dos trabalhos quanto à relevância de sua contribuição em termos de política educacional, considerando, além dos aspectos técnico-científicos, sua adequação à realidade brasileira e atualidade das propostas. Ocorre que os relatórios finais de pesquisa, num total de nove documentos, foram entregues poucos dias antes da realização do ciclo de estudos, impossibilitando uma leitura criteriosa exigida por trabalhos de avaliação dessa natureza.

Assim sendo, o grupo optou por fazer uma avaliação e umas considerações preliminares de ordem geral, sujeitas a críticas. Essas considerações serão feitas com base em dois aspectos:

1. relevância dos resultados
2. comentários sobre a metodologia.

— I —

"Interação entre as Unidades que oferecem Disciplinas de Conteúdo e os Responsáveis pela Complementação Didático-Pedagógica" — Universidade Federal de Minas Gerais.

1. Essa pesquisa apresenta uma parte introdutória rica em reflexões da problemática educacional brasileira, digna mesmo de ser considerada, principalmente por aquilo que captou da real situação de nossas instituições de ensino superior. A coleta de dados apresenta singularidades especiais, já que foi feita por um instrumental bastante abrangente, residindo em tal fato um aspecto positivo. O instrumental utilizado permitiu

recolher informações sobre os três integrantes do processo — instituições, corpo docente, corpo discente. Salienta-se que o referido instrumento foi construído especialmente para essa pesquisa. Ressalta-se ainda que o universo da pesquisa foi bastante amplo, abrangendo quatro estados — Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás e Mato Grosso — e que as conclusões descritivas da situação institucional, docente e discente, são bastante fundamentadas nos fatos.

2. Nos aspectos metodológicos a pesquisa se caracteriza mais como um levantamento. No entanto, observa-se um esforço muito grande não apenas em descrever fatos, mas em poder explicá-los. Nessa tentativa de explicar fenômenos, abandonaram o rigor metodológico, em parte pela dificuldade inerente à complexidade do modelo analítico proposto inicialmente e, em parte, pela intenção de um estudo mais global do problema proposto da pesquisa.

— II —

“Integração entre as Agências Formadoras de Pessoal Docente e Não-Docente de 1º e 2º Graus e o Sistema que os Absorve” — *Universidade Federal do Ceará*.

1. A pesquisa empreendida pela Universidade Federal do Ceará vem confirmar um fato bastante conhecido, só que agora baseado em dados de pesquisa, de que não há articulação entre os sistemas formadores e utilizadores de recursos humanos na área da educação. Por outro lado, o trabalho aborda problemas ligados à área de relações humanas em instituições educacionais, tema da maior relevância e atualidade, tendo em vista a necessária busca de maior eficiência e produtividade.

Na tentativa de estudar a integração entre as agências formadoras e absorve-

doras de pessoal docente, o mérito situa-se principalmente na identificação dos agentes da mesma e na análise de questões internas a elas. Soma-se a isto a constatação de que as secretarias de Educação revelam acentuada carência de especialistas em educação, situação que agrava a problemática da integração.

2. O modelo e o instrumental utilizado não permitiram a total cobertura dos dois objetivos perseguidos pela pesquisa. Alguma deficiência é verificada, tanto no aspecto de validade quanto no uso dos instrumentos que se revelam em contradições nos resultados detectados pelo próprio pesquisador.

Nos aspectos formais de apresentação do relatório seria conveniente uma revisão.

— III —

“Grau de Adaptação dos Cursos de Licenciatura às Exigências da Lei nº 5.692/71”. — *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

1. A pesquisa conduzida criteriosamente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como mérito principal o esforço de detectar na legislação os fatores mais relevantes de formação dos cursos de licenciatura, segundo os quais permitiu-se constatar as inadequações entre o modelo ideal e a realidade. Embora a análise se desenvolva numa perspectiva formal, o instrumental criado para o estudo poderá ser aplicado com muito proveito na avaliação de como a lei é valorizada nos diferentes aspectos, por motivo das diferenças de avaliação dos mesmos e dos obstáculos para aplicação do legislado. A este respeito, a partir dos resultados obtidos, conclui-se que as categorias analisadas: nível de formação do magistério, progressividade dos estudos, título das licenciaturas, aproveitamento dos estudos, duração dos cursos, conteúdos estudados, abor-

dagem metodológica e estágio supervisionado, as instituições não atingiram ainda o ponto desejável pela legislação. As maiores inadequações verificaram-se exatamente em aspectos fundamentais da Lei n.º 5.692, ou seja, conteúdos estudados, abordagem metodológica, estágio supervisionado e progressividade dos estudos.

A pesquisa apresenta um elenco de recomendações dignas de merecer atenção. Algumas a nível das próprias instituições, outras a nível do poder decisório central.

2. No aspecto metodológico, o trabalho se define como uma avaliação. Tem correção no tratamento e análise dos resultados. Os critérios de avaliação poderiam ser mais objetivos, no sentido de serem estabelecidos sem necessidade do julgamento dos "juízes".

— IV —

"Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino Desenvolvidas para a Formação de Docentes para o Ensino de 1ª e 2ª Graus" — *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.

1. O presente trabalho destaca-se pela originalidade de instrumental criado e pelo tratamento estatístico na análise dos resultados, na classificação das agências formadoras e docentes, e na mensuração do desempenho em geral dos professores e alunos.

O teste de avaliação dos alunos, mesmo que seja importado, pode ser usado em outras experiências a partir da validação e padronização feita pelo grupo de pesquisa. O cruzamento das variáveis confirma dados sobejamente conhecidos pelos estudiosos. Os autores, neste as-

pecto, ficam muito presos a uma equação do problema, abordado segundo modelos teóricos existentes.

2. Em relação aos aspectos metodológicos, o trabalho apresenta grande rigor científico no tratamento dos dados. No entanto, no aspecto da comunicação e análise conclusiva dos resultados, os autores não destacam nem sublinham suficientemente o que foi controlado e o que foi inferido a partir da reflexão especulativa.

Sugestão

Pela limitação do tempo já apontada, para fazer uma exaustiva avaliação nos aspectos pedidos dos trabalhos em exame, o grupo sugere ao INEP que forme uma equipe para confeccionar um trabalho de síntese. Esta síntese dos trabalhos de pesquisa deverá destacar o carácter complementar que cada um dos estudos apresenta. Assim, o problema legal é abordado pela pesquisa do Rio de Janeiro, as variáveis psicossociais são abordadas pelo trabalho do Ceará, a pesquisa de Minas Gerais focaliza a situação real e a pesquisa do Rio Grande do Sul apresenta uma tentativa de operacionalizar uma pesquisa educacional com metodologia de maior rigor e controle científico.

Por outro lado, o trabalho de síntese sugerido deverá ter uma redação que obedeça às exigências de divulgação ao nível de todos os órgãos e instituições ligadas à educação. No aspecto de conteúdo deverá ressaltar a originalidade, utilidade do instrumental empregado e ilustrar com dados das pesquisas todas as conclusões e achados.

Brasília, 14 de junho de 1978

Eni Maria Barbosa Coelho

Célio da Cunha

Saturnino Pesquero Ramon

DOCUMENTAÇÃO

ENCONTRO DE PESQUISADORES EDUCACIONAIS DO NORDESTE

195

Convocado pelo MEC, por intermédio do INEP, realizou-se no Recife, em 1977, o Encontro de Pesquisadores Educacionais do Nordeste. Destinou-se fundamentalmente a obter subsídios para a formulação de diretrizes no setor educacional, visando a orientar a atuação desenvolvida na área rural nordestina.

Recebeu, por isso, o apoio da Universidade Federal de Pernambuco, da Sudene e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, tendo o INEP levado a efeito a reunião em convênio com a primeira dessas entidades. O Encontro teve o significado de um diálogo entre

pesquisadores, docentes e usuários que empregam sua atividade naquela área. Além dos órgãos anteriormente citados, a reunião contou com o apoio do Centro Nacional de Recursos Humanos/IPEA/Seplan e PNUD/UNESCO.

Um dos trabalhos apresentados no Encontro foi a exposição do Prof. Divonzir Arthur Gusso, representante do Centro Nacional de Recursos Humanos e da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, exposição esta subordinada ao título "Sistema Nacional de Pesquisa", para a qual abrimos espaço neste número da RBEP.

Inicialmente caberia explicar as razões pelas quais fomos encarregados da exposição do tema, para colocarmos seu significado no contexto deste Encontro. A seguir, visando encaminhar a discussão, passaremos a expor algumas idéias sobre o que está ocorrendo com o planejamento educacional, para chegarmos a uma análise da situação da pesquisa educacional, num nível mais geral e especialmente no Brasil. E, finalmente, como objetivo da exposição, conduzir ou colocar no plenário uma proposta relativa à organização de um sistema de pesquisas sócio-educacionais.

Esta seria a parte substancial de nosso tema: os pressupostos de que se parte, os lineamentos principais e algumas idéias sobre como deveria funcionar este sistema. Caberia esclarecer que estas proposições já foram discutidas de um modo geral ao nível da Direção-Geral do INEP e da Secretaria-Geral do MEC. Entretanto, como a sua adoção envolve um princípio de ampla participação, não só dos agentes institucionais superiores, como também dos cen-

tros de pesquisa e de outras instituições ligadas à pesquisa e das pessoas que nela atuam, não se pode considerar a proposta, tal como está no momento, como algo pronto e acabado. Requer, portanto, ser discutida e debatida; o que é o escopo desta exposição.

Perspectiva para a Análise

Explicamos então, inicialmente, o porquê deste tema ser colocado por uma representação do Centro Nacional de Recursos Humanos. Ademais de significar uma posição de abertura ao diálogo por parte do INEP, ela tem algumas vantagens. Primeiro, porque isso nos dá uma perspectiva muito centrada, ou seja, a perspectiva do planejador, de um dos usuários finalísticos da pesquisa sócio-educacional.

Em segundo lugar, porque a situação da pesquisa é uma preocupação legítima deste organismo, à medida que está situado no núcleo mais global de planejamento do País, que é a Secretaria de Planejamento da Presidência da República. E uma de suas funções é justamente a de antecipar-se aos problemas, colo-

*SEPLAN/IPEA/CNRH

cando-os em pauta antes mesmo de uma posição mais concreta ao nível do planejamento setorial. Antecipar-se no sentido de tentar identificar esses problemas, estudar sua natureza e inter-relações e passá-los adiante, para os subsistemas setoriais, como um requisito do plano global de desenvolvimento.

Assim, a pesquisa educacional aparece não só como preocupação do planejador setorial, mas também do planejador global. O que nos dá, acreditamos, uma perspectiva mais ampla para examinar o tema.

E esta visão mais globalizante nos é dada também à medida que concebemos a educação não apenas como um dos setores de atividade governamental, mas principalmente como geradora de produtos, de situações, de fatores de confluência sobre o desenvolvimento social do País, encarando esse desenvolvimento social quase que em contraposição ao unilateralismo do desenvolvimento econômico. Neste quadro, nossa organização é encarregada do estudo dos problemas pertinentes, da proposição de políticas, programas e projetos; e aí aparece o sistema educacional como gerador de fatores de desenvolvimento e a política educacional como instrumento para mobilizar ou para organizar, de alguma forma, a sua ação. Encarando assim o contexto em que se dá a pesquisa educacional, um primeiro ponto a destacar seria o de seu papel ou função no planejamento: ou seja, como uma forma especial de geração da consciência social sobre a educação. Veremos adiante que isso está implicado com uma concepção determinada de planejamento.

A partir daí, desse ponto de vista específico do planejador, tentaremos estabelecer algumas premissas e diretrizes para uma política de pesquisa, ou seja, para a condução dos processos de divisão a respeito da produção e difusão das pesquisas educacionais; esta perspectiva

será complementada, mais tarde, pela exposição da professora Lia Fukui, que nos dará a do pesquisador ou produtor da pesquisa. E ao final procuraremos sugerir algumas diretrizes para implantação desse sistema de pesquisa, especialmente no que se refere à sua projeção regional aqui no Nordeste, tomando como base uma motivação atual: a problemática da educação rural que se está colocando agora. Este seria talvez um bom impulsor para que se pudesse pensar em organizar este sistema.

A Pesquisa e o Planejamento

Nessa primeira parte, quanto à discriminação do papel da pesquisa no sistema de planejamento, faz-se necessário colocar uma breve discussão sobre uma questão de ordem mais geral: de que planejamento se trata.

Talvez, dentro de uns poucos anos, possamos dizer que houve um "estilo" de planejamento — certas estruturas, organizações, certos métodos de programação, certas técnicas — mais em voga na década de sessenta. E outro "estilo" diferente, que se daria possivelmente, depois do atual decênio. O que caracteriza esta nossa época como de transição.

Dizer isto assim de modo direto nos parece um tanto perigoso, porque sempre aparece alguém rotulando um momento de algum processo como sendo de transição, para escapar à sua análise mais profunda e séria e deixá-la para depois. No entanto, é uma contestação do que está ocorrendo hoje com os conceitos e a prática do planejamento educacional; pelo menos é o que levam a pensar alguns eventos a que assistimos através da literatura, das discussões públicas e nas reuniões técnicas.

Nós teríamos uma "transição" entre o que chamaríamos a "fase infantil" ou ingênua do planejamento educa-

cional para uma "fase madura", criticamente consciente, desde o momento em que se nega eficácia ao que se está obtendo.

A "fase ingênua" caracterizou-se pela novidade: um certo deslumbramento diante das possibilidades que aparentemente se abriam a partir da aplicação de algumas ciências sociais à condução da mudança educacional. Quando, então, se pôs em voga o planejamento de recursos humanos, a previsão de necessidades de mão-de-obra a longo prazo, quando houve toda aquela disseminação da teoria do capital humano; quando se afirmou que a educação era um investimento que gerava retorno vantajoso para o indivíduo e para a sociedade, e assim por diante. Em termos práticos, isto significou uma certa vantagem, porquanto estimulou notáveis esforços no aumento da oferta de educação em todo o mundo. Contudo, nos dias atuais, já se sabe que esse tipo de planejamento gera muito menos frutos do que se esperava; e vem, por isso, sofrendo uma série de críticas, de revisões teóricas e metodológicas, e até mesmo de conceitos fundamentais em que se baseia.

Constata-se hoje que o planejamento não se limita a exercícios de cálculos e projeções, nem basta que se produza nos órgãos centrais de administração; antes é necessário que seja um processo de tomada de decisão, mais participativo, ou seja, em que todos os agentes do processo que desejamos planejar têm que participar, têm que fazer parte integrante do sistema de planejamento.

Nessa concepção emergente da crítica, é retomada a noção de que planejamento é, fundamentalmente, um instrumento do processo decisório ou de escolha de alternativas de desenvolvimento de um dado sistema. E que, uma vez realizada tal escolha, quando se tomam

decisões no nível político, funciona como meio de operacionalização dessas decisões, no sentido de estabelecer uma programação das ações, procurando dar-lhes coerência e consistência dentro de uma estratégia de desenvolvimento do sistema, pela atuação sobre os seus agentes e mecanismos.

Até hoje, o planejamento que tivemos centrava-se na *logística* do crescimento; quer dizer: quanto vai crescer, até que ponto vai crescer, durante que tempo vai crescer, a que ritmo, portanto, haverá de crescer; as técnicas de planejamento giravam um torno de cálculos sobre taxas de crescimento, taxas de expansão, com o critério básico de aumentar a produtividade, isto é, o resultado em relação aos meios empregados, tendo em conta a escassez desses meios; procurar aumentar a quantidade de resultados por unidade de produto empregado. Enfim, uma logística de crescimento sem se preocupar tanto com o sentido, com a direção, com as finalidades últimas desse mesmo crescimento.

Ao contrário, um planejamento centrado nos problemas gerados e que se desenvolve no âmbito do setor educacional e que corresponde ao papel da educação na sociedade seria o primeiro ponto da nova abordagem. Essa controvérsia sobre os problemas levaria a um processo de tomada de decisões. Então o planejamento seria visto não apenas como um ato técnico, como uma atividade tecnocrática no caso, mas como um mecanismo que a sociedade estabelece de controle social, mas ao mesmo tempo visando ampliar o âmbito da tomada de decisões, de modo a captar os problemas que esta sociedade — ou seus vários segmentos — quer ver resolvidos e não os que os técnicos acreditam ser os mais importantes.

Nesta concepção, o processo de planejamento começaria previamente no próprio momento (técnico) da "elaboração do diagnóstico" — que, sempre se en-

sinou, seria o primeiro passo. Iniciar-se-ia pela percepção dos problemas sentidos pelos diferentes grupos da sociedade e pela sua inclusão na pauta de preocupações dos agentes que participam dos processos decisórios na estrutura política dessa sociedade. E esta inclusão ou aceitação do caráter problemático das condições em que se dá determinado processo social levaria, necessariamente, à decisão de intervir sobre ele, tendo em vista superar o problema apontado.

Essas decisões seriam a construção, ou a geração de objetivos; quer dizer, a concepção de objetivos como antídoto aos próprios problemas, derivando da própria visão que se tenha desses problemas, das próprias normas e valores, através dos quais se vão colocar os problemas.

Para tanto, vê-se que seria necessário haver um contexto de conhecimentos sobre os processos sociais; ou uma acumulação de conhecimento social que permita perceber, identificar e avaliar os fatos que concretizam estes processos. Se temos que tomar decisões a partir da identificação de problemas, partimos da concepção de que existem fatos que podem, de uma certa forma, convalidar ou contrastar com os valores de determinados agentes do aspecto social, que participam de um processo político, quer dizer, essa ótica dos valores, essa ótica das normas de julgamento de um determinado fato é que dará origem à transformação desse fato em problema.

Esse seria o primeiro passo do planejamento: a transposição, a transfiguração do fato em problema. A tomada de decisão seria a construção de objetivos como antíteses desse problema, subordinada, naturalmente, aos parâmetros de valores que estão aí. Isso implica que os vários agentes da sociedade, que participam desse sistema político, devem ter uma certa percepção sobre os fatos so-

ciais que lhes interessam. Se, no caso, estamos pensando em educação, temos que ter um nível mínimo de percepção a respeito do papel social, que vai ver a educação a partir da sua própria ótica, a partir dos seus próprios valores, a partir das suas aspirações, dos seus interesses e da sua própria capacidade de influência sobre as decisões adotadas acerca de educação.

Portanto, como dissemos antes, o processo de planejamento começaria por aí, pela diagnose, como um processo do tipo participativo, no levantamento, na identificação, na caracterização, na discussão dos problemas, na controvérsia sobre a natureza dos problemas e na construção dos seus objetivos como antítese dos problemas. Isto nos leva a conceber educação não mais como um sistema de finalidades monolíticas ou homogêneas, mas, sim, educação como tendo objetivos múltiplos, de escopos variáveis e até conflitantes entre si; implica também a necessidade de conceber ao nível do planejamento operativo, do planejamento como uma técnica de controle, alguma estratégia, para atingir objetivos múltiplos; isto é, de conceber um planejamento baseado em estratégias, que possam, de alguma forma, conduzir o sistema a estes objetivos variados e até (por que não?) conflitantes entre si, na medida em que eles possam resultar de um processo coletivo de tomada de decisões.

Vê-se que, se por um lado há sentido em falar de objetivos nacionais da educação, em objetivos gerais do sistema educacional e assim por diante; de outro lado, é preciso não esquecer que essa generalidade ou globalidade só é válida se refletir as aspirações comuns a uma variedade de grupos ou clientelas para quais a educação representa algum valor a ser alcançado. Ou seja, se se aceita o princípio fundamental de que a educação é um direito de todos, de que

se deseja em uma educação democrática, impõe-se que o seu planejamento reflita as aspirações e reivindicações educacionais do todo social. Não há um conjunto abstrato de objetivos para o sistema educacional. Educação é problema de alguém concreto na sociedade. A oferta de serviços educativos, em um dado momento, satisfaz ou não às aspirações ou aos interesses de cada grupo dentro dessa sociedade.

Assim, cada qual, naturalmente, vai estabelecer seus próprios objetivos, em relação a esse sistema educacional. Em decorrência disso, esses objetivos serão determinados em função das clientela que demandam, que requerem, que reivindicam, ou que pressionam pela obtenção de determinados tipos de serviços educacionais, ou por determinados níveis de educação. Os critérios para escolha de alternativas, de objetivos e meios de intervenção não seriam, portanto, apenas os de produtividade ou rendimento do sistema para alcançar um conjunto qualquer de resultados ou "metas fiscais"; mas a avaliação dos possíveis resultados do sistema em face de oposições do tipo educação como mecanismo de contenção da dinâmica social ou de concentração de oportunidades sociais *versus* educação como mecanismo de liberação ou de geração de fatores de equalização de oportunidades.

Então, se conceberia sempre uma discussão de objetivos quase como controvérsia em torno dessas duas tendências que a educação pode ter: contenção — liberação/concentração, — equalização. Obviamente a operacionalização disso não é fácil, não se engendra a partir de um mero modelo técnico; antes é um comportamento derivado do próprio tipo de relações e de estruturas de relacionamento social; ela se poderia dar a partir do momento em que se tivesse uma efetiva descentralização dos mecanismos de operação do sistema. Descen-

tralização a nível de poder decisório, à medida que se tenha controvérsia, à medida que se tenha discussão, à medida que se tenha o embate de tendências diversas e à medida que se possa não só determinar a melhor maneira de alcançar esses objetivos, a melhor estratégia para alcançar esses objetivos.

Ademais da característica de descentralização e do critério de participação ampla no encaminhamento do processo decisório, esta concepção de planejamento implica também dar outro sentido à etapa de programação, quando se intenta desenhar a trajetória do sistema em direção aos objetivos escolhidos. O estilo vigente via esta operação como a aplicação de um conjunto de técnicas projetivas para calcular os "requisitos de recursos" acarretados para alcançar metas estabelecidas; e se admitir que a "estratégia" consistiria em garantir seu suprimento de modo concatenado ao longo do prazo fixado, visando alcançar a máxima *eficiência produtiva* — ou, em outros termos, maximizar a relação produto por unidade de insumo. Ampliando esta preocupação, o que se requer é, além de eficiência, também alcançar a maior eficácia, ou seja, que agindo eficientemente (ou visando do melhor modo os recursos) realmente se concretizem os objetivos de caráter substantivo ou "qualitativo".

A noção de estratégia neste caso é mais abrangente, pois implica discutir que conjunto de meios, entre várias alternativas, permitiria, com maior probabilidade, realizar a "imagem-objetivo" que se escolheu para o sistema; e que mudanças parciais se teria virtualmente que estimular, a cada momento da trajetória. O que é bem diferente de fixar normativamente o conjunto de providências logísticas requeridas para simplesmente expandir o sistema.

Em outras palavras, seria conceber um sistema de planejamento não só para orientar a sustentação do crescimento, mas também para decidir as sucessivas mudanças estruturais requeridas para reformar o sistema educacional.

Ao colocarmos estas perspectivas de mudança — e, vale dizer, é óbvio que isso ainda não está acontecendo — parece ficar mais clara a característica de “transição” a que nos referimos antes para situar o estado atual do planejamento educacional. Transição que se espelha na descrença em relação à eficácia do planejamento tal como se o vem praticando ao longo dos anos sessenta e nesta primeira metade da década de setenta; e no fato de não se haver engendrado nenhum sistema real deste tipo. Mas também no fato de existir já uma tendência clara de evolução neste sentido, como resultado do tipo de críticas que se fazem às concepções básicas, aos métodos e à organização dos atuais sistemas de planejamento.

Pesquisa e Planejamento da Educação

Depois desse panorama global, muito geral, gostaríamos de centrar a atenção num outro requerimento desse processo.

Se nós queremos ter uma evolução do planejamento, um progresso em relação à eficácia do planejamento do desenvolvimento educacional, temos que centrar nossa atenção nas condições de que depende o nível de percepção social que leva à controvérsia, ou melhor, à eficácia da controvérsia para encontro das soluções e dos objetivos.

Estas condições são as que derivam do modo como se gera ou se produz o conhecimento da sociedade, de seus processos, seus agentes e suas relações; e do modo como este conhecimento se torna acessível ou disponível para os

agentes que participam dos processos decisórios. Em suma, derivam de como se realiza a pesquisa social — e, no nosso caso, a pesquisa educacional — e de como seus resultados são difundidos.

Isto porque a geração do conhecimento, hoje em dia, depende de técnicas elaboradas, depende de organização, de uma certa estruturação e ações para as quais se exige um nível relativamente elevado da capacitação e de qualificação profissionais altamente especializadas, de estruturação da ação, para que possa chegar a resultados concretos em termos de avanço do acervo de conhecimentos.

Como decorrência disso exige-se, quase sempre, uma linguagem específica para a geração de conhecimentos, a linguagem própria do investigador social. Mas que se por um lado permite ganhar em precisão, em clareza, em possibilidade de avanço do conhecimento, por outro lado perde em termos de acessibilidade e compreensão por parte de setores mais amplos, interessados no conhecimento gerado e que necessitam utilizar esse conhecimento para suas próprias finalidades.

Temos assim um problema, hoje em dia, de tradução desta linguagem específica ou dessa linguagem especializada, que deve ser o cerne, talvez, do sistema de comunicação dos resultados desse processo de geração da pesquisa, para que ele possa, efetivamente, chegar ao nível da controvérsia, possa servir como matéria-prima para tomada de decisões, por parte dos vários grupos que participam do processo decisório. E este é um problema básico de informação, de geração da informação para que a decisão possa ser concebida e tomada. E nós identificaríamos três níveis neste processo de geração, tradução e comunicação do conhecimento. Um primeiro seria o da percepção imediata dos

fenômenos. Como captar características dos fenômenos que estão ocorrendo? Geralmente temos atribuído isso aos nossos sistemas de estatísticas ou de relatórios descritivos, procurando gerar dados quantitativos, tentando mensurar ou traduzir em alguns indicadores aqueles fenômenos que estão ocorrendo na sociedade. Entretanto isso nos dá um nível elementar de informação, um nível de percepção imediato e condicionado dos fenômenos que estão ocorrendo. Em seguida, precisamos, de alguma forma, sistematizar esses dados, sistematizar essas figuras ou essas imagens que obtemos dos fenômenos que, aliás, são imagens condicionadas. E, como tal, exigem uma tradução, uma sistematização que possa levar a novos níveis de compreensão dos fenômenos que estão sendo estudados. Finalmente, há um terceiro nível, em que se faz uma valoração dessa imagem, em que se atribui um valor à imagem que temos do fenômeno, o que em grande parte se faz através de alguma escala de valores que está embutida praticamente em todo o processo de pesquisa: quando esbalecemos algumas hipóteses, quando estabelecemos o próprio problema, ou quando problematizamos os fenômenos a serem investigados. Nesses momentos estamos fazendo uma pré-identificação do problema, estamos assumindo um certo valor em relação aos fenômenos que estão aí. Então, através disso, se vislumbra a possibilidade de que se verifique a emergência da pesquisa como uma atividade especializada na geração do conhecimento, na percepção imediata do fenômeno, na sistematização dos dados sobre o fenômeno, na construção de uma certa imagem do fenômeno e na valoração dessa imagem para gerar conhecimento sobre a natureza desse fenômeno. Este seria, então, o papel da pesquisa de base, tentar conhecer e sistematizar um determinado fenômeno ou os indicadores desses fenômenos, para saber o que ele é; o que ele é num determinado momento; ou ainda o que está vindo a ser, através do seu

processo de geração, tentando avaliar o que seja esse fenômeno. Ou ainda avaliando o desempenho dos agentes do fenômeno, no que já seria uma pesquisa do tipo "pesquisa-avaliação" ou pesquisa de avaliação.

Dado o fenômeno, sabendo o que ele é, nós procuraremos conhecer como os agentes, que movem esse fenômeno, se participam desse fenômeno, se desempenham na própria dinâmica desse fenômeno.

Outrossim, há certos trabalhos que tendem a criar uma certa "engenharia do fenômeno", que pretendem transformar esse fenômeno ou criar um fenômeno novo a partir daquele já existente e, que já é conhecido, aos quais denominamos pesquisa de experimentação. Esses tipos de pesquisa geram conhecimentos ordenados para que se possa partir para um outro estágio de domínio do real, um estágio "intencionado" de conhecimentos, ou seja, um estágio a partir do qual temos a intenção de interferir sobre o fenômeno de que estamos tratando. Aqui caberia, então, procurar estabelecer uma diferença entre o que seja *pesquisa*, por um lado, e *diagnose*, por outro. A rigor toda pesquisa pretende diagnosticar; ou seja, como dissemos antes, saber porque ocorre um determinado evento; que causas e/ou condições dão este evento como prováveis. E, ao fazê-lo, tem como pretensão imediata a própria geração de conhecimento, como um valor por si mesmo. Pode acontecer — e isso é quase freqüente — que o pesquisador pretenda encontrar uma solução para um evento, o qual ele ou a comunidade científica considere problemático; mas a investigação se fará independentemente do uso prático que seu resultado vai ter. Além disso, a pesquisa é centrada. Geralmente, em um evento singular ou em um conjunto limitado ou setorializado de eventos de um sistema mais amplo.

Já o que designamos “diagnose” ou “diagnóstico” é um conjunto de estudos intencionalmente orientados para a intervenção sobre o objeto estudado. É realizado já como parte integrante de um processo de intervenção sobre a realidade. E seu objeto é o sistema como um todo; procura investigar as relações de interdependência que o compõem, para levar à tomada de decisões de intervenção, à medida que se problematizam os resultados ou o desempenho de alguns elementos, ou partes ou mesmo de todo o sistema.

Como parte desse processo — de identificação de problemas e de análise das condições que permitem interferir para resolvê-los — se realizam alguns estudos que se assemelham à pesquisa, mas dela se diferenciam porque têm ele em mira a construção de alternativas de solução.

Os resultados de pesquisas — ou conhecimentos novos gerados segundo procedimentos científicos — são para a diagnose *insumos* fundamentais, mas não exclusivos. Mesmo porque esses resultados são em princípio “neutros”; ou pelo menos admitem diferentes valorações *a posteriori* que podem ou não levar à proposição de políticas.

Nem sempre a pesquisa está intencionando a intervenção sobre o fenômeno, embora conhecer já seja uma forma de intervenção; nem sempre, convém repetir, ela está intencionada diretamente, finalisticamente, para intervenção sobre o fenômeno, enquanto que a diagnose se dá como uma geração de conhecimento, imediatamente voltado para geração da decisão.

Então separaríamos um pouco esses dois campos, também.

Ademais, nós diríamos que, ao contrário da diagnose, a pesquisa pode ocorrer ou nascer, disseminada por uma série de focos de geração de conhecimentos, atra-

vés de uma série de instituições, ou até mesmo por esforço individual.

A diagnose, por sua vez, se dá no âmbito dos mecanismos institucionalizados de tomada de decisão. Geralmente ao nível do Estado ou da organização governamental que instrumento o Estado. Ademais, pelo próprio fato de estar colocada dentro dos mecanismos institucionalizados da sociedade, de estar dentro do próprio mecanismo operacional do sistema político, ela está condicionada, quase sempre, pela perspectiva do grupo ou dos grupos que detêm sua direção num determinado momento, o que tira um pouco da possibilidade de geração do conhecimento independente, quer dizer, há valores previamente determinados para a diagnose, o que também a diferencia da pesquisa.

A ação diagnóstica é potencialmente cabível em outros grupos, que não aqueles que detêm diretamente os instrumentos do poder; quer dizer, a diagnose pode ser feita, potencialmente, por grupos políticos fora do poder, como uma forma de identificação do problema, de valoração da problemática, como estruturação dessa problemática para efeito da controvérsia com os grupos eventualmente no poder. E este parece ser o aspecto que mais nitidamente diferencia os esforços de pesquisa e de estudo da diagnose para o planejamento, e que permite tentar estabelecer algumas políticas de pesquisa.

A Política de Pesquisa Educacional

Quando se fala em estabelecer políticas de pesquisa, há quem se assuste naturalmente; quer dizer, quando se fala em uma política, de pesquisa, se está implicitamente considerando uma tomada de decisão, no que se refere à quantidade de pesquisa a fazer, ao tipo de pesquisa a fazer, e a quando fazer a pesquisa.

Isso gerou, durante um bom tempo, uma forte controvérsia entre duas correntes ou posições; entre duas maneiras de encarar a política de pesquisa. Uma contraposição, que nem sempre é verdadeira, entre *liberalismo* em relação à pesquisa e *dirigismo* da pesquisa, termos que são carregados de valor e nem sempre expressam uma oposição real dentro desse campo.

Nós diríamos que o liberalismo está assentado basicamente numa concepção individualística da pesquisa; quer dizer, o conhecimento seria fruto originário, pelo menos, dessa posição liberal em relação à pesquisa; seria um atributo do gênio, quer dizer, o conhecimento se gera a partir do gênio individual, se gera a partir da criatividade, se gera a partir da originalidade, da inquietação, da interrogação constante que se faz o sábio ou o ilustrado a respeito das coisas que acontecem na vida. Trata-se de uma concepção um pouco estrita do que seja a investigação social, principalmente nos dias de hoje, e cujo critério principal seria o de que a pesquisa é válida por si mesma. A geração de conhecimento, sendo válida "*per si*", deve ser deixada livre, para que a criatividade e a originalidade possam sair espontaneamente do gênio individual; do livre pensar do pesquisador. Seria, portanto, incabível qualquer tentativa de estabelecer prioridades, qualquer tentativa de indicar caminhos, qualquer tentativa de investigação para avaliação da relevância dos temas a investigar, desde que esta se dá dentro daquele processo.

Por outra parte, é tomada como "dirigista" toda tentativa de estabelecer precedência ou maior preferência na destinação de recursos ou de apoio a determinadas linhas ou áreas temáticas. Entretanto, deve-se lembrar que a própria evolução dos métodos de pesquisa social determinou uma complexidade maior de operações, acarretando maiores requisitos organizacionais e, portanto,

elevação de custos e, pois, de dispêndios. O individualismo na pesquisa tinha certa funcionalidade à medida que não só o avanço científico dependia do gênio pessoal como independia de sua utilidade social".

À medida, porém, que a sociedade procura construir sistematicamente o seu futuro, adotando técnicas sociais de gestão, como o planejamento econômico-social agregado ou como projetos de promoção social operados por organizações públicas especializadas, a pesquisa social se torna também um problema público. Os recursos postos à sua disposição devem gerar produtos que têm, assim, um valor social independente daquela tradicional autovalorização acadêmica. O que não significa, é óbvio, que a pesquisa se ponha a serviço de interesses particularistas, eventualmente confundidos com os da sociedade que o Estado tem por função representar. Dessa maneira, o princípio de liberdade só mantém sua validade quando articulado com o da responsabilidade social, que no campo da pesquisa se concretiza no compromisso com a relevância dos seus objetivos em face dos problemas sociais mais urgentes. Outro corolário deste princípio situa-se ao nível da reflexão científica e metodológica. Não bastaria fazer voltar-se a investigação a temas em si relevantes; é necessário, ademais, dar-lhes um tratamento disciplinar que permita analisar os ângulos pelos quais o problema se mostre mais carente de conhecimento. E ao fazê-lo, encaminhar de tal forma o domínio cognitivo que, de um lado, facilite o debate público e, de outro, forneça margens apropriadas de elaboração, a partir de seus resultados, de decisões e programas de enfrentamento daqueles problemas.

A delimitação de temas e abordagens que devam constituir prioridade para a escolha e o estímulo de pesquisas não implicaria, contudo, a sujeição da curio-

sidade científica e da criatividade metodológica ao limitado horizonte dos problemas atuais.

Uma política de pesquisa deveria ser, por sua própria natureza, aberta para o futuro. Há problemas cujo conhecimento só poderá ser alcançado depois de largos períodos de investigação ou de acompanhamento longitudinal de seu processo. Outrossim, é também uma função do sistema de pesquisa antecipar-se à percepção social de que certos fenômenos ou processos gerarão problemas no futuro; e que será necessário conhecê-los o suficiente para evitar sua eclosão ou reduzir virtuais efeitos negativos.

Nestas condições, outro princípio a ser seguido é o da continuidade e aceitação do risco. É óbvio que um projeto de pesquisa significa apenas uma das sucessivas aproximações na construção do conhecimento, se se trata de experimentação, mormente no campo educacional, não apenas se investe num processo longo e indivisível como é inevitável que a margem de risco de insucesso seja igualmente larga. Tomando em conta estas condições verifica-se que, modernamente, a condução de pesquisas e experimentos deve ser atribuída a organizações capazes de manter alguma estabilidade e continuidade em seu próprio desenvolvimento. Pois disso passa a depender a coerência do processo de acumulação de conhecimentos ao longo do tempo. E, igualmente, faz com que as margens de risco sejam paulatinamente reduzidas, à medida que as limitações e os obstáculos de projetos anteriores são registrados na memória da organização e, deste modo, evitados e contornados quando reapareçam.

Em suma, pode-se afirmar que cada vez mais o ato de pesquisar é um ato complexo, implicando maior divisão de trabalho, uma certa especialização de funções e a disposição duma infraestrutura organizacional, para conduzir

mais eficientemente o ato de pesquisar; o ato de geração do conhecimento. Então, a criatividade e excelência do pesquisador e a consistência social de seus planos de trabalho não são coisas irreconciliáveis; são coisas inseridas em dois planos que podem interagir entre si.

O que se colocaria, como princípio fundamental seria a necessidade de estabelecer certos dispositivos de democratização das decisões sobre os meios de produção de pesquisa, à medida mesmo que a pesquisa se torna complexa, à medida que ela se torna parte de uma estrutura mais ampla, que foge ao controle individual e à medida que requer cada vez maiores somas de recursos. Finalmente, caberiam algumas proposições quanto à organização e ao modo de conduzir uma política de financiamento da pesquisa, que deveria surgir, também, dos debates sobre as premissas que se fixam aqui quanto à identificação e ao estabelecimento de prioridades, o estabelecimento da estratégia de pesquisa.

Diante dessas condições, poder-se-ia intentar o delineamento de um processo de programação para o sistema de pesquisas educacionais. Para tanto, partir-se-á de uma esquematização em que se possam visualizar os elementos do sistema e suas relações fundamentais.

Planejamento do Sistema de Pesquisa

Os elementos do sistema estão identificados em três categorias principais: o "setor de produção", o "setor de utilização" e o "setor de coordenação". O primeiro tem por função captar e organizar os recursos humanos, técnicos e organizacionais requeridos para a produção de conhecimentos ou de novos recursos (métodos, técnicas, etc.) de pes-

quisa. O “setor de utilização” consiste em organismos ou agentes capazes de receber os resultados das pesquisas vazados, em geral, numa linguagem especializada — e transformá-los em insumos para os processos decisórios, ou em diretrizes comportamentais ou, ainda, em elementos cognitivos para a formulação de opiniões e atitudes. Finalmente, concebe-se a presença de um terceiro setor, de caráter intermediário, cuja missão principal é estabelecer canais de comunicação que otimize as relações entre produtores e usuários e facilite àqueles o desenvolvimento de suas funções. Cabe-ria ressaltar que, do ponto de vista institucional, um agente situado no setor produtor poderá, num dado momento, atuar como usuário e vice-versa. Seria o caso, por exemplo, de um instituto de pesquisa que, ao iniciar um projeto de experimentação, demandará resultados de pesquisas metodológicas desenvolvidas anteriormente por outra organização. Ou o caso de um órgão de planejamento, cuja unidade de programação — situada em princípio no setor usuário — trate de desenvolver algum método de análise para resolver seus próprios problemas, mas que poderá ser utilizada por outros usuários.

O “setor de produção” compreende as atividades de instituições e indivíduos dotados das qualificações e capacidade de organização necessários para o desenvolvimento de projetos de pesquisas.

Dadas as condições em que se desenvolvem as ciências sociais, especialmente as de educação, em nosso País, a maior parte destes agentes está vinculada a instituições de ensino: faculdades, departamentos, centros de pós-graduação ou institutos de educação. São poucas as instituições independentes, privadas ou semi-oficiais, como a Fundação Carlos Chagas, o Instituto de Estudos Superiores Avançados de Educação, etc. Outros, ainda, integram-se a organismos governamentais, como

os centros de pesquisas educacionais das secretarias de educação, departamentos de pesquisa e planejamento de órgãos de administração indireta ou setores de pesquisa de secretarias estaduais de planejamento.

Conseqüentemente, as possibilidades de aqueles captarem, por si mesmos, as reais e mais prementes necessidades de pesquisa ficam bastante limitadas. Suas agendas de estudos estão condicionadas, em geral, pelos ciclos ou “modismos” da vida acadêmica, pelas oportunidades virtualmente aproveitadas de especialização de seus membros (cursos no País ou bolsas de pós-graduação no exterior) e, principalmente, pelos estímulos derivados da expansão da demanda por ensino em determinados campos; em poucos casos, a temática de estudos e a concentração de especialidades dos pesquisadores são orientadas para áreas ou problemas definidos pelo sistema educacional ou por seus órgãos de planejamento.

Enquanto isso, os pequenos grupos sediados em órgãos administrativos, embora fisicamente próximos dos centros de decisão e planejamento, também tendem a dirigir suas pautas de estudo ou para meros relatórios descritivos ou exercícios de projeções estatísticas, ou para itens de pesquisa particularizados, conforme as preferências ou interesses acadêmicos de seus eventuais dirigentes. Ademais, são no geral muito instáveis quanto à sua composição e programação.

Estas deficiências fundamentais — a que se poderia chamar de “oferta não orientada” — implicam e ao mesmo tempo estão influídas por duas outras ordens de problemas: escassa comunicação e aplicabilidade de seus resultados, e imprevisibilidade na captação e retenção de recursos humanos, técnicos e financeiros.

Com efeito, se as pautas de investigação e/ou experimentação se formulam em

divórcio das efetivas necessidades dos usuários em potencial, dependeria de fatores aleatórios a sua influência sobre as decisões que se tomam na escolha de processos ou da organização do ensino e, mais ainda, na adoção e generalização das inovações que a pesquisa possa propor. São poucos os casos em que as pesquisas derivam de uma solicitação especificada dos órgãos de planejamento educacional ou de instituições de ensino; entretanto, observa-se que, quando isso ocorre, as probabilidades de aplicação (e, pois, a validação) dos resultados e recomendações aumentam significativamente. Ao mesmo tempo, porém, constata-se que essas experiências têm afinal um alcance limitado, porquanto carecem de divulgação maior e deixam de ser aproveitadas por outros usuários.

Não sendo garantida a continuidade destas pautas, por outro lado, já que essa identificação produtor-usuário é pouco freqüente e esporádica, os centros de investigação ficam sujeitos a ciclos de intensidade variável. Dependem da captação de "clientes" e/ou das oscilações da disponibilidade de pessoal, que, pela descontinuidade do trabalho em pesquisa, ou assume cargas adicionais de docência ou procura transferir-se para outros centros que se encontrem em ciclo ascendente. Com isso fecha-se o círculo; os centros não podem assumir novos contratos por falta de pessoal, e assim por diante.

Em decorrência disso e por não se dispor de mecanismos hábeis de "memória", as experiências alcançadas e o desenvolvimento técnico não são adequadamente preservados. Somados aos problemas a que se fez referência antes, este fator se torna impeditivo da especialização e da concentração de competências necessárias ao progresso do setor.

A multiplicidade de agências produtoras e utilizadoras, as possíveis superposições

de funções em outro campo, os requerimentos de continuidade e complementariedade, fazem com que — ao se desejar a maximização de benefícios pelo uso de recursos escassos — se tornem necessários mecanismos e procedimentos adequados de compatibilização e coordenação entre as necessidades de uns e as possibilidades de outros.

No caso de nosso País, o que se verifica, em primeiro lugar, é um certo paradoxo. Foi um dos primeiros países a organizar seu sistema de pesquisas educacionais, já em 1938; ao final da década de cinquenta dispunha de uma rede de centros de pesquisas que supria, satisfatoriamente em relação às necessidades da época, as demandas expressas pela administração educacional; e o fazia num contexto em que as instituições universitárias pouco podiam realizar nesse campo. No entanto, à medida que aumentavam as necessidades, este sistema enfraquecia-se, ao mesmo tempo em que se lhe entregavam novas funções, e em que algumas de suas funções originais se reproduziam em outros organismos.

Este processo só agora é mudado, à medida que o INEP se reestrutura e torna uma nova dinâmica de funcionamento, visando afirmar-se como órgão central do subsistema setorial de desenvolvimento científico-tecnológico, que cabe ao MEC, nos termos do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Para testar as possibilidades de operar em um sistema dessa natureza, nada seria melhor do que se colocar em um desafio concreto, em uma situação real que deveria ser enfrentada por pesquisadores, planejadores e pela coordenação do sistema de pesquisa. É o que propomos a seguir.

A Educação Rural e as suas Necessidades de Pesquisas

O Planejador educacional brasileiro se

vê, hoje, ante um desafio pela frente. E temos sentido isso na experiência cotidiana do planejamento. Colocou-se, desde uns dois anos atrás, uma pergunta crucial: "existe uma diferença significativa de operação e de objetivos entre a educação que se faz no meio urbano e a educação que se faz no meio rural?" Surgiu essa pergunta, um tanto incômoda, e, pouco a pouco, se foi verificando pelos indicadores mais superficiais, pelos indicadores, digamos, epidérmicos, do sistema educativo, que havia, assim, uma significativa diferença entre a educação no meio rural e a educação no meio urbano. Estabeleceu-se primeiramente que havia uma diferença de rendimento, porque havia aquela ótica, predominante, da logística do crescimento; havia essa ótica baseada em um critério de produtividade e se inculpava a educação da zona rural pela ineficiência, pela baixa produtividade, por não completar o ciclo de ensino elementar que se esperava do sistema educacional. Dizia-se que as taxas de escolarização eram muito baixas, que o nível de acesso aos serviços escolares era muito baixo; que os alunos repetiam ou persistiam na repetência nas primeiras séries e que isso seria culpa dos docentes não-qualificados, ou das pessoas não-habilitadas para exercício da docência, que se encontravam nesse subsistema de educação rural. Acoimava-se a falta de material didático, ou o fato de o material didático, que está disponível nas escolas urbanas, não chegar até às escolas rurais; se inculpava o estado físico das escolas que estariam em situação muito precária; considerar que a escola estava localizada na casa do professor era um pecado, porque não tinha o espaço necessário, não tinha o número de carteiras que eram necessárias para a produção do servidor escolar, não havia o quadro-negro, não havia giz, não havia disponibilidade de meios instrucionais. Então se inculpava tudo isso pela precariedade do produto de educação da zona rural. Mas pouca gente, ou

poucas pessoas, ou poucas instituições questionaram se, efetivamente, aquele produto da escola rural era um produto desejado pelo próprio sistema ou não. Se meramente se exigia da escola rural que entregasse o menino, ou que deixasse o menino sair da escola, após quatro anos de escolaridade, independentemente do que significassem esses quatro anos, independentemente da relevância que pudessem apresentar, ou que pudessem ter para a população rural. Embora, há muitos anos, ao nível da pesquisa, ao nível da investigação, ao nível dos estudos sobre a escola rural, sobre a educação na zona rural, se estivesse justamente dizendo que em grande parte dos casos a própria população rural rechaçava as oportunidades escolares quando eventualmente lhe eram oferecidas, ou, quando não rechaçava, assumia essa oportunidade que lhe era oferecida com uma finalidade, talvez diferente daquela em que o supridor da escola estava pensando; ela não socializava no estilo ou nas condições que seriam necessários ou objetivamente necessário para o próprio desenvolvimento da zona rural. Em muitos casos, a pesquisa vinha mostrando que a educação de zona rural era muito mais que um vestibular para a migração para zonas urbanas do que propriamente uma preparação para a vida rural. Entretanto, de um modo geral, os documentos produzidos a nível dos usuários de pesquisa dos planejadores, dos decisores sobre a educação, diziam que não, que a educação rural apenas deveria ser adequada, os seus currículos deveriam ser ajustados à realidade da zona rural, bastando dar uma "tinta" de ruralidade para a escola, dar um certo conteúdo programático para a escola rural que estivesse associado com as vivências da população rural, para que ele pudesse se tornar relevante, para que ela pudesse se tornar eficiente, na formação integral do homem ou da criança rural. Havia, pois, forte dissonância entre aquilo que se vinha atribuindo à educação da zona rural, por parte dos

pesquisadores, e aquilo que os planejadores ou os decisores da educação vinham pensando a respeito do que estavam oferecendo na zonal rural. E essa dissonância só muito recentemente começou a desaparecer ou, pelo menos, a amainar.

Acho que ainda há um grande parte dos setores da administração ou de decisão de planejamento da educação a idéia de que basta treinar o professor da zona rural, basta ajustar o currículo da zona rural, ou, como se diz nos documentos, basta adequar esse currículo às necessidades da zona rural para que a escola ou que a educação da zona rural possa se tornar mais eficaz, mais útil ou possa ter uma certa relevância histórica dentro do meio rural ou para o desenvolvimento desse meio rural. Não obstante, quando se tratou, aproximadamente há um ano, de tentar definir claramente uma política de desenvolvimento da educação em zonas rurais do País, defrontamo-nos com a validade daquilo que a pesquisa vinha dizendo, ou daquilo que o resultado da pesquisa vinha demonstrando a respeito da educação de zona rural; havia uma certa afinidade entre aquilo que vinha se dizendo e aquilo que era necessário para se produzir um bom programa de educação de zona rural, ou se definir uma política, a mais justa possível, para a educação de zonas rurais. Isso colocou um problema de imediato; se se quer programar educação de zona rural, que tipo de conhecimento devemos ter a respeito desta zona rural? A respeito do papel da educação sobre a zona rural? A respeito das formas particulares, das formas mais eficazes ou das alternativas educacionais que se têm para a zona

rural? E isso colocava uma interrogação muito grande. E, colocando essa interrogação, verificou-se que, na pauta de pesquisa, ou no elenco de pesquisas já realizadas, ou que, pelo menos, até onde se tinha acesso às preocupações dos investigadores, muito pouco estava se obtendo e muito pouca era a perspectiva de se obter mais dos pesquisadores, em relação às respostas para a colocação, para o desempenho, para a concepção e para a programação de uma política de educação de zona rural.

Então, este é um desafio que se coloca hoje e é um desafio que nós colocamos para esse sistema de pesquisas; talvez nós possamos estruturar melhor esse sistema a partir de uma problemática concreta. E aí está colocada uma: *a Educação é relevante para o desenvolvimento rural?* Até que ponto? Que tipos de educação? Que formas de educação? Acho que essas perguntas estão colocadas. Eu as colocaria toscamente, até certo ponto de propósito. Acho que, na exposição da professora Lia Fukui, essas perguntas são colocadas com mais agudeza, e é a preocupação do próprio pesquisador que aparece aí. Assim, aí está colocada uma série de questões: quanto à organização da pesquisa, como nós vamos organizar a pesquisa, de que maneira vamos escolher as nossas pautas, configurando-se um desafio concreto do usuário ao pesquisador e para o próprio usuário, inclusive. Como vamos estabelecer um programa de pesquisas, centrado em que temas, em que prioridades, que estratégias nós vamos dar para um programa de pesquisa em educação para zona rural? Aí está colocada a nossa resposta.

NOVA ESTRUTURA DO INEP

211

OFÍCIO DO SECRETÁRIO-GERAL DO PLANEJAMENTO – Exame e Aprovação do Projeto de Regimento

Em data 12/12/1977, o Secretário-Geral da Secretaria de Planejamento da Presidência da República enviou ao então Secretário-Geral do MEC, Professor Euro Brandão, o seguinte ofício:

Senhor Secretário-Geral,

Tenho em mãos o projeto de Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais—INEP, desse Ministério, encaminhado a esta Secretaria de Planejamento para exame.

O referido projeto foi examinado, nos termos do Decreto nº 68.885, de 6 de julho de 1971, pela Secretaria de Modernização e Reforma Administrativa—SEMOR, desta Secretaria, do que resultou, após a devida articulação com o Órgão interessado e o Setorial de Modernização, desse Ministério, o substitutivo em anexo, que se encontra, portanto, em condições de ser aprovado por Sua Excelência o Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Aproveito a oportunidade para renovar

a V. S^a meus protestos de estima e consideração.

Elcio Costa Couto
Secretário-Geral

DECRETO PRESIDENCIAL

Decreto nº 79.809 — de 14 de junho de 1977 - *Altera o Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, que dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura.*

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe são conferidas no artigo 81, itens III e V da Constituição,

Decreta:

Art. 1º — Os artigos 2º, 3º e 4º do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, com a redação dada pelo Decreto nº 75.625, de 17 de abril de 1975, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º — O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, administrado por um Diretor-Geral, tem a seguinte estrutura básica:

- I — Coordenadoria de Pesquisa;
II — Coordenadoria de Documentação e Informações;
III — Divisão de Pessoal;
IV — Divisão de Atividades Auxiliares.

Art. 3º — Compete ao INEP:

I — Coordenar a pesquisa educacional no País, estabelecendo, anualmente, em consonância com as entidades interessadas, um programa de estudos, pesquisas e experimentação de âmbito nacional, complementado com a manutenção de um fluxo permanente de informações;

II — Estimular a pesquisa educacional no País, mediante apoio financeiro a entidades que tiverem seus projetos incluídos no programa anual, prestar assistência técnica para elaboração e/ou desenvolvimento de projetos e colaborar no preparo de recursos humanos;

III — Realizar pesquisas educacionais básicas e aplicadas, constantes do programa anual;

IV — Difundir trabalhos desenvolvidos pelo órgão, bem como trabalhos de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da educação nacional;

V — Operar e manter um sistema de documentação e informações educacionais que apóie a realização de estudos, pesquisas e experimentação e possibilite ao INEP exercer sua função de órgão coordenador da pesquisa educacional no País.

Art. 4º — O INEP pode prestar serviços compatíveis com suas atividades e competência, mediante retribuição, bem como subcontratar serviços."

Art. 2º — Fica extinto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955.

Art. 3º — Os atuais cargos e funções integrantes dos Grupos Direção e Assessoramento Superiores e Direção e Assistência Intermediárias, do Quadro ou da Tabela Permanente do INEP, ficam mantidos na situação atual, até que sejam adaptados à nova organização estabelecida neste Decreto.

Art. 4º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o artigo 5º do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, o Decreto nº 75.625, de 17 de abril de 1975, e demais disposições em contrário.

Brasília, 14 de junho de 1977; 156º da Independência e 89º da República.

ERNESTO GEISEL
NEY BRAGA

PORTARIA DO MINISTRO

Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 1978.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso das atribuições contidas no art. 6º do Decreto nº 68.885, de 5 de julho de 1971.

Resolve:

I — Fica aprovado o Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais—INEP, nos termos do anexo;

II — Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

NEY BRAGA.

REGIMENTO INTERNO
Capítulo I
Natureza e Finalidade

Art. 1º — O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP —

do Ministério da Educação e Cultura, supervisionado pela Secretaria-Geral, é órgão autônomo administrativa e financeiramente, nos termos do artigo 14 do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970 e, consoante o Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977, tem por finalidade:

I — coordenar a pesquisa educacional no País, estabelecendo, anualmente, em consonância com as entidades interessadas, um programa de estudos, pesquisas e experimentação de âmbito nacional, complementado com a manutenção de um fluxo permanente de informações;

II — estimular a pesquisa educacional no País, mediante apoio financeiro a entidades que tiverem seus projetos incluídos no programa anual, prestar assistência técnica para elaboração ou desenvolvimento de projetos e colaborar no preparo de recursos humanos;

III — realizar pesquisas educacionais básicas e aplicadas, constantes do programa anual;

IV — difundir trabalhos desenvolvidos pelo órgão, bem como trabalhos de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da educação nacional;

V — operar e manter um sistema de documentação e informações educacionais que apóie a realização de estudos, pesquisas e experimentação e possibilite ao INEP exercer sua função de órgão coordenador da pesquisa educacional no País.

Capítulo II

Organização

Art. 2º — O INEP tem a seguinte estrutura:

I — Coordenadoria de Pesquisa (Copes):
a) Seção de Controle e Avaliação;

- b) Seção de Produção e Pesquisa;
- c) Seção de Preparo de Convênio e Contratos;
- d) Seção de Assistência Técnica.

II — Coordenadoria de Documentação e Informações (Codi):

- a) Seção de Controle e Avaliação;
- b) Seção de Biblioteca-Núcleo;
- c) Seção de Pergunta-Resposta;
- d) Seção de Thesaurus;
- e) Seção de Publicações.

III — Divisão de Pessoal (DP):

- a) Seção de Cadastro, Lotação e Movimentação de Pessoal;
- b) Seção de Regime Jurídico de Pessoal;
- c) Seção de Apoio Administrativo.

IV — Divisão de Atividades Auxiliares (DAA):

- a) Seção de Execução Orçamentária e Financeira:
 - 1. Setor Orçamentário;
 - 2. Setor Financeiro;
 - 3. Setor de Controle Interno.
- b) Seção de Serviços Gerais:
 - 1. Setor de Controle de Material e Estoque;
 - 2. Setor de Preparo e Movimentação de Documentos e Arquivo.

Art. 3º — O INEP é dirigido por diretor-geral; as divisões por Diretor; as coordenadorias por coordenador; e as seções e setores por chefe.

Art. 4º — Os ocupantes dos cargos ou funções previstos no artigo anterior serão substituídos, em suas faltas ou impedimentos, por servidores por eles indicados e designados na forma da legislação específica.

Capítulo III

Competência das Unidades

Art. 5º — À Coordenadoria de Pesquisa compete coordenar atividades relacionadas com estudos e experimentação educacional, bem como promover ativi-

dades que permitam o desenvolvimento de recursos humanos na área da pesquisa.

Art. 6º — À Seção de Controle e Avaliação compete:

I — controlar e avaliar a execução dos planos, programas, projetos e atividades de pesquisa e formação de recursos humanos a cargo diretamente do INEP ou desenvolvidos por agentes externos;

II — selecionar os projetos de pesquisa, o que compete ao programa do INEP e ao Plano Nacional de Pesquisa.

III — analisar e avaliar os projetos de pesquisa desenvolvidos pelo INEP e/ou órgão do Ministério da Educação e Cultura, propondo sugestões para utilização de resultados.

Art. 7º — À Seção de Produção de Pesquisa compete:

I — executar e orientar estudos, pesquisas e experimentação a cargo do INEP;

II — elaborar normas e critérios que permitam a determinação das prioridades para o Programa de Pesquisa Educacional no Brasil;

III — elaborar e aplicar instrumentos destinados à coleta de dados para organização de cadastros de pesquisas e de pesquisadores, em colaboração com a Coordenadoria de Documentação e Informações.

Art. 8º — À Seção de Preparo de Convênio e Contratos compete:

I — preparar convênios, contratos e acordos com órgãos da administração pública, entidades privadas e especialistas, com vistas ao desenvolvimento das atividades do INEP;

II — manter atualizada a legislação concernente a contratos e convênios.

Art. 9º — À Seção de Assistência compete:

I — prestar assistência técnica às entidades que mantêm convênios e contratos com o INEP;

II — acompanhar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, estudos e experimentação financiados pelo INEP;

III — colaborar com a Seção de Execução Orçamentária e Financeira na elaboração de proposta orçamentária;

IV — orientar as instituições convenientes com o INEP quanto às normas orçamentárias;

V — elaborar a programação financeira;

VI — elaborar normas e critérios que permitam um estudo permanente dos custos atualizados em relação a financiamento, bem como avaliar o custo-produtividade dos programas do INEP.

Art. 10 — À Coordenadoria de Documentação e Informação compete orientar e coordenar as atividades de informações educacionais de âmbito nacional, documentando e divulgando os trabalhos que contribuam para o aperfeiçoamento da educação no País.

Art. 11 — À Seção de Controle e Avaliação compete:

I — controlar e avaliar a execução dos programas da Coordenadoria de Documentação e Informações;

II — manter dados atualizados sobre a programação da Coordenadoria de Documentação e Informações;

III — promover interface com outras instituições;

IV — elaborar relatório dos trabalhos da Coordenadoria de Documentação e Informações;

V — analisar a programação anual do Subsistema de Documentação e Informações Educacionais;

VI — propor e acompanhar a realização de cursos, estágios e treinamento promovidos pelo INEP;

VII — acompanhar o desenvolvimento da programação sob a responsabilidade da Coordenadoria de Documentação e Informações, bem como a formação e o treinamento de cursos humanos;

VIII — avaliar os resultados da execução dos programas da Coordenadoria de Documentação e Informações, tendo em vista os objetivos definidos;

IX — prestar colaboração às demais unidades da Coordenadoria de Documentação e Informações na avaliação periódica do desempenho dos recursos humanos.

Art. 12 — À Seção Biblioteca-Núcleo compete:

I — desenvolvimento das atividades da Biblioteca, tendo em vista a racionalização do trabalho, o interesse dos usuários e a função de apoio aos estudos e às pesquisas do órgão.

II — traçar e executar uma política da aquisição planejada, de acordo, também, com sugestões da Coordenadoria de Pesquisa e da Coordenadoria de Documentação e Informações;

III — promover o intercâmbio de bibliotecas, desenvolvendo atividades de permuta, doação e manutenção do Catálogo Coletivo;

IV — produzir, periodicamente, um boletim informativo sobre a atualização do acervo, distribuindo-o para as entidades interessadas;

V — elaborar a Bibliografia Brasileira de Educação, bem como os respectivos índices;

VI — coletar bibliografias especializadas nacionais e estrangeiras, elaborando os respectivos resumos analíticos;

VII — colaborar com a Coordenadoria de Pesquisa na elaboração do cadastro de pesquisa e pesquisadores.

Art. 13 — À Seção de Pergunta-Resposta compete:

I — atender às solicitações de informações do usuário;

II — selecionar material a ser indexado, através de análise dos documentos, procedendo à seleção, classificação e demais técnicas para o tratamento da informação;

III — promover intercâmbio com outras instituições, para alimentar o subsistema de informações educacionais, incluindo recuperação da informação, elaboração de síntese e organização de dossiês;

IV — manter intercâmbio com entidades que atuem na área de educação no País e no exterior.

Art. 14 — À Seção de Thesaurus compete:

I — elaborar o Fichário Conceitual de Terminologia Educacional Brasileira;

II — estruturar e gerir o Thesaurus Brasileiro de Educação.

Art. 15 — À Seção de Publicação compete:

I — divulgar as atividades do INEP;

II — realizar a programação editorial do órgão;

III — incumbir-se da distribuição e das publicações;

IV — divulgar trabalhos que contribuam para o aperfeiçoamento da educação nacional;

V — executar operações de microfilmagem, visando à redução do espaço físico do órgão e à segurança e rapidez no atendimento ao usuário;

VI — reproduzir documentos com vistas às atividades do órgão e ao atendimento ao usuário.

Art. 16 — À Divisão de Pessoal, órgão integrante do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), compete planejar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar a execução das atividades de administração de pessoal na área do INEP.

Art. 17 — À Seção de Cadastro, Lotação e Movimentação de Pessoal compete:

I — registrar e controlar a vida funcional dos servidores na forma da legislação pertinente;

II — Organizar e manter atualizados os registros de lotação numérica e nominal por unidade;

III — processar a inscrição do servidor em instituição previdenciária e no PIS/Pasep;

IV — registrar e controlar nomeação e designação do pessoal para cargos, empregos e funções;

V — emitir e controlar a expedição de carteira de identidade funcional;

VI — expedir certidões, declarações e atestados com base nos registros funcionais, para todos os fins legais previstos;

VII — executar atividades relacionadas com a classificação de cargos, retribuição e emprego;

VIII — prover atividades de treinamento dos servidores.

Art. 18 — À Seção de Regime Jurídico de Pessoal compete:

I — instruir processos referentes a direitos e vantagens, deveres e responsabilidade do pessoal;

II — examinar questão relacionada com o regime jurídico de pessoal e emitir parecer;

III — prestar aos órgãos competentes informações necessárias à instituição de ações judiciais;

IV — organizar e publicar o Boletim de Pessoal.

Art. 19 — À Seção de Apoio Administrativo compete:

I — manter atualizada a ficha financeira de cada servidor;

II — preparar as folhas de pagamento;

III — comunicar à autoridade competente a inassiduidade ao serviço ou o abandono de cargo e emprego;

IV — fornecer subsídios para a elaboração da proposta orçamentária, no que concerne a pessoal.

Art. 20 — À Divisão de Atividades Auxiliares compete orientar, coordenar e supervisionar as atividades de apoio necessárias ao funcionamento do Órgão.

Art. 21 — À Seção de Execução Orçamentária e Financeira compete:

I — elaborar a proposta orçamentária e o orçamento próprio do INEP;

II — acompanhar a execução orçamentária e financeira, mantendo atualizados os controles dos respectivos créditos;

III — controlar os compromissos financeiros estabelecidos em convênio, contratos e acordos firmados pelo INEP;

IV — assegurar os meios necessários ao deslocamento de servidores e colaboradores, mediante requisição de passagem e pagamento de diárias;

V — examinar as prestações de contas dos responsáveis pelos bens, valores e dinheiros do INEP e promover a tomada de contas, quando for o caso;

VI — cumprir as normas e instruções-emendas dos órgãos central e setorial dos sistemas de Administração Financeira, Contabilidade e Auditoria.

Art. 22 — Ao Setor Orçamentário compete:

I — participar de elaboração do orçamento próprio do INEP;

II — processar e anular provisões, quando for o caso;

III — processar o empenho de despesas e respectiva anulação, quando for o caso;

IV — controlar os saldos de empenhos estimativos e globais.

Art. 23 — Ao Setor Financeiro compete:

I — processar o pagamento das despesas empenhadas, bem como das relativas ao pessoal do INEP;

II — Manter atualizado o controle das contas bancárias, e proceder, mensalmente, à conciliação bancária;

III — processar a requisição de passagem e o cálculo de diárias;

IV — levantar, mensalmente, as despesas realizadas, discriminando-as por elemento de despesas e por unidade federada;

V — elaborar, ao fim do exercício, a relação de "Restos a Pagar";

VI — receber recursos provenientes de rendas próprias, inclusive de publicações.

217

Art. 24 — Ao Setor de Controle Interno compete:

I — escriturar as fichas relativas aos Sistemas Orçamentário, Financeiro e Patrimonial previstas no Plano Único de Contas da União;

II — elaborar, mensalmente, os boletins de controle orçamentário, financeiro e patrimonial e, ao fim do exercício, os balanços respectivos;

III — elaborar o demonstrativo mensal de despesas;

IV — controlar a apresentação das prestações de contas dentro dos prazos estabelecidos e proceder ao exame das mesmas;

V — organizar e encaminhar à IGF/MEC toda a documentação relativa à execução financeira e orçamentária do órgão.

Art. 25 — À Seção de Serviços Gerais compete:

I — planejar, coordenar, acompanhar e supervisionar as atividades concernentes a material, vigilância, limpeza, conservação, transporte, comunicação e arquivo;

II — processar a baixa, a cessão e a alienação do material do INEP, na forma da legislação vigente;

III — organizar e manter atualmente o cadastro dos bens móveis e imóveis do INEP;

IV — promover a execução dos serviços de vigilância e de portaria;

V — providenciar a limpeza das dependências e zelar pelo bom funcionamento das instalações;

VI — atender às necessidades de transporte de pessoal e material;

VII — manter atualizado o cadastro de fornecedores;

VIII — cumprir as normas emanadas do Departamento de Administração do Ministério.

Art. 26 — Ao Setor de Controle de Material e Estoque compete:

I — promover, especificar, adquirir, receber, conferir, registrar, classificar, estocar, conservar, distribuir, suprir, baixar e alienar o material permanente e o de consumo;

II — manter atualizados os respectivos fichários e mapas de controle de movimentação de estoque;

III — elaborar os inventários do material existente.

Art. 27 — Ao Setor de Preparo e Movimentação de Documentos compete:

I — executar as atividades de protocolo, movimentação, controle, expedição e arquivo de expediente e processos;

II — organizar o Boletim Interno do INEP;

III — executar serviços de mecanografia;

IV — executar as tarefas relacionadas com a movimentação interna e externa de documentos;

V — organizar e manter o arquivo do INEP.

Capítulo IV

Atribuições dos Dirigentes

Art. 28 — Ao diretor-geral incumbe:

I — dirigir, orientar, coordenar e controlar as atividades do INEP, segundo as diretrizes emanadas do Ministro de Estado;

II — assessorar o Ministro de Estado em assuntos de competência do INEP;

III — baixar portarias, instruções, ordens de serviço e demais atos necessários à execução das atividades do INEP;

IV — assinar, em conjunto com o diretor de Divisão de Atividades Auxiliares, cheques, provisões, empenhos, ordens de pagamento e outros documentos correlatos, nos termos do § 2.º do art. 74 do Decreto-Lei n.º 200/67;

V — decidir sobre os planos e programas do INEP e promover, quando conveniente, as medidas necessárias à sua reformulação;

VI — representar o INEP junto a órgão da administração pública ou na esfera judiciária;

VII — assinar convênios, contratos e acordos com entidades internacionais e privadas;

VIII — movimentar, juntamente com o diretor da Divisão de Atividades Auxiliares, as contas do Fundo Especial de Estudo e Pesquisas Educacionais;

IX — propor ao Ministro de Estado a contratação de especialistas e consultores técnicos, dentro de recursos disponíveis e de acordo com a legislação vigente;

X — cooperar com a DSI em caráter prioritário;

XI — fornecer à DSI/MEC os dados, as informações e os esclarecimentos que lhe sejam solicitados, observando o disposto no Regulamento para Salvaguarda dos Assuntos Sigilosos (RSAS).

Art. 29 — Aos coordenadores de Pesquisas e de Documentação e Informações incumbe:

I — supervisionar e coordenar os trabalhos da coordenadoria respectiva;

II — supervisionar a elaboração dos relatórios da coordenadoria;

III — organizar e dirigir reuniões de natureza técnica relacionadas com as áreas das respectivas coordenadorias.

Art. 30 — Ao diretor de Pessoal incumbe:

I — orientar, coordenar e controlar as atividades das respectivas seções;

II — manter permanente relacionamento com os órgãos central e setorial do SIPEC e assegurar o cumprimento das normas técnicas e administrativas emanadas daquele Sistema;

Art. 31 — Ao diretor da Divisão de Atividades Auxiliares incumbe:

I — orientar, coordenar e controlar as atividades das respectivas seções;

II — manter permanente relacionamento com órgãos setoriais dos sistemas a que está vinculado, assegurando o cumprimento das normas técnicas e administrativas deles emanadas;

III — propor as medidas capazes de assegurar às diversas unidades do INEP os recursos financeiros e materiais necessários ao seu funcionamento;

IV — participar da elaboração da proposta orçamentária;

V — promover o controle orçamentário, financeiro e patrimonial;

VI — manifestar-se sobre a programação do INEP, considerando os recursos financeiros necessários e os disponíveis;

VII — movimentar, juntamente com o diretor-geral ou autoridade delegada, as contas e os recursos do Órgão;

VIII — assinar ordens de pagamento, empenhos e demais atos da administração financeira, de conformidade com as determinações do diretor-geral;

IX — propor ao diretor-geral medidas que visem ao aperfeiçoamento e a maior eficácia das atividades da divisão;

X — supervisionar a elaboração dos relatórios da Divisão.

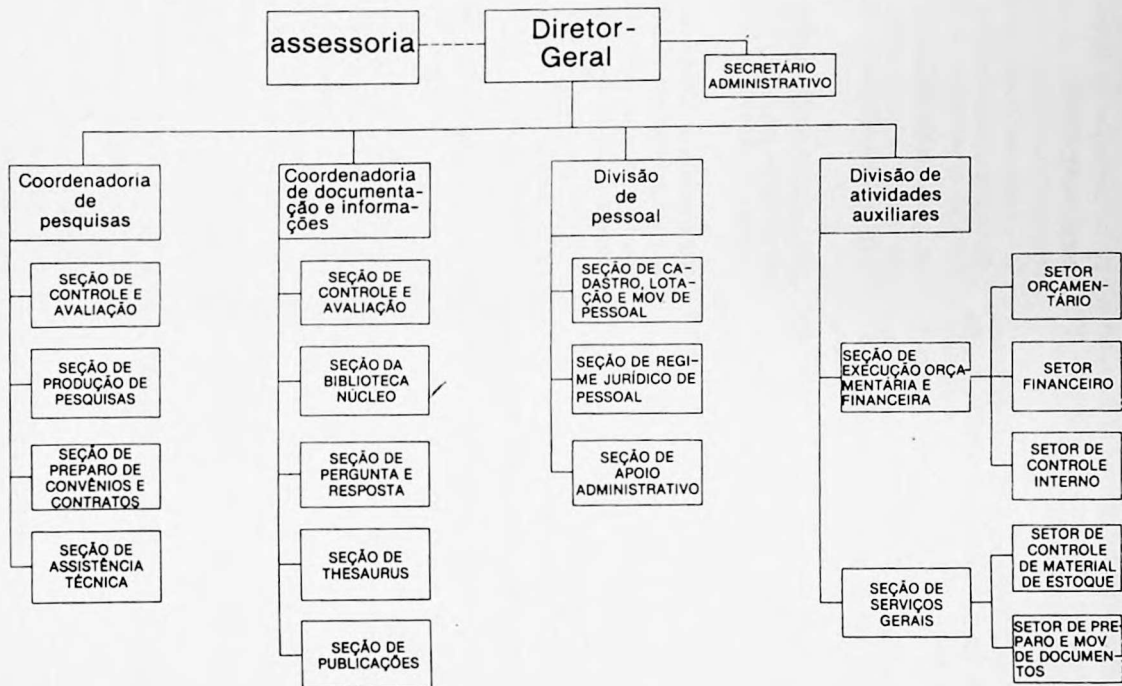
Art. 32 — Incumbe aos chefes de seções e de setores supervisionar e coordenar o desenvolvimento das atividades compreendidas na respectiva área de competência e as demais atribuições que lhes foram cometidas.

Capítulo V

Disposições Gerais

Art. 33 — As dúvidas e os casos omissos serão decididos pelo Diretor-Geral, *ad referendum* do Ministro de Estado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS — MEC/INEP



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tem por objetivo analisar as questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congregiar os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas secretarias de Educação e Cultura. Quanto possível, espera contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública, em matéria de Educação.

Os artigos assinados são de responsabilidade dos autores. A reprodução parcial ou integral da matéria é permitida, desde que mencionada a fonte.