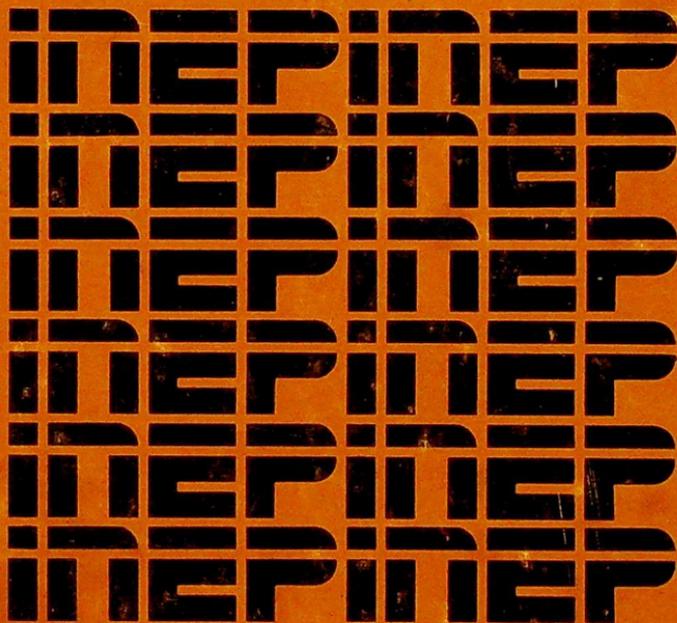


INEP

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

146

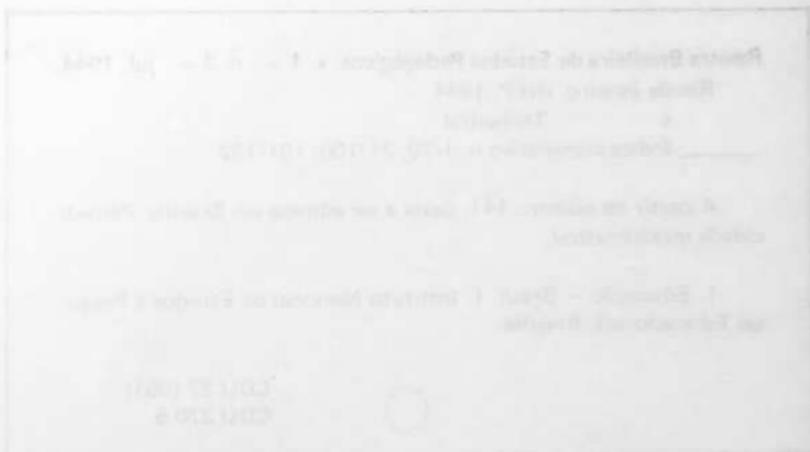


Presidente da República Federativa do Brasil

João Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura

Rubem Ludwig



Secretário-Geral do MEC
Sérgio Mário Pasquali

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 1 — n. 1 — jul. 1944.
Rio de Janeiro, INEP, 1944
v. Trimestral
_____ Índice cumulativo n. 1/70; 71/100; 101/132.

A partir do número 141, passa a ser editada em Brasília. Periodicidade quadrimestral.

1. Educação — Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília.



CDU 37 (051)
CDU 370.5

INEP

**REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

146

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretora-Geral: Letícia Maria Santos de Faria

COORDENADORIA DE PESQUISA

Coordenadora: Ana Elisabeth Lofrano Alves dos Santos

COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES

Coordenador: Aydano Pedreira do Couto Ferraz

SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Chefe: Antonio Bezerra Filho

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ASSINATURAS:

Ministério da Educação e Cultura
Anexo 01 – 1ª andar
Caixa Postal 04/0366
70300 Brasília - DF

SUMÁRIO

ESTUDOS E DEBATES

Pedro Demo	Educação rural — sua sintonia com o desenvolvimento	289
Cláudio de Moura Castro	O <i>ethos</i> da formação profissional	299
Paulo Schütz Ray Chesterfield	Educação e desenvolvimento rural integrado	305
Célia Lúcia Monteiro de Castro	Mestrando. Doutorando. Quem?	313
José Luiz Mercer Maria Ignez Guimarães	Aspectos do ensino de Português em meio rural	327
José Camilo dos Santos Filho Stella Cecília Duarte Segenreich	Modelos de instituições de ensino superior de graduação reduzida	335
Carlos Alberto Tavares	Educação Agrícola em escolas rurais	349
Tarcízio Quirino	Processos de socialização ocupacional	357
Luiz Felipe Meira de Castro	Processo educativo e realidade rural	371
Zaida Maria Costa Cavalcanti	Ensino de pesquisa em cursos de graduação	377
Maria Lúcia Mélo	Modelo experimental de cooperativismo nas escolas de 1º e 2º graus	383
Eunice M. L. Soriano de Alencar Cláudia J. Silva Rodrigues	Causas de satisfação e de insatisfação entre professores do ensino de 1º grau	391

DOCUMENTAÇÃO

1. Educação e Cultura na Mensagem Presidencial 403
2. Luiz Bernardo Peña Barrero – Tecnologia intermediária em teleducação 407
3. Ana Mae Barbosa – Tendências do ensino de arte na Inglaterra 423

SUMÁRIO

ARTIGOS E RESUMOS	
403	Educação e Cultura na Mensagem Presidencial
407	Luiz Bernardo Peña Barrero – Tecnologia intermediária em teleducação
423	Ana Mae Barbosa – Tendências do ensino de arte na Inglaterra

EDUCAÇÃO RURAL – SUA SINTONIA COM O DESENVOLVIMENTO

PEDRO DEMO*

289

Entre educação e debate há fortes identidades. A educação que não procura o debate reforça sua tendência repressiva e apequena a formação à cidadania, enquanto que o debate que não educa tende ao discurso vazio, diletante ou irresponsável. Qualquer projeto educacional deve estar, pois, sempre em debate, até mesmo porque isto reduz sua possível vocação tecnocrática. Representa igualmente uma forma de viabilizar a participação dos interessados, tendo em vista que, na realidade, não se consegue promover uma pessoa, a não ser que ela se autopromova.

A política educacional não assume, assim, postura ferrenha de certeza final das coisas. Não possui solução para tudo, porquanto a educação, sozinha, não realiza o desenvolvimento todo e não conseguimos dominar a realidade completamente, nem em termos de conhecimento, nem em termos de intervenção prática.

O assunto debatido aqui refere-se à questão das dificuldades da educação

rural, onde persistem grandes dúvidas e perplexidades quanto a sua adequação ao desenvolvimento, embora estejamos convencidos de que aí se escondam grandes potencialidades de realização de uma oferta educacional própria às condições da vida rural. Ao colocar a questão, não estamos sugerindo que preferimos a discussão interminável à realização prática. Pelo contrário, é preciso acentuar que o excesso de discussão é uma das maneiras de a burocracia matar idéias novas e boas. Todavia, se a idéia for realmente boa, não precisa temer a discussão. É o que fazemos aqui.

1. Não há propriamente uma política rural

Sem querermos deslindar preciosismos, entendemos que existe uma diferença entre *rural* e *agrícola*. O termo "agrícola" tem normalmente uma conotação ligada à produção econômica, e por isto mesmo existe política agrícola sempre, significando o planejamento e a organização das formas de gerar, administrar e consumir produtos da agricultura e da pecuária. O termo "rural" refere-se tendencialmente ao contexto ambiental e cultural da vida no campo, estando mais

* Professor da Universidade de Brasília e Subsecretário geral do MEC.

ligado a maneiras de viver, do que a maneiras de produzir. Nesta ótica, dizemos que não há propriamente política rural.

Estamos sugerindo que toda política traz inevitavelmente consigo uma consequência urbanizante, não só porque os planejadores e administradores são geralmente da cidade, mas também porque a simples ação de intervir no campo o leva à urbanização. Não quer isto dizer que a consequência urbanizante seja tomada como fenômeno positivo e desejável. Pelo contrário, a destruição das formas de vida rural é talvez um dos massacres atuais mais notórios, ao qual assistimos de mãos atadas.

Toda política agrícola agride as condições rurais de vida e recoloca a inevitabilidade da invasão tecnológica. O desenvolvimento traz a modernização do campo, tendo como uma das consequências a liberação crescente de mão-de-obra, que busca inserir-se no setor secundário e terciário. Embora parte significativa dos produtos alimentícios provenham ainda do pequeno produtor, que alia a agricultura de subsistência à produção de certo excedente comerciável, é certo que o futuro dificilmente deixará de se orientar para o privilegiamento crescente da introdução de tecnologia agrícola, que normalmente produz mais e melhor com menos gente engajada no processo. Neste sentido, seria retrógrado insistir com exclusividade sobre a importância da agricultura de subsistência, porquanto o desenvolvimento é indissociável da tecnologia de ponta, sobretudo no sentido da auto-sustentação nacional.

O Brasil possui hoje ainda mais de 30% de sua população economicamente ativa em atividade agrícola e é praticamente impossível manter todo este contingente no campo. A exemplo dos países avançados e, entre nós, em São Paulo, não é difícil prever que a mão-de-obra agrícola ficará em torno de 10%, tendencialmente. Se olharmos para os Estados do

Nordeste, onde esta mão-de-obra ainda é muito significativa, a situação torna-se ainda mais perplexa, tendo em vista os índices de grande pobreza, tanto no campo, quanto na cidade. A modernização da agricultura significa aí um repto tão necessário, quanto contraditório. A migração tende a acelerar-se, dentro de um quadro social em que ela já é problema crônico.

É preciso ademais perceber que a zona rural, assim como existe no Brasil e nos países do Terceiro Mundo, não apresenta condições de auto-sustentação como forma de vida. A zona rural de países avançados circunscreve-se aquele grupo de famílias que habita pequenos aglomerados urbanos e praticam a produção agrícola. Dificilmente existe a família isolada, perdida no mato ou na roça. A própria política social tornar-se-ia inviável se sua tarefa fosse prestar atendimento completo em educação, saúde, saneamento, etc. a famílias espacialmente rarefeitas. A oferta de uma infra-estrutura satisfatória somente é viável para uma população aglomerada, pelo simples fato de que isto reduz muito os custos de implantação e de manutenção. Assim, implantar e manter escolas, hospitais, ações de saneamento etc. para famílias muito distanciadas, além de muito pobres, torna-se uma tarefa difícil de ser levada a efeito.

Neste sentido, é de prever-se que a forma de vida rural baseada na agricultura de subsistência não teria condições de manutenção indefinida, por uma razão simples: as formas de atendimento social tendem a ser melhores na cidade. Ainda que as comparações com países avançados sejam quase sempre inadequadas, porque o processo de desenvolvimento está colocado numa relação de pólos contrários, neste caso não é tanto uma comparação, quanto uma sina comum.

Retomando a distinção inicial, poderíamos dizer que a política agrícola é a

própria adversária da política rural. A produção agrícola compele o rurícola para a vida urbana. Mesmo imaginando a intenção política de conferir importância à agricultura de subsistência, senão por outras razões, pelo fato de ser significativa no abastecimento básico do país, esta intenção tem uma consequência muito mais urbanizante, do que "ruralizante". O trabalhador rural sofre inevitavelmente um efeito de modernização sob vários ângulos: processos novos de plantio e cultivo; processos novos de comercialização; processos novos de financiamento; processos novos de administração e gerenciamento da produção; processos novos de comunicação tecnológica, e assim por diante. Não resta a mínima dúvida de que por trás disto tudo esconde-se o espírito urbanizante, donde provém sobretudo a inovação. A ambiência rural não tem como preservar-se em definitivo. Sua manutenção está mais em função da cidade problemática, porque ela também pode ser muito pobre, do que da própria capacidade de se impor. A muito rurícola ocorrerá a idéia de que a pobreza rural é preferível à pobreza urbana e a migração de retorno talvez o demonstre. Mas isto não pode eludir o fato de que o futuro está muito mais na cidade, do que no campo, como forma de vida, ainda que, como forma de produção, a produção agrícola detenha promissor futuro.

É certamente intrigante o fenômeno, segundo o qual a intervenção política tem tendencialmente efeito urbanizante. Podemos explicar isto de várias formas, tentativamente. Os nervos do poder não passam pela vida rural, ainda que possam passar pela produção agrícola. Qualquer burguesia rural está baseada na produção agrícola, geralmente de exportação, e não numa pretensa vida rural cultivada. O fazendeiro não mora preferencialmente na fazenda. Seus hábitos são urbanizados e seus filhos vivem na cidade.

Em seguida, os políticos, pela própria função e importância, são seres profundamente urbanizados, por mais que possam ser filhos de agricultor. O convívio com o poder urbaniza a pessoa, mesmo que possa ser em parte sustentada por votos rurais. No caso dos técnicos de planejamento, dos administradores de planos e programas, das autoridades governamentais, é ocioso insistir no fato de que se trata de pessoas com percepção urbana das coisas. Nestes termos, fica patente que a política educacional, a política sanitária, a política previdencial, a política habitacional, e as demais políticas, aí incluída também a agrícola, pressionam o processo de urbanização.

Não dizemos aqui que não exista vida rural; ela existe e é muito significativa no Brasil; mas dizemos que é difícil existir política rural, no sentido de uma política que promova as características fundamentais da vida rural. Coloca-se, nesta ótica, um dos desafios mais pesados para a política social, que é o difícil meio termo entre a necessidade de alta tecnologia para o desenvolvimento e a presença de uma população considerável por assim dizer não tecnológica, dada sua condição educacional extremamente precária.

2. Não há propriamente qualidade de vida rural

Ainda que a expressão "qualidade de vida" possa conter uma forte crítica à deterioração das condições de vida na cidade, ela tem visível vocação urbana. É geral o reconhecimento de que o espaço urbano, passando de certo limite, torna-se inabitável. Torna-se também deseconômico, porque os possíveis benefícios oriundos da implantação de produção econômica adicional não compensam os gastos necessários para resolver os problemas de poluição, de tráfego, de habitação, etc.

Mas, apesar de tudo isto, melhorar as condições de vida significa sempre uma

associação inevitável com a urbanização. É um fato constante que o pobre rural, *se vai mal*, acaba deixando o campo e buscando a cidade, premido pela extrema miséria; todavia, *se vai bem*, também deixa o campo, porque entende que aí não está o futuro de uma vida melhor. Assim, a formação majoritária de estratos médios, uma das metas básicas da política social capitalista, é inconcebível na área rural, que, por isto mesmo, acaba reduzindo-se a aglomerados menores em ambiente urbanizado, ainda que com prática de produção agrícola. A possibilidade de existência de uma classe média rural está normalmente condicionada a famílias que podem permitir-se o usufruto de certas benesses, tais como, luz elétrica, telefone, transporte freqüente, proximidade de escola, posto de saúde, etc., coisas que somente se viabilizam, quando as distâncias não são demasiadas. Quer dizer, estão presentes os traços fundamentais de uma vida urbanizada, que passa a ser incrementada.

A pressão migratória torna-se, nesta ótica, irresistível. Talvez se possa afirmar que no Nordeste predomine a migração provocada sobretudo pela pobreza extrema do campo, principalmente em época de seca. Enquanto isto, no Sul, existe igualmente a migração provocada pela melhoria das condições de vida de famílias que conseguem, através da racionalização e do incremento da produção agrícola, melhorar os níveis de renda e conseqüentemente elevar o padrão de aspirações, o que as torna também propensas a buscar a cidade.

A onda migratória, principalmente por motivos de sobrevivência, sofre variações temporais, de acordo com a conjuntura econômica e política. Situações de forte subemprego urbano em épocas de crise financeira podem favorecer um arrefecimento da migração, tendo em vista que a atração urbana decresce. É possível que a miséria urbana seja pior que a rural. Todavia, circunstâncias

caracterizadas pela impossibilidade de sobrevivência no campo — uma seca extrema, por exemplo — torna inevitável a fuga para a cidade. Mesmo constatando-se migração de retorno, a atração urbana continua predominando.

Torna-se quimérico pretender fixar o homem ao campo. A meta política de manter a preservação da vida rural assim como está hoje é inconsistente e impraticável. É na verdade um projeto subdesenvolvimentista. É também uma proposta culturalista piegas, porque é uma idéia muito alienada querer tornar indepassável o ambiente rural. Esta distorção aparece facilmente na proposta corrente de que o estabelecimento da prioridade sobre a agricultura tem como efeito fixar o homem ao campo. Ora, este projeto não é de "ruralização", mas de urbanização crescente da produção agrícola, até mesmo porque dificilmente ele haveria de privilegiar o pequeno produtor. Normalmente ele assenta-se sobre a agroindústria e sobre a agricultura de exportação, espaços em que a agricultura de subsistência não pode aparecer como concorrente.

Assim, o estabelecimento da prioridade sobre a agricultura acarreta aceleração da atividade migratória, em condições normais, e também se a proposta for bem sucedida. A presença considerável do trabalhador rural significa, do ponto de vista econômico, um caso típico de excedente de mão-de-obra em todos os sentidos. O país, à medida que se desenvolve, não consegue conviver com uma população ativa na agricultura acima de certa proporção histórica. Esta mão-de-obra é normalmente muito improdutiva e profissionalmente despreparada. Ademais, é difícil imaginar como o setor industrial poderia absorver esta quantidade enorme de gente, supondo-se ainda uma tendência de a indústria de ponta procurar substituir mão-de-obra por razões tecnológicas.

Não havendo condições reais de *fixar* o homem ao campo, porquanto não pode ser uma proposta social aquela que pretende preservar a população no campo pobre e dispersa, há, contudo, possibilidades de *reter*. Reter significa sobretudo buscar que a migração não tome o rumo da capital ou da grande metrópole, mas que reforce a rede urbana inicial da cidade pequena e da aldeia. Reter significa melhorar as condições rurais de vida, para que a saída se dê por bem, e não por mal. Reter significa preservar o preservável da vida rural, em contato com alguma sustentação urbana pelo menos incipiente.

Esta possibilidade, porém, somente se viabiliza com uma proposta séria de descentralização industrial, que traga para o interior reais condições de desenvolvimento auto-sustentado. Não se mantém a cidade pequena com as sobras da cidade grande. Nem a preservação da vida rural pode coincidir com o cultivo de sua pobreza.

Um certo movimento que existe na cidade de cultivar o verde e a natureza não pode ser confundido com o retorno à vida rural. Na verdade, são propostas urbanas de lazer, mesmo quando se compra um sítio para nele passar os fins de semana. Pessoas que resolvem abandonar o centro urbano para habitar numa aldeia vizinha entre as árvores não dispensam um mínimo de bem-estar cidadão, por mais que decidam eliminar a televisão, o jornal e todos os enlatados do supermercado.

Neste sentido, não é correto simplesmente contrapor a vida rural à vida urbana, buscando a preservação competente da primeira, porque sua preservação não se faria sem um sustentáculo urbano. Assim, o futuro da vida rural está nas mãos de uma urbanização que sabe evitar a grande cidade e valorizar a pequena aldeia. Nesta pequena aldeia pode-se montar uma infra-estrutura ade-

quada e viável, com a vantagem do ambiente agreste, simples e tranqüilo.

Deste modo, voltamos ao desafio fundamental de encontrar um meio termo entre a argumentação tecnocrática e impiedosa de arrasar a vida rural em nome da tecnologia de ponta, e a argumentação culturalista e piegas de veneração rural. Ambos os extremos são indesejáveis. No primeiro, lavramos a condenação de gerações no altar do desenvolvimento acelerado. Cremos que ela teria algum sentido, caso a população rural fosse somente um resíduo; ainda assim seria impiedosa. É uma visão do tecnocrata urbano, para quem a pobreza rural é uma realidade imperceptível. Busca suas razões no fato de que o futuro da produção agrícola não está na agricultura de subsistência e de que o desenvolvimento capitalista tem vocação tecnológica. No segundo extremo, fazemos da vida rural uma ilha falsa e passamos a cultivar a pobreza, que é dos outros, não nossa. Busca sua argumentação no fato real de que o rurícola tem sua cultura e sua riqueza de vida ameaçadas de extinção. E, se é para encontrar entre dois extremos um meio termo, cremos que este meio termo está na pequena cidade, capaz de em grande parte girar em torno da produção agrícola e assim preservar valores rurais que elevem a qualidade de vida urbana.

3. A precária resistência da cultura rural

Existe cultura rural? Claro que sim, tanto quanto existe vida rural. Não existe cultura rural, certamente, no sentido de uma cultura dominante e impositiva, como é a cultura urbana. Mas, por ser oprimida e relegada, a cultura rural não é menos existente e importante. Não se pode confundir uma pretensa falta de cultura com uma posição subalterna dentro do sistema. Do mesmo modo, é errôneo afirmar que os pobres não têm cultura, porque estamos com isto apenas

afirmando que eles não têm a nossa cultura dominante e praticando a arrogância de que, para serem cultos, eles têm que se adequar a nossos parâmetros culturais. Nem seu universo da linguagem é em si restrito; tem outra riqueza, talvez muito mais profunda, que é a capacidade de enfrentar o mundo muito agressivo da sobrevivência diária.

Assim, quem procura na cultura rural os traços tidos como os desejáveis pela cultura urbana, sobretudo de elite, há de encontrar um ambiente ignorante e atrasado, porque lá não se “curte” a expressão erudita da cultura. Todavia, o fato de procurar na cultura rural uma expressão erudita já denota uma falsa imagem do problema da cultura. Porquanto, cultura é tudo aquilo que identifica e caracteriza a forma de vida e de sobrevivência da comunidade e lhe empresta o quadro da participação dos membros. Neste sentido, qualquer comunidade manifesta traços característicos, também na zona rural, que se diferenciam profundamente da zona urbana precisamente porque possui traços próprios de organização da vida e da sobrevivência. Por conseguinte, é mister procurar no campo a forma própria de cultura e não confundir jamais sua posição subalterna dentro do sistema com falta de cultura.

É certo, por outro lado, que a cultura rural não consegue resistir à invasão urbana, que se faz presente de muitas maneiras avassaladoras. Uma delas é certamente a penetração dos meios de comunicação, que trazem para dentro do ambiente rural todos os valores culturais da vida urbana, arrasando com a riqueza diferencial de cada região. Com isto compele-se a comunidade rural a imitar os padrões de consumo, de moda, de hábitos, etc. do habitante da cidade. Em hipótese alguma consideram-se os meios de comunicação como algo indesejável ou pernicioso. Muito pelo contrário. Mas é preciso entender que eles são um instrumento de homogeneiza-

ção cultural muitas vezes deletério, porque destroem as peculiaridades locais e colocam em seu lugar uma cultura medíocre e importada. Importa vê-los como mecanismo essencial de desenvolvimento, e por isto mesmo incorporá-los na vida rural adequadamente. Com certeza, não é uma incorporação adequada aquela que amassa os traços próprios da vida rural como se fossem puro atraso e ignorância. A vida rural possui também expressões artísticas, suficiente sabedoria para conviver com o meio, formas de solidariedade ecológica, sua farmacopéia, sua culinária, sua maneira de se comunicar, de pensar, de julgar, de prever, etc. Há por lá muita sabedoria popular, uma singeleza que é pura filosofia e uma integração com a natureza que por vezes é tecnologia sofisticada.

Temos aqui uma questão desafiante. De um lado, vemos que há traços de vida rural que merecem ser preservados; de outro, percebemos que o intento de preservação tem limites claros, até mesmo porque poderia incorrer em promoção do subdesenvolvimento. Como distinguir entre aquilo que merece ser preservado e aquilo que deve ser superado?

Se levarmos ainda em conta que, em muitos Estados do Nordeste, para darmos um exemplo, certas áreas rurais não são economicamente recuperáveis, seja porque estão demasiadamente expostas à seca, seja porque a população é muito rarefeita, seja porque a terra é improdutiva, etc., qualquer intento de preservação parece ser um idílio piegas. Particularmente neste casos, propor-se a fixação do homem ao campo não passa de uma condenação irônica.

Simploriamente — porque não temos como aprofundar esta questão intrínseca — diríamos que um critério importante de distinção entre o que merece ser preservado e o que deve ser abandonado ou mudado, seria o conceito de desenvolvimento. Não nos referimos

aqui ao desenvolvimento a qualquer preço, mas ao desenvolvimento dentro de uma ótica também cultural, que coloca seus frutos à disposição, em primeiro lugar, de quem os produz. Ou seja, desenvolvimento como produto e meta da própria comunidade, tanto quanto possível. Nesta linha, talvez fosse factível distinguir entre coisas que não temos por que preservar, como manifestações ligadas à ignorância, à falta de higiene, a hábitos deletérios, e assim por diante, e outras dignas de preservação.

A precária resistência da cultura rural é ameaçada no dia a dia também pela ingerência de agentes urbanos em seu meio, como são os políticos, os professores, os técnicos, etc. Quando estes agentes não possuem concepção satisfatória de respeito à cultura local, pode estabelecer-se relacionamento agressivo, que não fica muito longe do vandalismo, diante de estruturas já praticamente indefesas. As formas de manipulação podem ser muito rudes, deixando, sobre os escombros já vigentes da pobreza, ainda o vazio cultural de quem perdeu as raízes.

É muito difícil acertar um meio termo satisfatório, capaz de combinar a necessidade de modernização tecnológica com o respeito à estrutura comunitária local. Não se pode defender a tecnologia a qualquer preço, até mesmo porque em muitos casos a maior necessidade tecnológica já é encontrar um meio de superar os males da própria tecnologia. Por outra, o respeito cultural não pode cair no idílio que cultiva o atraso histórico. Esta busca de um meio termo é que nos sugere que a preservação da cultura rural somente é possível em contexto de urbanização controlada, ou seja, na pequena cidade e na aldeia, onde talvez seja mais viável combinar benesses urbanas com virtudes rurais.

4. Desenvolvimento rural

De acordo com as definições acima pro-

postas, o termo correto seria desenvolvimento agrícola, já que o desenvolvimento urbaniza o que toca. Por desenvolvimento rural pode-se entender precisamente aquele tipo de desenvolvimento agrícola que não parte de um golpe para arrasar a vida rural das famílias, mas alia a produção agrícola a um processo de urbanização crescente, fortalecendo as nucleações urbanas iniciais. De novo e sempre, não fixamos o homem ao campo, mas o retemos, preservando sua ambiência cultural e evitando que a pobreza rural seja simplesmente trocada pela pobreza urbana. Nestes termos, o desenvolvimento rural não pretende "ruralizar" as condições de vida, mas compor um processo de urbanização auto-sustentado no ponto de contato entre o campo e a aldeia ou a pequena cidade.

Se assim entendemos, fica patente que não buscamos salvar resquícios superados da história, entravando o desenvolvimento. Nada opomos ao uso e à produção de tecnologia, porque reconhecemos que esta vocação do desenvolvimento é irresistível. Todavia, retomando uma distinção já clássica, há muito desenvolvimento que nada mais é do que mero crescimento. Nesta categoria caem freqüentes propostas de incremento da produção agropecuária, nas quais o homem do campo é expulso do seu meio ambiente, começando a vagar pelo país, açoitado pela necessidade de sobrevivência. A tecnologia precisa ser instrumento de desenvolvimento, e neste quadro está fadada a potenciar a produção agropecuária, sem que isto deva coincidir com o afogamento das metrópoles e capitais.

Para tanto, uma política equilibrada de descentralização industrial é componente essencial, porque a auto-sustentação de regiões mais atrasadas e do interior dela depende em primeiro lugar. A aldeia e a pequena cidade não terão jamais condições de reter a população

rural, caso não representarem de fato opções válidas de melhoria da qualidade de vida. Ora, esta melhoria está ligada à existência de emprego e renda em nível atraente, de serviços públicos básicos, de atendimento das necessidades fundamentais e de expectativa concreta de subir na vida. A pequena cidade não precisa necessariamente da tecnologia de ponta, mas também não sobrevive apenas com mercado informal, que, por mais que possa apresentar potencialidades, será sempre também sinal de uma economia congestionada. Em todo o caso a pequena nucleação urbana pode perfeitamente conviver com tecnologia adaptada e intermediária, ou apresentar dinamismo satisfatório como fornecedor de produtos primários para pré-industrialização local ou industrialização em centros maiores.

Ao mesmo tempo, pode-se valorizar a própria agricultura de subsistência, não como forma futura e definitiva de produção agrícola, mas certamente como processo intermédio, para fins de retenção migratória. Ademais, a agricultura de subsistência não é residual em nossa situação atual. Pelo contrário, a presença de mais de 30% da população ativa na agricultura e a produção de alimentos às vezes em mais de 50%, fazem dela uma realidade social e economicamente importante. Sua importância social está em que sua representatividade é ainda maciça e propõe ao país uma das questões vitais, a saber, a da pobreza rural. Trata-se de uma realidade ainda contundente, que contém um imenso exército de reserva a migrar para as cidades, tornando-as cercadas de marginalidade. Esta situação caracteriza profundamente as condições nordestinas de vida, embora seja grave em todo o país.

A importância econômica está em que, apesar da baixa produtividade e da baixa qualidade do produto, representa ainda uma forma importante de abastecimento nacional. Talvez se pudesse mes-

mo afirmar que a falta de alimentos básicos, como o feijão, tem como uma de suas causas o abandono que a política agrícola fez da agricultura de subsistência. Isto caracteriza um dos traços mais comprometedores do atual modelo, no qual a maioria da população trabalha para desfrutar alheio, ou seja, dos estratos mais privilegiados internamente ou dos países importadores. E assim, chegamos a um ponto contraditório e incômodo: é um país em que pode faltar feijão, embora jamais faltaria televisão colorida.

Estas colocações parecem fundamentar a importância ainda da pequena produção agrícola, não somente por razões sociais ou de compaixão técnica. Seria um argumento muito impiedoso e tecnocrático condenar gerações de famílias rurais, que têm como "defeito" fundamental a pobreza, da qual, aliás, não são culpadas. Por outra, esta argumentação é capciosa, porque no fundo é uma autodefesa; o técnico que a faz esconde o fato de que ele mesmo jamais a aplicaria a si mesmo.

Assim, por mais que seja correto afirmar que o desenvolvimento tecnológico inviabilizará a agricultura de subsistência e acabará por suprimir o estilo de vida rural perdido no sertão, é um fato também que este processo ainda demora e que é mister conduzi-lo adequadamente, para não fazer da urbanização em grandes cidades o próximo pesadelo, coisa que já em grande parte é.

5. Educação rural e desenvolvimento agrícola

Diante do que ficou dito, parece clara a perplexidade da educação rural. Ela carrega em si a posição incômoda de ser também agente de modernização no campo e de colaborar, assim, para sua crescente urbanização. Isto acontece porque os próprios educadores são geralmente pessoas urbanizadas e que trans-

mitem a proposta urbana de todos os modos, desde os hábitos e comportamentos até a transmissão de conteúdos que agridem a forma de vida rural.

Mas, que seria propriamente educação rural? Se tomamos o conceito de cultura como quadro de referência da educação, educação rural significa colocar como conteúdo principal da escola a própria vida rural, privilegiando o princípio da educação comunitária. Deve haver o concurso dos recursos próprios e adaptação profunda às necessidades básicas da população atingida. O que acontece nas quatro paredes da escola não é o mais significativo, mas o processo globalizante de garantir as condições fundamentais da cidadania e da participação do desenvolvimento do país. Evita-se a invasão urbana e a transmissão de conteúdos estranhos ao dia a dia das famílias. A merenda, o material escolar, a organização administrativa, tudo deve ter seu toque rural, dentro do contexto da vida e da produção no campo.

Todavia, educação rural não é a promoção cega de formas atrasadas de vida, na tentativa inútil de fazer do campo um gueto. Pelo contrário, tem consciência aguda de que colabora muito mais como agente de urbanização do que de "ruralização". A acentuação excessiva de conteúdos rurais desconhece o fenômeno fundamental de que grande parte daquela população está a um passo da migração para a cidade, onde uma educação demasiadamente "ruralizada" se tornaria um mecanismo de atraso e de inadaptação. Sabe também que muitas áreas rurais estão em processo de decadência inevitável e que preparar para a vida há de significar mais como enfrentar a migração, do que como aferrar-se a um passado já arrasado.

E mais que isto, percebe que a preservação de traços característicos da vida rural torna-se mais efetiva, quando a

produção agrícola já se baseia em núcleos urbanos iniciais, porque demonstram capacidade superior de retenção.

De todos os modos, a oferta de conteúdos educacionais com características rurais é a que menos compele à migração, desde que não seja um convite ao subdesenvolvimento. O próprio fato de que o processo de esvaziamento do campo não se dá de um dia para o outro e que um contingente enorme de pessoas está aí comprometido é justificativa suficiente para uma educação rural autêntica, até mesmo porque a oferta de educação rural deve corresponder a oferta de educação nas periferias urbanas, particularmente destinada a fazer do migrante um cidadão e um trabalhador urbano.

297

Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se uma atividade auto-sustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica de utilidade prática. Caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto sócio-econômico, político e cultural.

Assim colocada a questão, não pode haver autêntica educação rural sem desenvolvimento agrícola, sob pena de tornar-se um eco vazio, preso dentro da sala de aulas. A educação é componente da política social e como tal está vinculada à melhoria das condições de vida e de participação. Ela é menos causa de uma boa renda, do que consequência. Por isto não pode estar restrita apenas ao processo de aprendizagem, mesmo porque aprende-se da vida e para a vida, e não fora dela. Tudo isto equivale a dizer, que a educação é um fenômeno global interdisciplinar, fazendo necessariamente contraponto ao desenvolvimento agrícola.

Estas justificativas todas se condensam no conceito de cultura, como moldura da educação e do desenvolvimento. Sua formulação não propõe a fixação do homem ao campo, porque isto já seria culturalismo subdesenvolventista, mas sim a retenção controlada, para evitar o sacrifício de gerações, para sedimentar um processo de urbanização à base da cidade pequena, e para desafogar a metrópole já inabitável e deseconômica. Além do mais, a eficiência da escola e de todas as iniciativas pedagógicas está profundamente condicionada pela cultura rural, porque é a cultura rural que confere o chão real de ressonância da aprendizagem. Do contrário, faríamos um processo espúrio e impositivo. Quer dizer, as fortes taxas de evasão e repetência, o baixíssimo índice de aproveitamento escolar no 1º grau, a muito precária taxa de escolarização estão associados com um ensino estranho à vida rural e que por isto mesmo não motiva, não é sentido como parte integrante do dia a dia e não se recorre a ele para sobreviver. Não admira, assim, que mesmo aqueles que um dia conseguiram aprender alguma coisa, poucos anos depois sejam novamente analfabetos. É que tudo aquilo não chegou a pertencer ao quadro de sua cultura. Ora, o que não se usa é esquecido.

Neste sentido, o quadro de referência da cultura rural é o instrumento mais apto para realizarmos um processo educacional como preparação para a vida, em

perspectiva geral, seja no campo, seja na cidade, ou, dito de outra maneira: de garantir as condições básicas para a formação do cidadão, sujeito do processo de desenvolvimento. Porquanto, a percepção do mundo e da necessidade de auto-defesa e de auto-sustentação não pode ser feita de modo adequado em cima das ruínas da cultura destroçada, mas a partir daquilo que nela merece ser preservado e diante de um processo de urbanização inevitável, mas controlável.

Com isto, não estamos, em hipótese nenhuma, despreparando o futuro migrante, porque esta educação rural se põe dentro de um quadro de processo de mudança e não de manutenção obscurantista de relações sociais anacrônicas. Assim, a cultura rural, além de ser o contexto natural de aprendizagem para o homem do campo, é o elemento que faz com que o processo de mudança não signifique pura e simplesmente perda de raízes. Torna-se possível, deste modo, reter o homem do campo e conduzir um processo de urbanização sem a necessária bancarrota da cidade grande, onde a pobreza rural pode ser apenas trocada, ou às vezes aumentada, pela pobreza urbana. Acrescente-se, contudo, a isto o fato de que a educação, sozinha, é voz perdida no deserto, caso não faça contraponto constante com o desenvolvimento agrícola e industrial, para que a cidade pequena tenha condições de oferecer atraente qualidade de vida.

Não quero fazer um ensaio auto-biográfico desta comunicação; contudo, creio ser procedente conectar minha visão atual de pesquisador na área da educação com experiências que tive há algumas décadas. Durante minha juventude, o interesse que tinha por mecânica e carpintaria levou-me a estagiar dentro das oficinas de uma fábrica na qualidade de aprendiz de ajustador, de torneiro e ferreiro. Fui treinado na veneranda tradição do mestre-aprendiz. Tornei-me um ajustador quase aceitável e um torneiro medíocre. Essa experiência, contudo, ensinou-me mais sobre o aprendizado de uma ocupação manual qualificada do que toda a literatura científica que fui levado a examinar recentemente.

Por mais de duas décadas o SENAI esteve praticamente sozinho na preparação de mão-de-obra qualificada para o setor industrial. Nos últimos anos ocorrem em sucessão duas idéias. Em primeiro lugar, a tentativa do sistema formal de treinar também mão-de-obra qualificada. Em segundo lugar, cogita-se de um maior entrosamento ou contágio da estrutura

acadêmica com a formação profissional do SENAI. Em ambos os casos, parece haver o mesmo erro fundamental; no primeiro deles causando o imenso desapontamento de verificar-se o fracasso da tentativa de profissionalização. No segundo caso, que ainda não foi implementado, acredito que o risco de falência não seja menor; pelo contrário, arrisca estragar-se uma coisa que existe e funciona bem.

Verificou-se que apenas cerca de 0,5% dos alunos que passaram pelos Ginásios Orientados para o Trabalho tinham intenção de buscar emprego onde utilizassem alguma ocupação manual qualificada; isto é, a situação parecia configurar que, para 99,5% dos graduados, o treinamento profissionalizante não foi considerado como uma preparação para o trabalho futuro que eles pretendiam. Não há evidência segura recente com relação ao secundário profissionalizante.

Não obstante, a observação casual de várias pessoas parece indicar um enorme desapareço pelas profissões aprendidas. Por outro lado, evidências razoavelmente sistemáticas indicam que as ocupações manuais qualificadas permi-

* Diretor-Geral da CAPES. Trabalho escrito quando o Autor integrava o Programa ECIEL.

tem níveis salariais superiores àqueles que podem ser obtidos em ocupações burocráticas por pessoas com níveis equivalentes de escolarização. Por que falham as escolas? Por que seus graduados preferem ocupações burocráticas de menor remuneração àquelas cujo conteúdo teria sido veiculado por elas? O que haveria de errado com o treinamento oferecido nas escolas?

300 A primeira resposta, aquela mais óbvia, seria imputar os maus resultados à deficiência dos programas, do treinamento e dos instrutores. As escolas têm um equipamento relativamente modesto, os instrutores receberam treinamento de cerca de um ano em artes industriais e poderia haver inexperiência na organização dos programas. A solução então, seria equipá-las melhor, estruturar melhor seus programas e usar instrutores com maiores qualificações. Talvez daí, tenha nascido a idéia de vincular esses programas ao SENAI que dispõe de amplo equipamento, séries metódicas bem estruturadas e instrutores com muita experiência.

Examinemos contudo, com mais cuidado, algumas dessas questões. Uma oficina de artes industriais de uma escola pública não passa de uma glorificada sala de "trabalhos manuais". Há um quê de *hobby* ou de "faz-de-conta". Não tem a atmosfera de uma fábrica. Que dizer dos instrutores? Em um ano aprenderam ajustagem, tornearia, carpintaria, cerâmica, encadernação etc. É previsível o que sabem de cada uma dessas coisas. Lembremo-nos que o SENAI leva mais de um ano para formar um ajustador ou um torneiro ou um fresador, e que, ao chegar em uma indústria estes aprendizes não podem ser considerados prontos. Como ensinar, se o professor não sabe para si? Recentemente visitei uma dessas oficinas e pude verificar que boa parte das ferramentas de torno ou estavam cegas ou estavam incorretamente afiadas. Com o torno em si não havia

nada de errado. Mas é quase impossível aprender tornearia com quem não sabe tornear. Nesta mesma ocasião, pude examinar o que os alunos haviam feito durante o semestre; as peças eram lamentavelmente toscas, mal feitas e mal acabadas, tanto em madeira como em metal.

O erro está em considerar esta imperfeição como inerente a uma fase do processo de aprendizado. Seria inevitável começar produzindo algo tosco, executado em oficinas modestas e supervisionado por instrutores apenas bem intencionados, para progressivamente ir galgando os degraus da profissionalização. Em um primeiro contato com a profissionalização, não se requereria perfeição, nem todas as qualificações e destrezas necessárias para uma execução perfeita.

Entendo que todos esses argumentos são falaciosos. No cerne deste engano lamentável está a omissão de considerar no domínio afetivo as dimensões adequadas para a aquisição de uma profissão. O que falta nessas tentativas é absolutamente indispensável na formação profissional. As profissões industriais têm o que poderíamos chamar o seu catecismo, o seu ideário. Aparentemente trivial, mas freqüentemente esquecida é a sua valorização intrínseca como profissão, é o respeito e admiração ante as dificuldades no seu desempenho. É um orgulho genuíno e profundo em resolver seus problemas clássicos, é a emulação daqueles que são capazes de resolvê-los melhor.

*"Trabalho é glória. Quem trabalha
Vive feliz, sereno e são.
No ferro em brasa o homem que malha
Busca a beleza e a perfeição."*

Anna Amelia Queiroz Carneiro de Mendonça. Curiosamente, esse verso descoberto por acaso após a redação do presente texto, foi escrito por minha avó, nos primeiros anos do século, na mesma fábrica em que me iniciei nas artes industriais.

As duas últimas linhas deste verso retratam com fidelidade a idéia que tentamos buscar. A idéia de perfeição é absolutamente central. O ideal da perfeição é, ao mesmo tempo, um tema central no contexto substantivo da profissão e, um meio, uma estratégia didática para adquiri-la. Não se começa um trabalho rústico, começa-se já com trabalho que visa a perfeição e está já muito próximo dela. A minúcia, a preocupação com o último detalhe, estão intrinsecamente ligadas ao treinamento industrial. Aqueles afeitos ao bom treinamento industrial, seja em situações formalizadas como o SENAI, seja pela tradição mestre-aprendiz, sabem que até a caligrafia desenhada do jovem é influenciada por essa ideologia da ocupação. A obra mal feita não é a obra do principiante, mas sim aquela que nega os valores da profissão. Ela resulta, não da falta de destreza, mas da falta de identificação com os mais legítimos valores da ocupação. Incidentalmente, é interessante verificar que o SENAI não aplica em seus candidatos provas de destreza ou coordenação motora e que não parece encontrar dificuldades dentre seus alunos, resultantes de deficiências nesta área. A primeira obra de um aluno do SENAI já é praticamente perfeita. É indescritível a diferença com respeito às que vi nas escolas acadêmicas.

Artesão: aquele que faz com arte

Permanece entre nós, como tem sido freqüentemente notado, um forte preconceito contra as ocupações manuais. Há contudo uma pequena novidade: a valorização do artesanato. Isto poderia parecer uma reação positiva e bemvinda. Não sou contudo tão otimista. O artesanato adquiriu uma conotação distinta. É uma contra-cultura, uma anti-tecnologia nostálgica. Na prática, passa a representar o produto mal feito, a improvisação e uma criatividade mal informada pelas exigências e funções do objeto que está sendo construído. Perde-se o compo-

nente que estava já inclusive na própria etimologia da palavra: o artesão é quem faz com arte. Mas arte significava conhecimento de causa, domínio de técnica e intimidade com os materiais. Então, parte desta tentativa de profissionalizar pode às vezes derivar nesta anti-tecnologia que, por outro caminho, distancia-se igualmente dos seus verdadeiros caminhos.

O grande problema com os instrutores destas escolas acadêmicas é que eles não superaram a sua situação de professores de nível secundário. Para eles, um pronome bem colocado ainda é mais importante do que uma broca bem afiada. Os verbos irregulares são mais importantes do que um passe de torno dentro das tolerâncias especificadas. Para eles, é impossível transmitir os valores de uma ocupação que eles não dominam e que mesmo que viessem a dominar tecnicamente, não a identificam como sendo a sua profissão.

Nesse ponto, parece haver um erro lamentável na orientação imprimida a esse ensino. Um professor secundário será até o dia do juízo final um professor secundário, nunca um oficial artífice para quem sua profissão manual qualificada merece um respeito religioso. É possível ensinar técnicas pedagógicas a um bom profissional — de fato, a experiência no SENAI e alhures demonstra abundantemente esse ponto. O que não é possível é modificar uma visão de mundo de um professor, de modo a fazê-lo identificar-se profissionalmente com uma ocupação cujo prestígio a própria escola não reconhece — não importa quantos discursos sejam feitos em contrário. A óbvia falência destes programas de profissionalização tem levado a outro engano mais sutil mas de consequências equivalentes. Busca-se para substituir o mestre escola improvisado um verdadeiro profissional. Mas, exige-se que este tenha o secundário completo: esse profissional está sendo buscado no país errado. No Brasil, virtualmente

não há um número significativo de oficiais, mestres e contramestres com esse nível de escolarização. As estatísticas disponíveis não permitem que este ponto mereça controversia adicional. Portanto, essa não é uma solução de compromisso, mas uma não solução.

A escola média e as ocupações manuais

302

Em tais condições, não é de se admirar que alunos e professores tenham no fundo o mesmo desdém e a mesma ausência de uma identificação emocional com a ocupação que está sendo transmitida. O descomprometimento dos professores, entretanto, não é a única razão que explicaria o fracasso desses cursos profissionalizantes dentro de escolas acadêmicas. A escola é um grupo social que gera suas próprias normas de funcionamento, seus padrões de conduta, seus códigos éticos e seus modismos. Naturalmente, não se esperaria aí uma diferenciação profunda com respeito à subcultura em que ela opera. Em boa parte, os valores da escola refletirão os valores dos grupos sociais cujos membros são predominantes nela. Uma escola de classe média refletirá valores de classe média, uma escola de classe alta, os de classe alta e assim por diante. A escola admira ou despreza aquelas coisas que são admiradas ou desprezadas na subcultura que majoritariamente a abastece de alunos e professores. A principal conseqüência disso consiste em esmagar os valores discrepantes. Foi realizado na Inglaterra um estudo muito interessante, onde se acompanharam alunos de classe baixa que por serem excepcionalmente brilhantes haviam passado a freqüentar escolas bastante elitizantes. O conflito dos valores da escola com aqueles das famílias dos alunos de classe operária era de ordem a exigir um reajustamento de personalidade e de maneira de ser. Alguns criavam uma dupla personalidade, uma para a escola e outra para a família, outros rechaçavam seus valores de classe,

entrando em conflito com a família, e finalmente, havia um terceiro grupo que tentava manter-se fiel aos valores de seu grupo familiar; esses inevitavelmente encontravam o fracasso na sua carreira escolar. Este exemplo é citado apenas para caracterizar a força com que agem os mecanismos de compulsão dentro de um grupo social. Se dentro de uma escola a maioria vem de origens de classe média, os valores dessa classe serão tornados os da escola, criando-se mecanismos de exclusão de qualquer outro sistema de crenças. Se a classe média despreza as ocupações manuais, a escola desprezará as ocupações manuais. E como sabemos, na escola secundária brasileira, em média não chegam mais de 20% de alunos de classe baixa. Com algumas exceções, portanto, essa escola veiculará os valores da classe média e ocasionalmente da classe alta. É interessante verificar que em uma amostra de alunos de ginásios com iniciação profissional, praticamente todos os alunos de origem operária haviam perdido seu interesse por ocupações manuais.

Curiosamente, observamos em outra ocasião, que em uma escola localizada em meio a uma área industrializada, até mesmo uma minoria de crianças de classe média presente, aspirava ocupações manuais. Esta é contudo uma situação de exceção no panorama educativo brasileiro. Mais do que outra coisa, este exemplo nos demonstra a força com que a escola impõe sobre seus membros os valores do grupo dominante.

Vemos, portanto, com extremo ceticismo a possibilidade de convivência de um programa de treinamento profissional eficaz com um sistema escolar cujas normas não declaradas, porém intensamente presentes, têm uma atitude pejorativa e condescendente com respeito às ocupações manuais. Insistimos que aprender uma profissão é mais do que dominar as técnicas inerentes a sua exe-

cução; é necessário imbuir-se dos seus valores, acreditar na sua importância e emular uma série de realizações peculiares a ela. Se o *ethos* da escola é conflitante com esta identificação, seria ingênuo identificar o fracasso com uma deficiência técnica.

É muito instrutivo examinar a experiência dos Estados Unidos. Apesar de prevalecer um menor preconceito contra as ocupações manuais, a operação de cursos profissionalizantes nas *Comprehensive High Schools*, de modo geral encontra muito pouco êxito, em parte pelas mesmas razões que tratamos acima. Não falta naquele país uma cultura técnica, não faltam equipamentos nas escolas. Mas falta vigor aos programas e não há identificação com os reais objetivos dos alunos e professores. Ao que parece, os cursos supostamente profissionalizantes tornam-se um valhacouto de alunos academicamente deficientes ou um mero aprendizado de "hobbies". A exceção importante são as escolas que atendem predominantemente a uma clientela de classe operária; nessas parece haver maior valorização e identificação com os cursos profissionalizantes.

Isto sugere que o êxito de programas de formação profissional requer não apenas máquinas, materiais e tecnologia, mas também o cuidadoso desenvolvimento de um *ethos* congruente com os valores da profissão. Não parece ser desejável ou possível fazer o treinamento profissional num quartinho dos fundos da escola acadêmica ou mesmo em um reluzente

pavilhão recém-inaugurado pelo Secretário de Educação. A coexistência é inviável; na prática os valores em jogo se revelam irreconciliáveis e a secular tradição acadêmica e beletrista esmaga a formação profissional. Parece necessário preservar o isolamento físico para que as mãos sujas de óleo ou serragem possam ser exibidas com orgulho ao invés de terem que ser apologeticamente disfarçadas. É possível que em algumas situações peculiares de escolas secundárias operando em regiões intensamente industrializadas, o *ethos* da escola possa ser naturalmente congruente com estas ocupações.

303

Em suma, enfatizamos nesta comunicação a importância dos fatores afetivos e emocionais na aquisição de uma profissão. Se o treinamento não for oferecido em um local e em um meio que permitam essa identificação emocional com a ocupação, de pouca valia serão os esforços de desenvolver um programa técnico e pedagogicamente impecável. Por outro lado, o vigor com que age o *ethos* organizacional deve nos levar a uma prudente modéstia com relação ao que pode fazer a escola.

Herdamos de um sistema escravocrata e de uma aristocracia pré-industrial um mal disfarçado desprezo pelo trabalho manual. A permanência apócrifa desses valores tem se revelado tenaz. Os argumentos acima não apenas ilustram esse ponto mas indicam a necessidade de uma estratégia hábil para a sua superação progressiva.

Introdução

Paradigmas de desenvolvimento sócio-econômico, na maioria das vezes, não têm respondido às necessidades de uma parcela significativa da população de muitos países do mundo. Os problemas específicos das áreas rurais foram os mais ignorados pelas estratégias de desenvolvimento. Em geral, quando a tecnologia moderna alcançou o meio rural, foi incapaz de servir como uma ligação eficiente no processo de modernização entre sociedades urbanas e rurais.

Durante os últimos 25 anos, planos de desenvolvimento internacional têm focado o crescimento econômico, o qual por sua vez se pressupunha fosse resultado direto da industrialização. Acreditava-se que a industrialização seria mais eficientemente obtida quando localizada em grandes centros urbanos.

Em termos regionais, tal estratégia tentou ligar, numa relação simbiótica, os centros populacionais com as áreas interiores.

De acordo com o paradigma predominante, não somente se acreditava que a satisfação e bem estar humano fossem resultado do crescimento econômico, mas também que os benefícios e inovações do progresso fossem gradativamente transferidos das metrópoles aos centros menores e às áreas isoladas. Teorias ocidentais de crescimento econômico pressupunham que a expansão continuada do núcleo urbano industrializado causaria um impacto nas periferias. Este processo, no entanto, nem sempre tem acontecido. Em muitos casos os sistemas sócio-econômicos nacionais continuam desarticulados, sendo polarizados em áreas de crescimento dinâmico com periferias cada vez mais abandonadas em relação aos centros (Sunkel e Paz, 1973).

* Paulo Schütz, Ph.D. em Educação e Pesquisador do CNPq, é Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFRGS e Ray Chesterfield, Ph.D. em Antropologia Educacional, é Pesquisador Associado dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

** Este artigo foi elaborado como parte de um Programa de Educação para o Meio Rural, em desenvolvimento nos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Comentários críticos e redação final dos professores Milton Bueno Fischer e Vania Maria Moreira Rasche.

Além de criar dependência em vez de reduzi-la, e de contribuir para o subdesenvolvimento regional via satelização, a teoria de desenvolvimento "centro-periferia" é particularmente falha pela noção de que a história do ocidente a partir do século XIX está se repetindo nos países em desenvolvimento da época atual. Ademais, a maioria dos planejadores e autoridades ocidentais, geralmente aceitam a idéia de que as mudanças ocorrem de uma maneira unilateral. A tendência tem sido a de substituir completamente o sistema existente, considerado primitivo, por outro supostamente modernizado ou melhorado.

Considerando a diversidade cultural e as diferenças regionais dos países em desenvolvimento, é preciso estabelecer novos modelos que alcancem também as áreas ignoradas nas épocas anteriores. O modelo proposto é o de Desenvolvimento Rural Integrado (DRI). Neste trabalho procura-se apresentar as características deste novo paradigma, mostrando o papel que a educação poderia desempenhar neste processo.

Desenvolvimento Rural Integrado

O crescimento econômico não é o principal objetivo do desenvolvimento rural integrado mas sim o progresso social direcionado às necessidades do homem com fins de obter maior bem estar e felicidade. Dentro desta perspectiva o planejamento deve ser adaptado à realidade regional de cada país e baseado em modelos endógenos.

A maior parte dos projetos de desenvolvimento rural não obteve o sucesso que deles se esperava. Um dos fatores apontados como causa do insucesso de tais projetos tem sido uma rejeição de programas de desenvolvimento sócio-econômico que dêem suficiente atenção ao potencial dos tradicionais sistemas de produção, das tradições sócio-culturais

da sociedade que os mantém e do ambiente biofísico em que são implementados (Ruddle e Chesterfield, 1977). A despeito de sua ampla aplicação nas áreas do "Terceiro Mundo", a expressão "desenvolvimento rural" permanece quase que desconhecida no sentido humanístico. Camponeses são vistos como ignorantes em conhecimentos agrícolas e atividades complementares, resistentes a mudanças e relutantes à modernização. Por outro lado, os próprios camponeses muitas vezes criticam a falta de percepção do agente de mudança quanto aos ecossistemas¹ humanos existentes, aos sistemas autóctones de aprendizagem e às redes de comunicação interpessoal, além de possuírem uma incompreensão dos valores, aspirações e perspectivas dos costumes tradicionais.

É necessário que aqueles envolvidos em planejar para o desenvolvimento entendam os ecossistemas humanos como possíveis mecanismos de adaptação. Para que o desenvolvimento se torne viável e continuado, planejadores e autoridades devem reconhecer que fatores extra-locais, a fim de serem relevantes ao nível do agricultor, devem estar ligados à estrutura econômica, sócio-cultural e organizacional dos sistemas locais em que é esperada a mudança. Planos de desenvolvimento para as áreas rurais devem ser elaborados de uma maneira coordenada por grupos que incluam não só técnicos extra-locais, mas também pessoas da localidade.

Desenvolvimento rural integrado não é sinônimo de desenvolvimento agrícola, embora este último deva ser considerado

¹ Ecossistema é geralmente considerado como sendo o conjunto de organismos vivos e outras substâncias, que interagem de forma simbiótica. Dentro deste esquema conceitual são enfatizadas obrigações, interdependências, relações casuais entre os organismos e seus ambientes biofísicos.

como parte essencial do primeiro. Mesmo sendo o setor rural o foco central desta estratégia, para um efeito máximo, a mesma deve estar coordenada com aquelas relacionadas ao desenvolvimento industrial e urbano. Os objetivos operacionais do desenvolvimento rural incluem o aumento de produtividade através da melhoria de métodos culturalmente aceitáveis de exploração de recursos naturais, juntamente com níveis adequados de nutrição, habitação, saúde e outros serviços relacionados com o bem-estar humano.

O fator humano no desenvolvimento deve ser reconhecido e novas estratégias investigadas na busca de técnicas administrativas, agrícolas e industriais apropriadas à realidade rural. Modelos pragmáticos e próprios da cultura devem ser criados para a implementação de uma política humanística de desenvolvimento em todos os níveis do sistema.

Em geral, existem setores especializados em desenvolvimento rural, cada um voltado para um determinado problema tal como educação, agricultura, ou saúde, e cada um com seu próprio programa, pessoal e recursos. Comunidades rurais não atuam como células independentes, mas sim como sistemas e programas integrados. Atuar junto a estas comunidades exige uma coordenação de esforços que considere todos os aspectos da vida rural.

Sistemas Educacionais para o Desenvolvimento Rural

A adequação do sistema educacional ao meio rural, como um componente de desenvolvimento integrado, é um dos problemas mais complexos enfrentados pelos países em desenvolvimento. De um modo geral, é exatamente nas áreas rurais onde se encontra a maior escassez de recursos considerados fundamentais por planejadores educacionais envolvidos em educação rural.

A escola tem sido encarada como o principal veículo de melhoria de vários aspectos da vida das populações do campo. No entanto, estas escolas, geralmente, não estão devidamente equipadas para oferecer alternativas de solução aos problemas locais. Um grupo de pesquisadores (McGuinn e Davis, 1969; Rogers, 1969) demonstrou que a atual estrutura educacional é inadequada para objetivar, com suficiente rapidez, a disseminação dos conhecimentos necessários para a alteração dos sistemas agrícolas e para a melhoria do meio de vida nas zonas rurais.

O insucesso dos modelos educacionais existentes, na contribuição ao desenvolvimento rural em geral, tem incitado a busca por alternativas. Como resultado, planejadores educacionais manifestaram um novo interesse em diferentes tipos de educação. Pelo que parece a maioria dos educadores considera a existência de três modalidades educacionais com certo grau de sobreposição e interação: educação formal, não-formal e informal.²

A expressão **educação formal** é comumente aceita como significando um sistema educacional institucionalizado, seriado e hierarquicamente estruturado incluindo desde o jardim de infância até a universidade. Além de estudos acadêmicos, a educação formal inclui uma variedade de programas e instituições envolvidas com treinamento técnico-profissional.

A escola rural é praticamente o único contato que as populações rurais mantêm com a educação formal. Mallassis (1972) afirma que cerca de sessenta por cento da população mundial vive no

² A definição dos tipos de educação tem sido objeto de muitos estudos nos últimos anos. Veja, por exemplo: Gronstaff, 1973; Schramm, 1973 e Coombs, 1974.

campo e que a grande maioria destes são analfabetos. Para uma parcela significativa desta população, a escolarização máxima a ser alcançada não ultrapassa e não ultrapassará, nos próximos anos, o nível da educação primária. Considerando este aspecto, é necessário que a escola rural não só desempenhe o importante papel de ensinar a ler, escrever e calcular, mas que tenha em vista todo o conjunto da comunidade rural. A escola deve funcionar em harmonia com outras agências, para produzir um processo de desenvolvimento global e participante.

Educação não-formal tem sido definida como todas as atividades educacionais sistemáticas e organizadas, desenvolvidas fora do sistema formal, que tem por fim comunicar idéias, conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas específicas a uma determinada clientela. Exemplos desta segunda categoria podem ser programas de alfabetização de adultos, de desenvolvimento da comunidade e de organizações de juventude, com características educacionais.

A educação não-formal para o meio rural, tradicionalmente tem sido realizada de três formas básicas: extensão agrícola, treinamento de mão-de-obra e programas de auto-auxílio. As duas primeiras são geralmente baseadas na idéia de que somente pessoas externas ao sistema, com conhecimento e sapiência superior, podem promover a modernização das sociedades rurais. Mesmo que sua metodologia difira substancialmente, muitos "extensionistas" e a maioria dos responsáveis pelo treinamento de mão-de-obra acreditam que uma estratégia de infusão de modernas habilidades e conhecimentos pode precipitar o processo de desenvolvimento sem considerar os insumos locais. Proponentes destas abordagens acreditam que o desenvolvimento irá se difundir de sua clientela para a população em geral. No entanto, esta crença considerada em uma diferente escala de referência tem

as mesmas falhas da teoria "centro-periferia".

A noção de auto-auxílio cooperativo pressupõe que desenvolvimento rural consiste em um complexo conjunto de processos interrelacionados, e que a iniciativa deve ser oriunda da população local. Uma vez que a comunidade estiver propensa ao desenvolvimento, agências externas deverão fornecer assistência em resposta às necessidades sentidas pela população. Esta estratégia tem sido considerada falha por muitos críticos, por julgar as pessoas do meio rural como fatalistas, alienadas e fechadas a novas idéias, e portanto sem potencial para desenvolver auto-auxílio. É provável, no entanto, que o desconhecimento dos ambientes biofísicos e sócio-culturais do homem do campo tenham contribuído para a difusão destas idéias.

De um modo geral, **educação informal** tem sido considerada como algo desorganizado e não-sistemático. É o processo vitalício pelo qual cada indivíduo adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores das experiências diárias, em diferentes ambientes tais como em casa, no trabalho, no lazer e na escola.

Educação informal, de uma maneira quase que generalizada, não tem recebido atenção em projetos de desenvolvimento rural, provavelmente por ser considerada como não existente, ou então, como algo simples demais para desempenhar uma parte no processo de modernização. No entanto, estudos mais recentes (Scribner e Cole, 1973; Ruddie e Chesterfield, 1977) têm mostrado que a educação informal nas áreas rurais pode ser um fenômeno complexo e estruturado. Tal tipo de educação toma a forma de sistemas que preparam os jovens para o trabalho em atividades tais como cultivar a terra, criar animais, pescar e caçar. É um processo de transmissão cultural organizado intencionalmen-

te para satisfazer objetivos específicos, colocado num contexto especial, e desenvolvido de acordo com certos esquemas.

O papel da educação no desenvolvimento rural integrado

Recentes trabalhos sobre o papel da educação no desenvolvimento enfatizam a necessidade de programas integrados envolvendo situações formais, não-formais e informais de aprendizagem. Um relatório da Comissão de Educação da UNESCO editado por Edgar Faure intitulado *Learning To Be* (1972) toma a posição de que a educação tem que ser permanente e democrática, oferecendo oportunidades de educação profissionalizante e geral, com ênfase em auto-aprendizagem. Dois estudos realizados por Philip Coombs (UNICEF, 1973; World Bank, 1974) sugerem que as áreas rurais precisam de sistemas múltiplos de aprendizagem que considerem contribuições da comunidade local e que sejam funcionais em termos das metas de desenvolvimento rural. Harbison (1973) apresenta uma estratégia para superar o sub-desenvolvimento de recursos humanos nos países relativamente pobres através de uma abordagem sistemática usando diferentes alternativas educacionais.

Há então uma necessidade de descobrir novos caminhos que, juntamente com o atual sistema escolar, ofereçam habilidades e conhecimentos básicos para uma sociedade tecnológica. Tais complementos do sistema escolar deverão enriquecer as experiências providas pela escola, ou atender aqueles indivíduos que não participam da mesma, ou ainda oferecer experiências escolares, mas de uma forma eficiente.

Estes objetivos podem ser alcançados através da reestruturação e amplificação do enfoque da escola, e através de alternativas educacionais extra-escolares tais como o uso de técnicas de comunicação

de massa, de treinamento em serviço, de autodidatismo e de uma pedagogia autóctone.

É de se salientar, no entanto, que a educação não pode ser considerada a única promotora do processo de desenvolvimento rural integrado, mas possivelmente poderia melhorar as condições sociais e econômicas sempre que funcionasse juntamente com outros sistemas preocupados com aspectos tais como, a criação de novos mercados, melhoria de transporte, e disponibilidade de crédito ou tecnologia. Educação rural, em suas várias formas, pode também oferecer uma situação em que diferentes grupos entrem em contacto. A mesma pode criar um ambiente que não favoreça um grupo sobre os outros, mas que possa fornecer meios para que grupos locais e extra-locais venham a conhecer as características de ambos. Um sistema inovativo, como está sendo apresentado, amalgamaria educação formal, não-formal e informal em um sistema que poderia assegurar aprendizagem permanente à maioria das populações rurais até agora ignoradas.

No sentido de implementar um programa orientado pela filosofia de desenvolvimento rural integrado, a escola pode tomar certas iniciativas. A mais óbvia seria adaptar o calendário escolar às épocas de plantio e colheita. Isto pode ser feito através da mudança dos períodos de férias, o que permitiria a participação dos alunos nas atividades da lavoura, exatamente nas épocas em que há maior necessidade de mão-de-obra. Da mesma forma, seria viável um regime de horário concentrado durante o período escolar, permitindo que os alunos permaneçam em casa certos dias da semana para ajudar nas atividades agrícolas e domésticas. A implementação de um sistema de transporte escolar usando recursos locais seria outra importante contribuição da escola rural, considerando a distância entre a

mesma e a residência daqueles que ela atende. Através de pesquisa e consulta com os líderes das comunidades locais poder-se-ia preparar professores e adequar o currículo baseado nas diferentes necessidades agroeconômicas das localidades em que a escola estiver inserida.

As instituições educacionais que preparam técnicos para as áreas rurais devem estar localizadas nas regiões onde os mesmos irão atuar. As escolas agrícolas, aparentemente de maior importância para as populações rurais, devem propiciar aos alunos situações de aprendizagem prática relacionadas com a realidade local. Além disto, devem desenvolver trabalhos de experimentação que considerem as normas do ecossistema humano existente.

Informalmente, educadores e membros da comunidade, podem entrar em contato através de festas, jogos e visitas. Dentro da sala de aula o professor e o extensionista rural podem utilizar certos aspectos de educação informal com fins de minorar as condições que tornam a escola algo estranho para as populações rurais. Os professores devem morar nas localidades em que trabalham e participar na vida local a fim de que tornem o seu papel de professor mais natural para seus alunos. O uso de irmãos mais velhos dos alunos como monitores, o que é comum na educação informal das comunidades rurais, poderá facilitar a aprendizagem formal. As principais características estruturais do sistema informal de educação no campo são: origina-se de sua proximidade com a ação imediata; é relacionada à subsistência; e dá oportunidade de pôr a aprendizagem diretamente na prática. O uso de tais aspectos de aprendizagem, tanto na realidade como através de representações gráficas ou verbais, pode ser útil na situação de sala de aula. O contato físico é uma técnica muito utilizada em educação informal rural. Ênfase em habilidades psicomotoras através do direcionamento

físico da criança rural pode ser um primeiro passo importante na união da educação informal com a formal.

Agências como o Serviço de Extensão Rural, Cooperativas e Sindicatos Rurais, usando a escola como ponto de partida para suas atividades e através de visitas e reuniões informais, podem obter uma melhor percepção do *milieu* sócio-cultural da população local. Desta forma estas agências poderão expandir talentos e habilidades já existentes, através de demonstrações, reuniões e aulas, sem romper as normas culturais que influem no comportamento dos ruralistas. Outro tipo de educação não-formal que poderia facilitar o diálogo entre grupos locais e extra-locais seria o de centros multifacetados de aprendizagem e desenvolvimento, onde membros da população rural poderiam reunir-se com educadores e autoridades externas para compartilhar idéias, experiências e percepções; para entender as atitudes um do outro quanto às mudanças necessárias; para discutir possibilidades de alternativas de desenvolvimento; e sobretudo para que possam manter um diálogo vivo e criativo, no qual cada um sabe algo mas não sabe tudo, e no qual todos juntos buscam mais. Estes centros poderiam desempenhar múltiplas funções. Além de prover um fórum para aprendizagens intergrupais, poderiam funcionar como museus e teatros folclóricos onde a comunidade disporia aspectos da sua cultura tradicional. Os centros também serviriam como foco de coordenação dos diversos programas educacionais.

Sumário

Este trabalho objetivou apresentar alguns dos problemas dos atuais modelos de desenvolvimento quando vistos em função das áreas rurais, e, ao mesmo tempo, delinear um modelo alternativo (Desenvolvimento Rural Integrado), mostrando o papel que a educação

poderia desempenhar no mesmo. Alguns exemplos foram citados sobre as diferentes maneiras como os sistemas de educação formal, informal e não-formal poderiam ser usados para facilitar a comunicação entre grupos locais e extra-locais. Sugeriu-se que os ecossistemas humanos tradicionais e seus subsistemas (especialmente educação informal) podem contribuir em muito ao processo de desenvolvimento.

Para que desenvolvimento rural ocorra, no entanto, e para que as disparidades internas sejam significativamente reduzidas nos países em desenvolvimento, uma grande amplitude de insumos deverão ser canalizados para as áreas rurais de uma maneira coordenada. A contribuição da educação seria de que sistemas de educação informal funcionariam como intermediários ou catalíticos, servindo como um ponto de partida para o sistema não-formal, o qual, por sua vez, serviria como canal harmonizante entre

insumos locais e extra-locais no planejamento e implementação de relevantes programas de educação.

Pesquisa sobre os ecossistemas humanos locais torna-se imperativa para o sucesso do paradigma de desenvolvimento rural e do sistema híbrido educacional advogados neste artigo. Pela aplicação dos resultados de tal pesquisa, determinadas regiões poderiam participar no processo de desenvolvimento sem perder os benefícios ecológicos oriundos da diversificação inerente a muitos sistemas tradicionais. Também se torna necessário um novo tipo de administradores e planejadores desenvolvimentistas que, familiarizados com conceitos de ecologia humana, estejam preparados para estudar a comunidade como um todo, antes de introduzir mudanças, e que, principalmente, sejam capazes de ser tanto alunos como professores das populações com que trabalham.

Referências Bibliográficas

- COOMBS, P. H. & AHMED, M. *Attacking rural poverty; how nonformal education can help*. Baltimore, Johns Hopkins Univ., 1973.
- et alii. *New paths to learning for rural children and youth*. New York, International Council for Educational Development, 1973.
- FAURE, E., ed. *Learning to be*. Paris, UNESCO, 1972.
- GRANDSTAFF, M. *Nonformal education and an expanded conception of development*. East Lansing, Michigan State Univ., 1973. Program of Studies in Nonformal Education Discussion Papers; report n.º 1.
- HARBISON, F. *Human resources as the wealth of nations*. New York, Oxford Univ., 1973.
- MCGUINN, N. & DAVIS, R. *Build a mill, build a city, build a school*. Boston, M.I.T., 1969.
- MALLASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSANYI, T. & QUEDA, O., orgs. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Ed. Nacional, 1972. p. 99-115.
- ROGERS, E. M. & SVENNING, L. *Modernization among peasants; the impact of communication*. New York, Holt Rinehart, 1969.
- RUDDLE, K. & CHESTERFIELD, R. *To renew the earth; rural livelihood and traditional education in the Orinoco delta*. Berkeley, Univ. of California, 1977. (Iberoamericana, 53).

SCHRAMM, W. Media for nonformal education. In: _____, ed. *Big media, little media*. Stanford Stanford Univ., Institute for Communication Research, 1973. p. 250-315.

SCRIBNER, S. & COLE, M. Cognitive

consequences of formal and informal education. *Science* (182):553-9.

SUNKEL, O. & PAZ, P. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Espanha, Siglo XXI, 1973.

O sistema anterior

A criação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, com a transmigração da família real portuguesa, foi feita pela adoção do chamado "modelo francês" ou "napoleônico", através de duas concepções básicas: a "cadeira" ou "cátedra" e a faculdade. A primeira compreendia, ao lado de um determinado campo de conhecimento, um cargo e, logicamente, seu ocupante. A segunda nada mais era do que um conjunto de cátedras, frouxamente interligadas mesmo depois do aparecimento de órgãos colegiados e das figuras de direção.

Desenvolvimentos posteriores como a criação de novas escolas, o aumento de matrículas, a modificação dos critérios de admissão de estudantes, o aparecimento das universidades e as sucessivas leis de ensino não alteraram em nada essa estrutura,¹ preservados, por moti-

vos vários, o isolamento das escolas (inclusive pela manutenção de orçamentos próprios) e a autonomia do lente (vitaliciedade do cargo, obtido por concurso público, e liberdade de cátedra).

Limitada a presente análise à cátedra, alguns aspectos devem ser lembrados, notadamente os que se referem ao ensino superior oficial: dispositivos legais (via assembléias legislativas) fixavam em cada unidade o número de cadeiras e o corpo de conhecimento abarcado em cada uma delas; preceito constitucional determinava que o acesso ao cargo dependia de aprovação em concurso público, muito embora o mecanismo da "federalização de escolas" aproveitasse os professores fundadores das faculdades particulares em posição assemelhada à dos catedráticos; existiam diversos cargos docentes (auxiliar de ensino, professor assistente, professor adjunto)

* Professor titular do Instituto de Estudos Avançados em Educação. Bolsista de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹ Basta lembrar que em 1967 se dizia que o movimento da reforma universitária não visava a "reformular" mas a "criar" a universidade brasileira.

** O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa "Valores reais e valores proclamados da educação brasileira — o caso da pós-graduação", realizado sob convênio entre o Instituto de Estudos Avançados em Educação (Fundação Getúlio Vargas) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Ministério da Educação e Cultura).

mas não a carreira magisterial, já que o acesso ou a promoção dependiam da indicação do dono da cadeira ou de decretos, periodicamente promulgados, asseguradores de direitos aos indivíduos portadores de um certo número de anos de serviço.

314

Nessas condições (intimamente ligadas ao cunho feudal da cátedra), quem pretendesse a docência deveria trilhar o seguinte caminho: filiar-se à cadeira, ainda como estudante de graduação, em um tipo de monitoria voluntária (sem remuneração) a que não se chegava, normalmente, por nenhum sistema formal de seleção; continuar a prestação de serviços, depois de diplomado, ainda sem qualquer vínculo empregatício e sem retribuição financeira, até que, por indicação do catedrático, obtivesse a primeira nomeação (normalmente a de auxiliar de ensino), como recompensa aos esforços já realizados. Do profissional voluntário se esperava dedicação, capacidade de auto-didatismo (auxiliada pelos mais diversos mecanismos de instrução informal, postos em execução pelo titular da cadeira) e uma situação econômica suficientemente sólida que lhe permitisse a sobrevivência sem salário na instituição de ensino; ler, estudar, pesquisar, frequentar congressos e reuniões científicas, publicar. Se possível, uma viagem ao exterior, para complementar sua formação; aguardar as promoções a assistente e a adjunto (por benesses do catedrático ou por dispositivos legais), aproveitando o tempo disponível para o preparo da tese de doutorado e, depois, da de livre-docência²; submeter-se, final-

mente, ao concurso da cátedra. Caso aprovado, recomeçar o processo, reunindo em torno de si auxiliares de ensino, assistentes e adjuntos, todos elementos de sua confiança, podendo ou não assimilar, entre os seus, a "entourage" do professor a quem substitua.

Evidentemente, o sistema funcionava e funcionava bem, mesmo que alguns puristas reclamassem contra o aproveitamento de professores fundadores de disciplinas (via federalização de escolas particulares) e contra os sucessivos ímpetos legiferantes que asseguravam a promoção a cargos, na dependência exclusiva de tempo de serviço, o que parecia tumultuar o processo de formação de quadros. As críticas mais áspers, quando surgiam, não reclamavam, pelo menos de início, quanto à qualidade do produto final assim obtido (nível de conhecimentos demonstrado pelo catedrático em seu campo de especialização), mas quanto ao poder feudal exercido pela própria noção de cátedra, à instabilidade de um numeroso corpo docente sujeito aos caprichos de um único indivíduo, às desvantagens de um processo de formação baseado pesadamente no auto-didatismo.

Outros modelos de formação de pessoal docente começaram a ser tentados, fundamentalmente sob a influência norte-americana. Copia-se a "residência médica", ainda na década dos quarenta, no Hospital dos Servidores do Estado, objetivando o preparo dos diversos especialistas em medicina, admitindo-se que a qualificação profissional deve anteceder o exercício do magistério. E copia-se a formação pós-graduada, através de cursos em dois níveis (mestrado e doutorado), já a partir do fim dos anos cinquenta; a experiência do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e da Universidade Federal do Rio de Janeiro é fundamental nesse sentido, assim como os passos iniciais da Universidade de Brasília, sob Anísio Teixeira e Darcy

² A preocupação com a obtenção dos títulos de doutor e de livre-docente não se manifestou de modo uniforme em todas as faculdades e em todas as áreas de conhecimento. Assim e para só citar um exemplo, esses exames foram muito pouco frequentes na área de Educação, o que determinou, entre outros motivos, a corrida posterior aos cursos de mestrado para legalização da situação docente.

Ribeiro. Observe-se que a criação de cursos de mestrado e doutorado é um movimento que de certo modo se associa à luta pela extinção da cátedra³, pela criação do departamento e pela instituição da carreira docente em nível de ensino superior.

A mudança

Quando se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024), em 1961, na parte destinada ao ensino superior há reconhecimento de uma multiplicidade de cursos, coexistindo, embora sem conceituação precisa, a graduação, a extensão, a pós-graduação, a especialização, o aperfeiçoamento. Nisso se baseia o aviso ministerial do Prof. Raymundo Moniz de Aragão, solicitando o pronunciamento do Conselho Federal de Educação, o que deu origem ao Parecer 977/1965 do mesmo Conselho, sendo relator o Prof. Newton Sucupira.

A preocupação inicial com a conceituação dos diversos cursos levou à distinção entre pós-graduação "lato" e "stricto sensu",⁴ a última adotando o modelo norte-americano (em substituição ao alemão até então prevalente) e encampando, de modo oficial, as experiências já

iniciadas em São José dos Campos, em Brasília e no Rio de Janeiro. Na realidade, o Parecer 977, bem como a legislação e jurisprudência daí decorrentes, determinaram:

- a) a ruptura com o sistema anterior de prestação de concursos de doutorado e a menos valia atribuída às provas de livre-docência.

Foram feitas, contudo, algumas concessões; de um lado, prolongando⁵ o período durante o qual ainda seria admitida a obtenção do título de doutor, via exames de títulos e tese; de outro, através de leis de exceção,⁶ autorizando a prestação de concursos de livre-docência, sem a obtenção prévia de títulos de mestrado e doutorado, para fazer frente à carência de quadros docentes para os próprios cursos de pós-graduação "stricto sensu";

- b) a repetição, em nível de ensino superior, do dualismo, já denunciado por Anísio Teixeira, de "escolas de nossos filhos" e "escolas dos filhos dos outros", já que se privilegiava um tipo de escolaridade (cursos de mestrado e doutorado asseguradores de diplomas universitários, passíveis de registro no Ministério da Educação e Cultura e, conseqüentemente, de validade nacional) em detrimento de outro (concessão apenas de certificados aos concluintes de cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização);
- c) a adoção de um modelo estritamente acadêmico, mais dirigido à concepção do "doutor em filosofia" (PhD) do que a dos doutorados e cursos de cunho mais nitidamente profissional.

³ Devem ser consultados os pronunciamentos feitos no Conselho Federal de Educação, já no início dos anos 60, contra a cátedra e os debates ligados à criação da Universidade de Brasília (sem a figura do catedrático) e a obrigação constitucional de provimento do cargo por concurso de títulos e provas. Em termos cronológicos assinala-se a criação da Universidade de Brasília antecedendo por dias a lei 4024 (ambas de 1961), o parecer-chave da pós-graduação em 1965 e a reforma universitária a partir de 1967.

⁴ Curiosamente, os cursos de aperfeiçoamento e especialização só foram conceituados mais tarde e, assim mesmo, predominantemente em termos de carga horária de aulas.

⁵ Prazo que, por prolongamentos sucessivos, se estendeu até 1972.

⁶ Processo iniciado em 1969 e submetido a duas prorrogações, cada uma delas por dois anos.

Assinala-se, por exemplo, que a concepção norte-americana de estudos pós-graduados se relaciona aos cursos feitos após o "college", admitindo, no caso específico do doutorado, o Ph.D ao lado de doutorados profissionais, como o da medicina (MD) e o da educação (ED); assim, a formação do médico se faz, nos Estados Unidos, em nível de pós-graduação, a que se acrescenta a formação do especialista, pelo sistema da "residência". No caso brasileiro, a par do curso de graduação em medicina, foi disseminada a "residência médica", esta, sim, de pós-graduação e dificilmente assimilada, nos períodos iniciais, às formas preconizadas pelo Parecer 977; a primeira solução, no sentido de incorporar créditos da "residência" para a obtenção do mestrado, foi pouco a pouco abandonada, passando a "residência" a requisito indispensável à matrícula no mestrado, com o que se preservou o modelo "acadêmico", mas que se prolongou, talvez excessivamente, a escolaridade;

- d) a associação dos títulos de mestre e de doutor à carreira magisterial, quer em termos de acesso, quer em de promoção, tendo-se chegado, inclusive, à fixação de prazos máximos para obtenção dos respectivos títulos, bem como a de metas anuais para diplomação;
- e) a proliferação dos cursos de mestrado e doutorado, tendo em vista, de um lado, a associação desses cursos com a carreira docente no ensino superior e, de outro, o tratamento privilegiado recebido por esses cursos de organismos oficiais de provimento de recursos financeiros como a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Verificou-se, então, não só o crescimento rápido do número de cursos, como o aumento da matrí-

cula em cada um deles, chegando, em alguns casos, à constituição de turmas numerosas, com sessenta ou mais alunos.

Deflagrado o processo de mudança, três aspectos mereceram especial atenção: a manutenção de um nível adequado da qualidade do ensino-aprendizagem, a institucionalização dos cursos face à estrutura universitária vigente e a coordenação do sistema, em nível regional e/ou nacional. Quanto ao primeiro, foram criadas as figuras do "reconhecimento como Centro de Excelência", pelo CNPq e de "credenciamento" pelo Conselho Federal de Educação, modificada esta última pelo "pré-credenciamento", concedido pelo Conselho Nacional de Pós-graduação, e pelo "recredenciamento", quando se tornou claro que a avaliação feita pelo CFE deveria ter caráter periódico, por um período de tempo limitado.

A necessidade da "institucionalização do processo"⁷ decorreu, em grande parte, da forma pela qual os cursos foram implantados. Na medida em que houve conceitualização legal da pós-graduação "stricto sensu", que se vinculou o ingresso ou a promoção na carreira docente à obtenção dos diplomas de "mestre" e "doutor" (determinando, assim, a corrida à matrícula, principalmente por parte de um numeroso grupo docente não legalmente habilitado), que foram concedidos auxílios financeiros a cursos e a alunos (neste último caso, sob a forma de bolsas de estudo), houve, também, na estrutura universitária, um distanciamento entre a graduação e a pós-graduação, sendo esta mantida, quer no que se refere ao ensino, quer no que tange ao desenvolvimento de pesquisas, por recursos não-orçamentários, assumindo, assim, uma situação sui generis dentro da própria universidade. A rigor,

⁷ A questão foi amplamente reconhecida no I Plano Nacional de Pós-graduação.

quando todo um movimento de reforma procurava "criar" a universidade brasileira, eliminando o arquipélago de ilhas isoladas, constituídas pelas diversas faculdades, o curso de mestrado (e de doutorado) como que ia contra a corrente, passando a ser uma ilha a mais, escassamente ligada ao continente...

Finalmente, do ponto de vista de coordenação, a primeira tentativa foi feita através da implantação dos Centros Regionais, os quais, apesar de constantes em diversos documentos legais, nunca chegaram a existir de fato⁸. Esforço mais bem sucedido foi a criação do Conselho Nacional de Pós-graduação, definidor, por excelência, da política educacional neste nível de ensino, consubstanciada em planos nacionais periodicamente formulados.

As críticas

A necessidade de formação em grande número de docentes universitários, de pesquisadores e de profissionais altamente qualificados tem sido proclamada no discurso oficial e tem ensejado diversas medidas governamentais, em nível central, indo desde a simples fixação de metas anuais de produção de "mestres" e "doutores", segundo ramos de conhecimento, à injeção maciça de recursos financeiros no sistema escolar, objetivando a manutenção e/ou desenvolvimento dos cursos de pós-graduação "stricto sensu", a realização de pesquisas e a concessão de bolsas de estudo, multiplicando-se, desta forma, cursos de mestrado e doutorado, áreas de concentração de estudo e alunos.

Nem todos, no entanto, concordam que seja vantajosa para o País a presente expansão do ensino superior, quer em nível de graduação, quer em nível de pós-graduação "stricto sensu". E alguns argumentos podem ser lembrados:

- a expansão da matrícula no ensino de 3^o grau é realizada de modo muito superior à capacidade de absorção pelo mercado de trabalho e/ou de emprego, fenômeno que se agrava para determinadas áreas de conhecimento e em certas regiões ou localidades; o recém-diplomado não obtém emprego relacionado aos conhecimentos adquiridos na faculdade, ou aceita trabalhar em carga horária semanal reduzida, ou exerce funções de nível inferior àquela para o qual foi preparado⁹, ou procura a pós-graduação e a bolsa de estudo como primeiro vínculo empregatício¹⁰. O mercado de trabalho para graduados é artificialmente inflado e inflacionado por mecanismos legais ligados ao reconhecimento de profissões, gerando um mercado para diplomas e, em consequência, uma demanda de diplomas¹¹; o aumento da escolaridade passa a funcionar como forma de postergar a inserção no mercado de trabalho ou como meio de garantir o acesso a ela¹²;

⁹ Ver a respeito os trabalhos de Pastore, publicados em São Paulo, relativos a funções desempenhadas por engenheiros recém-diplomados.

¹⁰ O movimento grevista, desencadeado pelos "médicos residentes" nas principais capitais brasileiras, defendeu, entre outros pontos, a elevação do valor da bolsa recebida e a assinatura da carteira de trabalho, sob a alegação de que recebiam treinamento, mas estavam em exercício profissional.

¹¹ Alair Silvério Chaves; Paulo Roberto Silva; José Luiz Aarestrup Alves. Contribuição ao debate sobre a universidade brasileira. *Debate* (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): 2(1):1, fev. 1980.

¹² Questões estas que são especificamente citadas em: Conselho Nacional de Pós-graduação. *II Plano Nacional de Pós-graduação. Documento-base para discussão*. Brasília, 1980, p. 4.

⁸ Na realidade, apenas o Centro Regional Sul de Pós-graduação chegou a produzir alguns trabalhos de pesquisa.

- a multiplicidade de vagas em cursos superiores e em faculdades não é acompanhada por um aumento proporcional de docentes qualificados; são progressivamente menos rigorosos os processos de seleção de estudantes, as turmas se tornam mais numerosas, proliferam os cursos noturnos, baixa a qualidade do ensino ministrado e os indivíduos se diplomam sem terem adquirido as condições mínimas para o exercício profissional. A massificação do ensino de graduação, com a conseqüente diminuição de informações transmitidas, levaria o diplomado a complementar sua aprendizagem em nível superior de aprendizagem, contribuindo, assim, para manter elevada a evasão em cursos de mestrado, já que o aluno abandonaria o curso uma vez terminados os créditos das disciplinas teóricas¹³. Por outro lado, esta mesma massificação determina a queda do prestígio antigamente atribuído aos diplomas de graduação e a busca de novo diploma atenderia a uma aspiração por um status sócio-econômico mais elevado, não necessariamente correspondente à demanda econômica de profissionais qualificados de diferentes tipos e perfis¹⁴;
- a associação feita entre pós-graduação "stricto sensu" e carreira do magistério universitário provocou uma procura excessiva de tais cursos, multiplicando-se programas de qualidade duvidosa, ministrados em

pequena carga horária semanal e nos mais variados períodos de tempo¹⁵. Os mecanismos já utilizados para controle desta expansão, como o sistema de "reconhecimento de centros de excelência" (CNPq) e os mecanismos de "credenciamento/recredenciamento" (CFE) não têm se mostrado eficazes,¹⁶ levando a que o II Plano Nacional de Pós-graduação, como foi divulgado em sua redação preliminar, coloque como questão básica a da qualidade dos programas. Além disso questiona-se a qualidade da produção discente, já que inúmeras dissertações de mestrado nada mais são que compilações bibliográficas, existindo cursos em que os docentes não se caracterizam por produção científica; os financiamentos obtidos de instituições oficiais têm sofrido oscilações quanto a áreas prioritárias e montante de recursos concedidos anualmente, fazendo com que não se consiga manter um corpo estável de funcionários e professores, não se conseguindo reter os indivíduos de melhor qualificação;

- apesar da ampla distribuição de bolsas de estudo, notadamente pelo CNPq e pela CAPES, esta última no que se refere precipuamente ao atendimento da demanda social e à responsabilidade atribuída às instituições de ensino superior, no que se prende à formação de seu pessoal (com o estabelecimento do Progra-

¹³ Em entrevista publicada no *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), em 24 de fevereiro de 1980, o Prof. Sérgio Neves Monteiro, sub-reitor de ensino para graduados e pesquisa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, reconhece o fato, embora não lhe atribua maior importância.

¹⁴ Conselho Nacional de Pós-graduação. Obra citada, p. 1.

¹⁵ Durante os meses de maio e junho de 1980 foi amplamente divulgado nos jornais do Rio de Janeiro a existência de cursos de pós-graduação ministrados aos sábados.

¹⁶ Notadamente porque o processo de avaliação antes se prende ao conceito de eficiência interna do que aos de eficácia e/ou efetividade (eficiência externa).

ma Institucional de Capacitação Docente, PICD)¹⁷, continua elevada a taxa de evasão, a qual atinge, para só citar um exemplo, a 80% na Universidade Federal do Rio de Janeiro¹⁸. Além disso, os pós-graduandos alegam que especificações de sua condição (como o fato de serem, na maioria das vezes, profissionais que estudam em regime de tempo parcial) não são consideradas, com sérias repercussões no processo ensino-aprendizagem¹⁹;

- o uso preponderante da pós-graduação "stricto sensu" como mecanismo privilegiado de formação de docentes, pesquisadores e profissionais altamente qualificados tem sido ultimamente criticado²⁰, justamente pelo esquecimento de formas alternativas de ação, entre as quais são citadas os doutorados profissionais²¹, a "resi-

dência médica"²², os cursos de aperfeiçoamento e especialização, a utilização de centros de pesquisa não obrigatoriamente vinculados ao sistema de ensino superior e o treinamento tutorial à distância²³.

A função técnica e a função social

Anísio Teixeira, em artigo muito conhecido²⁴, coloca a questão, observada na sociedade brasileira praticamente desde a descoberta do País por Portugal, da divergência entre o discurso e a ação, ou mais especificamente, da oposição feita entre os motivos reais determinantes dos atos e os propósitos divulgados pelo agente, ou ator. Esta duplicidade, como que característica nacional, como que conseqüente à nossa incapacidade hereditária, congênita ou mesmo adquirida de nos adaptarmos a um mundo hostil, porque novo e a ser criado, como que resíduo permanente de uma saudade infinda por terras e culturas já abandonadas e às quais, talvez, não possamos nunca mais voltar, levar-nos-ia, quase que necessariamente, a ocultar nossos sentimentos, nossos pensamentos, nossos sonhos, num receio atávico de que tudo o que é nosso seja na realidade inferior, ou seja julgado inferior por outros mais bem nascidos, mais ricos, mais desenvolvidos. Assim, através da vestimenta da palavra, teríamos ocultado o fato de que capturamos índios

319

17 A importância do programa varia de universidade a universidade. Em 1979, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro correspondeu ao engajamento de 33% do corpo docente em cursos de mestrado e doutorado, no País e no exterior.

18 *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1980, caderno 1, p. 4.

19 Na Primeira Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980), foi organizado um painel para discutir o "movimento dos pós-graduandos e sua organização", em que uma das questões básicas era a análise das condições específicas do estudante.

20 Críticas estas aceitas no próprio *II Plano Nacional de Pós-graduação-documento-base para discussão*, já que é sugerida a utilização da "residência médica" e dos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

21 Existentes no próprio modelo norte-americano de origem.

22 Em funcionamento no Brasil desde 1945.

23 A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, em convênio com a CAPES, está desenvolvendo o Projeto de Pós-graduação Tutorial à Distância (POS-GRAD) em Administração de Produção, Anatomia e Fisiologia Humana, Biologia Geral, Botânica, Genética, Zoologia, Álgebra Linear e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

24 Valores reais e valores proclamados da educação brasileira.

para usá-los nas múltiplas atividades dos períodos iniciais da colonização, usando o recurso verbal da nossa preocupação com a salvação eterna de suas almas; escamoteariamos as vantagens econômicas da libertação do negro velho, mão-de-obra já cansada, pouco produtiva, através dos argumentos de um coração bondoso que se preocupa em assegurar, a quantos possa, um fim-de-vida digno e livre; memorizaríamos autores e obras, nas diversas manifestações da literatura, da música, das artes plásticas, para disfarçar nossa ignorância ou nossa falta de hábito na discriminação mais sutil de sons, de cores, de perspectivas. A um mundo real oporíamos sempre o "manto diáfano da fantasia".

A questão da duplicidade, denunciada por Anísio Teixeira, em termos de sociedade e sistema escolar brasileiros, tem sido analisada por diversos autores²⁵, tomando para construção do quadro referencial teórico conceitos como mecanismos de produção, arbítrio cultural, imposição e legitimação do arbítrio, reprodução social. Em outras palavras, em uma dada sociedade, em um dado momento histórico, a manutenção do status quo, no que tange à estratificação de classes sociais e ao poder de uma determinada classe sobre as demais, conseqüentes às formas adotadas de produção de bens e serviços, estaria na dependência da interiorização pelas outras dos valores aceitos pela classe dominante, valores estes que não são apresentados como fruto de arbítrio e privilégio, mas tidos, havidos e propagados como lógicos, certos, humanos, corretos e bons. A dissimulação dos reais propósitos seria a forma mais adequada para obtenção do desideratum da interiorização (concebida, então, como "educação"); o sistema escolar difundiria a norma "cultura" ou privilegiada,

tomando cuidado para que seus diversos níveis e os processos seletivos de passagem de um a outro degraú ratificassem as posições sociais já estabelecidas por outros processos²⁶; a democratização do ensino, quando implantada, seria sempre uma "democratização de entrada" e nunca de saída, reiterando o preceito bíblico de que muitos serão chamados, mas poucos os escolhidos.

Assim colocada a função precípua da escola, a adoção, no País, de um modelo econômico que objetiva a concentração da riqueza em poucas mãos, como medida necessária e prévia ao desenvolvimento sócio-econômico (a divisão do bolo sendo posterior a seu crescimento), levaria ao estabelecimento de formas substitutivas da antiga poupança, individual e familiar, de certos segmentos populacionais, induzindo-os a investir em sua própria educação e na da prole, como meio adequado e válido de manutenção de status ou mesmo de ascensão social. O sistema escolar de ensino superior foi, então, estimulado a aumentar suas vagas,²⁷ o que foi feito, basicamente, pela expansão de ofertas educacionais em cursos já existentes e criação de novos cursos e novas faculdades, sob a responsabilidade da empresa privada, notadamente em áreas pouco propiciadoras de mobilidade social ascendente, como educação, letras, direito, administração, economia etc.²⁸ Paralelamente instituiu-se o vestibular classificatório

²⁶ Na linguagem ainda de Anísio Teixeira, a "função cartorial" da escola brasileira.

²⁷ Segundo Roberto Moreira (*A demanda de educação no Brasil nos anos 80*, Brasília, I Congresso Interamericano de Administração de Educação, 1979, pp. 5 e 6), 1.437.000 estudantes em 1978 e previsão de 1.968.000 em 1990.

²⁸ Estudo feito na Universidade Federal da Bahia demonstrou que a seleção econômica, provocada pelo concurso vestibular, é muito mais intensa nos cursos de alto prestígio social.

²⁵ Notadamente os estudos feitos sobre os sistemas escolares da França e da Itália.

(substituindo o chamado modelo eliminatório), com uma dupla vantagem: preenchem-se, pelo mecanismo da escolha múltipla e seqüencial de cursos, todas as vagas existentes, mesmo nos cursos menos concorridos, e eliminava-se a figura do "excedente externo", por muitos anos fator desencadeador de ruindosas manifestações estudantis.

A proliferação dos diplomados, contudo, não foi acompanhada de aumento proporcional do mercado de trabalho, não tendo durado por muito tempo e por razões várias o "milagre brasileiro", que assegurara crescimentos na ordem de 10 a 11% anuais. O excesso de graduados, se apresenta algumas vantagens do ponto de vista de manutenção de um estoque de reserva, passível de ser recrutado sob salários baixos para o exercício de ocupações de nível intermediário²⁹, para as quais o País sempre se mostrou carente em termos de recursos humanos, pode, no entanto, desencadear problemas, já que se intensifica o desemprego e o sub-emprego e, na melhor das hipóteses, se alarga o intervalo de tempo entre o término do curso de nível superior e a inserção no mercado de trabalho.

Nessas circunstâncias, torna-se altamente vantajoso o aparecimento de um nível subsequente de escolaridade (a pós-graduação "stricto sensu"), através do qual se alivie, embora temporariamente, a pressão pelo emprego imediato. Mecanismo semelhante foi adotado no País, quando se pretendeu, através da profissionalização do segundo grau de ensino, diminuir a pressão pelo ingresso no ensino de 3º grau.

Além disso, a extensão da escolaridade, com a criação de um quarto grau de

ensino, pode oferecer três outras vantagens. A primeira é a legitimação da distribuição social de cargos e funções de maior status e de melhor remuneração pela pretensa utilização da via técnica, ou seja, "mestres" e "doutores", independentemente dos grupos sociais de origem e de destino, seriam elementos mais capazes sob a ótica das aptidões individuais, teriam demonstrado maior interesse e capacidade para o estudo e a pesquisa, seriam possuidores de um maior número de informações atualizadas e, portanto, seriam merecedores de um maior número de benesses sociais e econômicas. Sob este enfoque pode ser analisada a preocupação sempre proclamada com a qualidade do nível de ensino nesses cursos e a ênfase em trabalhos individuais de pesquisa, expressos em monografias, dissertações e teses, mesmo quando no país do modelo a dissertação de mestrado não é mais exigida em grande número de instituições de altíssimo nível. Da mesma forma pode ser explicado o esquecimento de outros processos de qualificação de pessoal, como o de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou o próprio treinamento-em-serviço na empresa, capazes, evidentemente, de propiciar melhor desempenho profissional, mas considerados não adequados do ponto de vista de prestígio social.

Outra vantagem se prende ao reforço da tese de responsabilidade individual do fracasso. Na medida em que os cursos existem, a não-aceitação de candidatos pelos diversos procedimentos de seleção é explicada pelas condições precárias do próprio candidato, do ponto de vista de "curriculum vitae" e desempenho anterior, assim como a evasão de alunos durante o curso de mestrado também é compreendida como decisão pessoal do estudante (que opta, por exemplo, pela inserção no mercado de trabalho) ou por falhas do próprio aluno, que não é suficientemente inteligente, ou capaz, ou dedicado. A interiorização dessa

²⁹ Embora utilizando pessoal formado em nível superior e mantendo denominações de cargos compatíveis com este nível de instrução.

explicação pode ser útil para atenuar problemas sociais, já que o indivíduo se sente o principal responsável por não ter sido bem sucedido, passando a aceitar que, na realidade, sobreviveu o "melhor".

322

A terceira se relaciona aos mecanismos de concessão de bolsas-de-estudo, através dos quais são beneficiados os já detentores de privilégios, da mesma maneira pela qual os estudantes que, pelo processo de vestibular classificatório e de opções múltiplas, ingressam em escolas oficiais e, conseqüentemente, gratuitas, são sempre originários de famílias bem dotadas do ponto de vista econômico, enquanto que aos candidatos mais carentes só resta a matrícula em cursos particulares e, portanto, pagos. A concessão de auxílio financeiro, por um critério eminentemente técnico, poderia servir de encaminhamento de candidatos para áreas consideradas prioritárias em termos de desenvolvimento sócio-econômico, ao mesmo tempo em que viabilizaria, via escolaridade aumentada, a ascensão social de indivíduos capazes, mas oriundos de estratos sociais mais baixos. Em oposição a essas intenções proclamadas, a realidade apenas exacerbou o privilégio econômico, uma vez que são concedidas, do ponto de vista proporcional, mais bolsas de estudo em nível de quarto grau de ensino, que os auxílios prestados aos estudantes de níveis precedentes (1º, 2º e 3º graus), ao mesmo tempo em que se baixa de 14 para 12 anos a idade legal de ingresso do menor no mercado de emprego. Acresce que a "qualidade" do curso também é considerada por ocasião da distribuição das bolsas, com o que se reforçam os grupos de prestígio dentro da própria comunidade acadêmica, defensores e propagadores de um dado saber e de uma dada forma de obtenção do conhecimento; o círculo, então, se fecha.

Dito de outra maneira, se o aumento de vagas no ensino de 3º grau acena com a

possibilidade de ingresso na universidade de classes sociais até então dela afastadas³⁰, mas o aumento não-correspondente de docentes e de carga horária total de ensino disponível, assim como a não-modificação de currículos, teoricamente necessária e desejável para atendimento desses novos grupos populacionais, deterioraram o processo ensino-aprendizagem em relação às exigências de desempenho profissional impostas pelos mecanismos de produção, o nível de ensino que se agrega (pós-graduação "stricto sensu") passa a desempenhar uma dupla função. De um lado, a de preparar pessoal de bom nível para as ocupações do mercado (a chamada função técnica), que comparte com outros processos de ensino e de treinamento. De outro, a de recuperar o prestígio perdido dos cursos de graduação, postergando o início da atividade profissional e acenando com a possibilidade de melhores níveis salariais (função social).³¹

A pesquisa

Tomando por base as considerações até aqui feitas, realizou-se uma pesquisa,³² objetivando caracterizar o profissional que se pretende formar nos cursos de mestrado e de doutorado³³, partindo-se da hipótese geral de que predomina a

³⁰ A difusão do esporte na universidade e a concessão de bolsas de estudo a atletas têm função equivalente no que se refere a questões raciais.

³¹ Ver, a respeito, trabalhos de Luís Antônio Cunha.

³² Convênio celebrado entre o Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura.

³³ A pesquisa se liga, assim, ao questionamento feito por Jacques Velloso (Primeira Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980), ao inquirir sobre os propósitos a que vem servindo a política de pós-graduação no Brasil.

função social sobre a função técnica neste nível de ensino, o que se refletiria nas características do alunado.

Utilizou-se como instrumento básico de coleta de dados primários um questionário, não-identificado, aplicado aos alunos de cursos de pós-graduação "stricto sensu", já credenciados pelo Conselho Federal de Educação e sediados nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Itaguaí. A aplicação se fez durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1979³⁴, sendo consideradas as seguintes variáveis: curso, área de concentração de estudos, nível do curso, ano de início do curso (primeira matrícula), idade, sexo, estado conjugal, número de dependentes, local de endereço permanente, profissão de pai e mãe, curso de graduação realizado discriminando-se a cidade em que foi feito e o ano de conclusão, tentativas anteriores de ingresso em cursos de mestrado e doutorado (curso, ano, localização), ocupação remunerada atual (cargo ou função, instituição patronal, localização, carga horária semanal de atividades), regime de estudos, obtenção de bolsa de estudo, assim como instituição concedente e prazo de concessão. Foram obtidas respostas de 1156 mestrandos e de 112 doutorandos³⁵

³⁴ Os questionários foram aplicados pela professora Martha Pereira das Neves Hees.

³⁵ Foram contactadas as seguintes instituições, discriminadas segundo grandes áreas de conhecimento, áreas de concentração de estudos e entidades mantenedoras: Na *área de Ciências Humanas e Sociais* — administração pública (Fundação Getúlio Vargas, FGV), antropologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ), ciência política (Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, IUPERJ), ciências jurídicas (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUCRJ), economia (FGV, Universidade Federal Fluminense — UFF), filosofia (PUCRJ), letras (UFRJ, PUCRJ, UFF), psicologia (PUCRJ, FGV), serviço social (PUCRJ) e sociologia (IUPERJ). Na *área de saúde, ciências médicas e biológicas* — biofísica (UFRJ), cardiologia (UFRJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ), cirurgia geral (UFRJ), clínica obstétrica (UFRJ), dermatologia (UFRJ), doenças infecciosas e parasitárias (UFRJ), endocrinologia (UERJ, PUCRJ), enfermagem (UFRJ), gastroenterologia (UFRJ), ginecologia (UFRJ), histologia e embriologia (UFRJ), neurologia (UFRJ), nutrologia (UFRJ), ortodontia (UFRJ), ortopedia e traumatologia (UFRJ), otorrinolaringologia (PUCRJ), parasitologia veterinária (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ), psiquiatria (UFRJ) e zoologia dos invertebrados (UFRJ). Na *área de ciências matemáticas, físicas, químicas e tecnologia* — engenharia bioquímica (UFRJ), engenharia civil (UFRJ, PUCRJ), engenharia elétrica (PUCRJ), engenharia nuclear (UFRJ), engenharia de produção (UFRJ, PUCRJ), engenharia metalúrgica (UFRJ, PUCRJ), estatística (UFRJ), Instituto de Matemática Pura e Aplicada — IMPA), física (PUCRJ), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas — CBPF), informática (PUCRJ), matemática (UFRJ, PUCRJ, IMPA, UFF), química analítica inorgânica (PUCRJ) e química orgânica (UFRJ).

Do material coletado na pesquisa de campo, foram destacadas 5 (cinco) variáveis (ano de término do curso de graduação, idade cronológica, sexo, exercício de ocupação remunerada e obtenção de bolsa de estudo), objetivando a caracterização inicial do aluno de curso de mestrado, o que se descreve a seguir:

- a) praticamente a metade dos informantes (48,0%) é recém egressa de cursos de graduação, indicando como ano de término, dos cursos respectivos, períodos compreendidos no intervalo 1976-1979.³⁶ O fenômeno

323

sidade Federal Fluminense — UFF), filosofia (PUCRJ), letras (UFRJ, PUCRJ, UFF), psicologia (PUCRJ, FGV), serviço social (PUCRJ) e sociologia (IUPERJ). Na *área de saúde, ciências médicas e biológicas* — biofísica (UFRJ), cardiologia (UFRJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ), cirurgia geral (UFRJ), clínica obstétrica (UFRJ), dermatologia (UFRJ), doenças infecciosas e parasitárias (UFRJ), endocrinologia (UERJ, PUCRJ), enfermagem (UFRJ), gastroenterologia (UFRJ), ginecologia (UFRJ), histologia e embriologia (UFRJ), neurologia (UFRJ), nutrologia (UFRJ), ortodontia (UFRJ), ortopedia e traumatologia (UFRJ), otorrinolaringologia (PUCRJ), parasitologia veterinária (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ), psiquiatria (UFRJ) e zoologia dos invertebrados (UFRJ). Na *área de ciências matemáticas, físicas, químicas e tecnologia* — engenharia bioquímica (UFRJ), engenharia civil (UFRJ, PUCRJ), engenharia elétrica (PUCRJ), engenharia nuclear (UFRJ), engenharia de produção (UFRJ, PUCRJ), engenharia metalúrgica (UFRJ, PUCRJ), estatística (UFRJ), Instituto de Matemática Pura e Aplicada — IMPA), física (PUCRJ), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas — CBPF), informática (PUCRJ), matemática (UFRJ, PUCRJ, IMPA, UFF), química analítica inorgânica (PUCRJ) e química orgânica (UFRJ).

³⁶ Foi considerado este intervalo já que 71,8% dos alunos iniciaram o curso de mestrado entre 1976 e 1979.

sofre variação de intensidade, conforme a área de concentração de estudos, representando uma incidência de 12,4% em Educação (27,5% para o total da área de ciências humanas e sociais), de 25,6% em Medicina (33,8% para o total da área de saúde, ciências médicas e biológicas) e de 88,1% em Engenharia (69,6% para o total da área de ciências matemáticas, físicas, químicas e tecnologia);

- b) além de recém-graduados, a maioria é jovem (59,1% com idade inferior a 30 anos), os pontos extremos sendo observados em Educação (14,0% dos informantes nessa situação) e em Ciência Política, Gastroenterologia, Engenharia Bioquímica e Química Orgânica, onde a totalidade dos mes-trandos não atingiu os 30 anos;
- c) permanecem os estereótipos de "profissões masculinas" e de "profissões femininas", de forma ainda mais intensa do que é atualmente verificado em termos de graduação³⁷, predominando as mulheres na área de ciências humanas e sociais e os homens em tecnologia e em ciências da saúde. A associação idade-sexo mostra que as mulheres mais velhas estão cursando Educação, enquanto que os homens mais novos estão dedicados às engenharias civil, elétrica e metalúrgica;
- d) um em cada três (35,7% do total de informantes) não exerce profissão liberal e nem mantém qualquer vínculo empregatício (situação, portanto, de desemprego), o que é mais nítido em Engenharia — 61,1% (46,3% no total da área de tecnologia), decrescendo para Medicina —

19,5% (39,2% no total da área) e Educação — 6,5% (16,8% no total da área de ciências humanas e sociais);

- e) não se observa relação estreita entre a concessão de bolsa de estudo e o não-exercício ocupacional, dado que, dos 270 informantes em áreas ligadas à Engenharia, 61,1% estão desempregados e 82,6% dispõem de bolsas. Os percentuais para Educação são, respectivamente, 6,5 e 43,5 e para Medicina 19,5 e 33,1.

Ou seja, os cursos de mestrado, credenciados pelo Conselho Federal de Educação e sediados nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e Itaguaí, estão matriculando um grande número de profissionais recém-graduados, jovens e sem experiência de trabalho, cumprindo assim, a missão de, pelo aumento da escolaridade, postergar o início da atividade profissional, ou servir de tempo de espera enquanto não aparece a oportunidade de emprego. A concessão das bolsas de estudo, embora, até certo ponto, pareça estar ligada a planos governamentais de desenvolvimento e de investimento prioritário em determinadas áreas (o que explicaria, por exemplo, a concessão de auxílios no que se refere à Engenharia Nuclear, em que 90,7% dos informantes são bolsistas), não guarda uma relação direta com esse mesmo planejamento e execução de nível central, parecendo atender, muito mais, a grupos de prestígio: essa seria a explicação provável para a concessão proporcionalmente privilegiada às áreas de Economia, Administração e Direito em detrimento da Educação, Letras e Psicologia, o mesmo se observando no que tange à Biofísica e Parasitologia Veterinária (em oposição à Zoologia e Histologia-embriologia), à Cardiologia, Otorrinolaringologia e Psiquiatria (em relação a Endocrinologia, Nutrologia e Ortopedia), às engenharias civil, bioquímica, nuclear, metalúrgica e industrial (em comparação com a Engenharia

³⁷ Ver trabalho de Helena Lewin sobre a distribuição, segundo sexo, dos candidatos ao concurso vestibular inscritos na Fundação CESGRANRIO.

ria elétrica), à Estatística, Informática, Física e Química Inorgânica (em termos de Matemática e Química Orgânica). Por outro lado, a concessão das bolsas, como vimos, não mantém vínculo estreito com a ausência de emprego (e, conseqüentemente, de salário), nem com o possível deslocamento espacial para a matrícula aos cursos, visto que, para a maioria, coincide o endereço permanente do aluno com o local em que o curso se realiza, embora reforce uma dada visão do mundo e da sociedade, em que o desenvolvimento é percebido como desenvolvimento tecnológico (70,8% dos informantes são bolsistas) antes que como desenvolvimento social (43,9% dos respondentes à pesquisa detêm bolsas de estudo).

Fenômenos equivalentes, e até mesmo exacerbados, são observados entre os doutorandos. Privilegia-se uma dada linha escolar, visto que o aluno "típico" fez apenas um curso de graduação, não registra tentativas malogradas de

ingresso na pós-graduação "sensu stricto"; vem de famílias com níveis mais altos de ocupação (inclusive quando comparado como mestrando), é preponderantemente do sexo masculino. Persistem as situações de desemprego (14,3% dos matriculados), e de sub-emprego; quando o emprego ocorre é fundamentalmente em instituição federal e em docência universitária. Há, então, menor concessão de bolsas de estudo e maior número de indivíduos estudando em regime de tempo parcial, quando comparados mestrandos e doutorandos.

Sirva esta última observação como fecho: se se pretende uma tese de doutorado, de cunho original e de relevância para um dado campo do conhecimento humano, e se admite que a terça parte dos alunos estude em regime de tempo parcial (o que sobe a 43,1% em Tecnologia), a oposição demonstra a sociedade que não se proclama o que se pretende e que o que é proclamado não corresponde às reais pretensões.

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DE MESTRADO	DADOS PERCENTUAIS				
	Graduação entre 1976-1979	Idade até 30 anos	Sexo feminino	Sem ocupação remunerada	Com bolsa de estudo
<i>Ciências humanas e sociais</i>					
Administração (N = 16)	16,7	56,3	31,2	25,0	62,5
Antropologia (N = 7)	37,5	57,1	71,4	71,4	71,4
Ciência política (N = 3)	66,7	100,0	100,0	—	100,0
Direito (N = 9)	40,0	77,8	77,8	55,6	88,9
Economia (N = 5)	83,3	80,0	—	60,0	80,0
Educação (N = 170)	12,4	14,0	75,9	6,5	43,5
Filosofia (N = 8)	40,0	50,0	37,5	25,0	50,0
Letras (N = 60)	30,0	38,3	75,0	5,0	30,0
Psicologia (N = 47)	72,8	74,5	76,6	31,9	27,7
Serviço social (N = 18)	22,2	50,0	100,0	50,0	55,6
Sociologia (N = 3)	33,4	—	66,7	33,3	100,0
Total da área (N = 346)	27,5	35,2	73,1	16,8	43,9
<i>Saúde, ciências médicas e biológicas</i>					
Biofísica (N = 49)	74,0	81,7	42,9	77,6	85,7
Histologia (N = 62)	11,2	29,0	62,7	51,6	19,3
Parasitologia (N = 13)	61,5	61,6	38,5	23,1	92,3
Zoologia (N = 15)	39,9	80,0	53,3	26,7	53,3
Total	41,4	56,1	54,7	55,4	53,2

continua...

326

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DE MESTRADO	DADOS PERCENTUAIS				
	Graduação entre 1976-1979	Idade até 30 anos	Sexo feminino	Sem ocupação remunerada	Com bolsa de estudo
Cardiologia (N = 11)	45,4	81,8	27,3	54,5	63,6
Endocrinologia (N = 4)	25,0	75,0	50,0	25,0	25,0
Gastroenterologia (N = 5)	80,0	100,0	20,0	40,0	—
Ginecologia (N = 8)	62,5	75,0	50,0	62,5	100,0
Neurologia (N = 7)	—	14,3	—	—	42,8
Nutrologia (N = 18)	27,8	38,9	50,0	...	22,2
Obstetrícia (N = 15)	26,7	53,3	40,0	33,3	46,7
Ortopedia (N = 46)	15,2	23,9	2,2	...	2,2
Otorrinolaringologia (N = 12)	8,3	25,0	16,7	50,0	66,7
Psiquiatria (N = 7)	28,7	42,8	42,9	14,3	71,4
Total	25,6	41,4	23,3	19,5	33,1
Ortodontia (N = 11)	36,3	63,6	36,4	72,7	72,7
Total da área (N = 283)	33,8	49,4	39,2	39,2	44,5
<i>Ciências matemáticas, físicas, químicas e tecnologia</i>					
E. bioquímica (N = 5)	80,0	100,0	100,0	60,0	100,0
E. civil (N = 70)	79,1	95,7	17,1	61,4	82,9
E. elétrica (N = 34)	82,3	88,3	5,9	47,1	64,7
E. industrial (N = 40)	79,6	80,0	25,0	50,0	80,0
E. metalúrgica (N = 67)	83,8	89,5	19,4	50,7	85,1
E. nuclear (N = 54)	95,0	94,4	24,1	90,7	90,7
Total	88,1	90,7	20,4	61,1	82,6
Estatística (N = 21)	77,4	90,5	28,6	57,1	85,7
Física (N = 39)	82,5	79,5	28,2	38,5	76,9
Informática (N = 22)	31,8	50,0	13,6	18,2	77,3
Matemática (N = 136)	44,0	58,9	43,4	25,0	39,7
Química inorgânica (N = 27)	60,7	85,2	63,0	40,7	96,3
Química orgânica (N = 12)	58,3	100,0	50,0	25,0	41,7
Total	61,5	89,7	59,0	35,9	79,5
Total da área (N = 527)	69,6	79,9	29,8	46,3	70,8

Introdução

Neste trabalho buscaremos apresentar algumas reflexões que vimos conduzindo sobre o ensino de Português em meio rural, com base em elementos colhidos em duas pesquisas de campo. A primeira, intitulada "A comunicação linguística em meio rural paranaense. Evasão e retenção escolar no primeiro grau" (1), foi efetuada pela Universidade Federal do Paraná, em convênio com o INEP (nº 15/77), em 1977/1978, tendo por área de execução os municípios de São José dos Pinhais e Campo Largo. A segunda se chama "Ensino de Português para populações carentes" e está ainda em andamento; ela se desenvolve numa grande escola de 1º grau da periferia curitibana, que acolhe sobretudo crianças emigradas do campo.

Não se tratará de fazer aqui a descrição do quadro de grandezas e misérias em que se encontra o ensino em meio rural. Pretendemos apenas fixar, de maneira sucinta, os aspectos que julgamos mais importantes no ensino de Português nas primeiras séries do 1º grau, deixando de lado todo o contorno imediato da conjuntura escolar, por crucial que este seja

numa análise de conjunto. De outra parte, sensibilizados pelo fenômeno do êxodo rural, não deixaremos de considerar fatos do meio urbano.

Uma escola alienada

A primeira constatação a fazer é a de ordem mais geral e que determina quase todas as observações posteriores: a escola rural é, por seus procedimentos e objetivos específicos, uma *escola urbana* situada em meio rural. Com isso queremos dizer que do ponto de vista de sua organização interna a escola rural não é diferente da escola urbana, não tem a especificidade exigida pelo meio em que se insere. E nada é mais evidente do que as diferenças de toda ordem que separam cidade e campo. Para ficarmos com pouco, basta que lembremos que a clientela de meio rural tem como próprios uma paisagem, uma economia, uma organização social, um corpo de valores e de aspirações, uma linguagem, toda uma cultura enfim. No entanto, nenhuma dessas características foi incorporada à escola rural enquanto instituição. A razão disso é histórica: a escola rural não nasceu da sociedade rural, como resposta a um anseio local. Atrou-

pelando um processo cultural, a escola foi aí implantada de fora, pela cidade, que num determinado momento julgou de caráter universal essa urgência. Dentro de uma política cultural ingênua, a cidade estendeu a escola ao campo, que aí chegou como artigo importado e de consumo imposto. Mais: como artigo acabado, pois não foi a simples idéia de escola que se introduziu no campo, mas uma escola já inteiramente constituída, réplica da urbana.

E o que é pior, essa escola representa um projeto elitista já dentro do quadro urbano, onde nasceu a serviço das classes mais abastadas. Como de início só recebesse os filhos das camadas altas, cujo universo cultural é, senão mais rico, ao menos mais próximo do mundo escolar, a escola desempenhava um papel meramente complementar em relação à educação doméstica. Sua clientela ia aprender na escola apenas aquilo que a família não podia fornecer. Quando sobreveio a explosão da rede escolar, a população escolar mudou não só quantitativamente, mas também qualitativamente: os alunos oriundos das classes baixas, que antes constituíam irrisória minoria, passaram a ser maioria esmagadora. E para esses, a escola não representava um complemento; representava praticamente tudo, seu canal privilegiado de ascensão social. Mudou sua clientela, mudaram as exigências sociais, e a escola permaneceu cega e surda a essa evolução, procurando manter em princípio os mesmos conteúdos, alterados apenas quanto à dosagem e às técnicas de difusão e controle da aprendizagem, de modo a atender a demanda cada vez maior e mais heterogênea de alunos. Não se vai aqui comentar a já tão conhecida baixa qualitativa do ensino, o qual, repentinamente, teve de ser estendido a toda uma camada popular, com fortes aspirações à ascensão social.

E foi ainda essa escola, concebida para uma elite urbana, sem condições de

atender aos reclamos emergentes da democratização, que se instalou também no meio rural, consolidando um duplo engano: no plano horizontal, confundindo cidade e campo, e, no plano vertical, indiferenciando diferentes estratos sociais.

A presença da escola em meio rural era e é imperiosa, evidentemente. O que não se pode deixar de lamentar — e de denunciar — é, de uma parte, o processo de implantação, que não permitiu uma apropriação da escola por parte da sociedade rural, e, de outra parte, a inadequação de conteúdos e objetivos a um contexto particular. São essas inadequações, nos limites do ensino de Português, que serão brevemente examinadas nos parágrafos seguintes.

Eixos da escolarização

Ao longo das primeiras séries do 1º grau, o ensino de Português persegue três objetivos capitais:

- a) a alfabetização;
- b) o domínio do português culto;
- c) o conhecimento de noções gramaticais.

A alfabetização. Um trabalho recente (2) veio mostrar que a escola reduz a alfabetização ao ensino de um processo mecânico de conversão de letras em fonemas (leitura) e de fonemas em letras (escrita), do qual fica excluída a função significativa e funcional da escrita. Isso significa que todo ato escolar de escrita ou de leitura é fundamentalmente um mero exercício de mecânica associativa, ficando em plano secundário — ou até mesmo inexistindo — a relação essencial entre o comunicante e o conteúdo da mensagem comunicada. Ou, perdoado o trocadilho: a escola não opera com textos, mas com pré-textos. As provas desse fato são inúmeras. Fiquemos com quatro:

I. As palavras utilizadas pelos textos escolares e pelo professor são selecionadas com base no seu interesse gráfico, e não pelo conteúdo que encerram. Por consequência, é introduzido grande número de vocábulos que se reportam a unidades culturais que não pertencem ao mundo da criança nem ao universo curricular das primeiras séries. Por exemplo: *pássaro* (em lugar de *passarinho*), *príncipe*, *coelho*, *ema*, *dama*, etc.

II. Ainda como consequência da seleção lexical por critério gráfico, os textos não apresentam nexos ou unidade semântica, visto que as palavras valem apenas por seu significante. Exemplos:

A. "Tita matou o mico louco."

B. "Ela caiu.
Coca calou.
Eu caiei.
Ela colou a cuia.
A coca-cola caiu.
O coco é oco."

III. As atividades de redação são propostas com o intuito exclusivo de controlar o domínio da grafia, de sorte que não se estimula a produção original e significativa de textos; ao contrário, até se propõem moldes vazios de significado, como exemplifica o exercício de "formar sentenças com palavras dadas". Dessa tarefa a criança se desincumbe montando tantas frases nominativas (sujeito + verbo *ser* + predicativo) quantas forem necessárias para esgotar a lista de palavras, e, se observou sempre a ortografia, a criança e sua professora se dão por satisfeitas.

Em séries mais adiantadas surge a atividade de "composição", que também se resolve em simples exercício de ortografia, como o provam os critérios de correção adotados pela escola, todos vinculados à forma. Os alunos facilmente se adaptam a essa situação, recorrendo ao cômodo expediente da historinha

estereotipada, que numa mesma turma se repete à náusea, sem que isso cause escândalo.

O que enfim a escola propõe ao aluno é uma relação intransitiva com o código gráfico. A criança é defrontada com uma tarefa que consiste em traduzir fórmulas lingüísticas opacas em seu correspondente gráfico, ou vice-versa, sem que mais lhe exijam para aprová-la. Se pressões culturais futuras não funcionarem no sentido de familiarizar o usuário com a escrita, esta terá sempre o sentido de monumento institucional, uma espécie de fórmula intocável que se repete incólume, independente das situações que poderiam dinamizar o contexto lingüístico.

IV. O tratamento da alfabetização como simples mecânica associativa de sons e grafias, apoiado por abundante difusão de métodos e materiais de instrução que possibilitam a apresentação sistemática e gradativa das dificuldades gráficas, não apresenta grandes obstáculos.

É comum, principalmente nas cidades, que ao final da primeira série de escolarização as crianças tenham vencido as dificuldades da cartilha e conseguido desempenho motor satisfatório na cópia e ditado de palavras ou sentenças.

Trata-se, porém, de um êxito aparente, pois já nas séries subseqüentes, quando os textos se tornam um tanto mais complexos e as exigências de compreensão substituem a mera reprodução oral de frases soltas, com grafemas conhecidos, as crianças já não conseguem os mesmos índices de aprovação. Os depoimentos dos professores das classes mais adiantadas revelam o crescente desinteresse das crianças pela leitura e o baixo nível de desempenho nos trabalhos de redação.

Tudo indica que o sucesso inicial, visto

não estar embasado nas relações significativas do estudante com a mensagem escrita, mascara uma realidade que irá repercutir nas deficiências das séries mais adiantadas, quando já não bastam os mecanismos associativos e as evocações de palavras cujo significado não se vivenciou nas transações culturais do meio.

Ora, o que parece indispensável a todo cidadão consciente é a capacidade de utilizar a forma gráfica como instrumento de atingir comunicantes e de reagir significativamente diante das informações veiculadas por um texto. A importância da escrita está para lá de sua natureza de código gráfico; está em possibilitar a reconstrução crítica da mensagem lingüística (leitura integral) e a recriação, para um leitor, das idéias e emoções experimentadas na situação (escrita integral).

Na cidade, este estado de coisas não se reveste de maior gravidade. Aqui é de esperar que as próprias transações a que os indivíduos são normalmente submetidos sejam suficientes para, em certos meios, suprir a ação da escola, propiciando condições à formação de leitores eficientes de jornais, revistas e textos publicitários, ou de indivíduos capazes de oferecer informações e de prover necessidades eventuais de comunicação em textos coerentes.

Mas a situação se agrava sobremaneira em meio rural, onde parece ser a escola o único lugar em que o estudante terá oportunidade de tratar com o código gráfico com alguma freqüência. Por conseguinte, a instalação do modelo meramente mecânico, que tem um êxito relativo na cidade, está em princípio fadado ao fracasso entre a população escolar do campo. O único resultado, aliás, de que se tem notícia é o emprego de frases cristalizadas, facilmente identificadas nas fórmulas de correspondência ("Tomo da pena"...; "Escrevo estas mal

traçadas linhas"...)) e uma leitura soletrada, cega ou ingênua quanto ao conteúdo.

O domínio do português culto. É bem sabido que as crianças chegam à escola dominando apenas a variedade de língua que aprenderam em casa — *um português familiar* —, e que cabe à escola ensinar-lhes uma outra variedade, socialmente adequada às situações formais — o *português culto*. Essa tarefa da escola coloca alguns pontos de reflexão.

1. **O que é o português culto?** Todos sabemos que a língua varia no tempo, no espaço, nas camadas sociais e ainda segundo a situação concreta de comunicação. Neste último caso, a língua se desdobra em *registros*, isto é, variedades lingüísticas que se empregam segundo o grau de formalidade que envolve os comunicantes. Muito embora a língua marque os diversos níveis intermediários desde o pólo da extrema cerimônia até o da máxima intimidade, costuma-se reduzir essa gradação a dois termos: o registro formal e o registro informal. Esses registros não são os mesmos segundo os estratos sociais, razão pela qual se distingue ainda, e a *grosso modo*, as variedades formal e informal cultas das modalidades formal e informal populares. Essas distinções básicas nos permitem dizer que as crianças aprendem em casa um registro informal — no mais das vezes popular —, e que toca à escola iniciá-las no registro formal culto, conhecido antes por *norma culta*.

Numa dada região geográfica, a norma culta é, portanto, o registro observado pelas classes cultas em situação cerimoniosa. Então, para sabermos qual é a norma culta vigente no sul do Paraná, por exemplo, seria necessário fazer aí um levantamento sociolingüístico nos moldes do Projeto NURC, sem o quê toda afirmação nessa matéria é suspeita de impressionismo. E como ainda não se determinou, cientificamente, a norma

culta de nenhuma região brasileira, só resta concluir que a escola vem preconizando uma norma fixada arbitrariamente. De fato, é o que acontece. O que a escola propõe como padrão de conduta lingüística são as prescrições normativas feitas pelas gramáticas escolares, isto é, a *norma escolar*.

A norma escolar é um padrão artificial, instituído pelos gramáticos com base na tradição gramatical que, passando pela gramática latina, remonta à gramática alexandrina, do séc. II a.C. Os alexandrinos impuseram como norma da língua grega de sua época as formas lingüísticas presentes nos autores clássicos dos séculos anteriores. Foi uma decisão arbitrária, lingüisticamente falsa, e no entanto esse erro se converteu em sólida tradição. Os nossos gramáticos, de maneira geral, ainda insistem em dar como boas "regras idiomáticas hauridas em fragmentos de um passado vago e descontínuo" (3), escolhidas por critérios subjetivos, e que não fazem sentido, hoje.

Consultando um passado literário estranho à sociedade rural, é a própria norma escolar que se torna profundamente estranha nessa sociedade, onde sua imposição só faz por aumentar a distância entre os registros formal e informal, e, por consequência, a insegurança lingüística do falante em situação cerimoniosa.

Que fazer? Enquanto os lingüistas não providenciarem gramáticas normativas válidas, o professor só disporá da gramática tradicional, cujo manuseio requer extrema cautela e senso crítico.

II. **A partir de quando deve a criança ser iniciada no português culto?** Tradicionalmente, as crianças são submetidas ao português culto desde o primeiro dia de aula, visto que o discurso docente desde logo apresenta um grande número de formas cultas. O contacto com essa

outra variedade vai se tornando cada vez mais intenso à medida em que o aluno progride nos textos fornecidos pela escola, que são inteiramente vasados nessa linguagem. E é comum que já na 2ª série os alunos passem a se exercitar em pontos específicos da norma, com a formação do plural e a concordância.

Parece-nos que essa conduta da escola é extemporânea e contraproducente, porque cria dupla dificuldade para o aluno, que deverá adquirir — ao mesmo tempo — a grafia e uma nova variedade lingüística. Ora, é princípio pedagógico elementar que as dificuldades devem ser trabalhadas uma a cada vez. A inobservância desse preceito, aliada ao caráter mecanicista da alfabetização, faz com que as crianças tomem a escrita e a leitura como atividades próprias de um ritual escolar, cujo significado pleno não lhes é dado atingir. Em exagero evidente, podemos aproximar essa situação àquela vivida, há alguns anos, por boa parte dos católicos quando participavam de ofícios religiosos celebrados em latim. Limitada à manipulação da forma externa do texto, a criança fica presa num arficialismo que não saberá interpretar senão como uma prática algo misteriosa, mas importante como meio de acesso às séries seguintes, e que não tem validade senão no âmbito escolar.

Ora, é absolutamente necessário que os alunos entendam aquilo que devem fazer. É uma questão de respeito para com eles e também uma medida para tornar eficaz a ação escolar. Portanto, deve-se escolher: ou as crianças são primeiro iniciadas no português culto para depois serem alfabetizadas, ou são alfabetizadas no português familiar, ficando a introdução do português culto para depois.

III. **O português falado pelo homem do campo é errado?** Não bastasse estar preso à norma escolar, o professor ainda mantém, freqüentemente, uma noção preconceituosa de erro, que se origina,

ela também, da tradição gramatical greco-latina. É a idéia simplista de que só são certas as formas prescritas pela norma escolar, e de que as formas dela desviantes são fatalmente erradas. Ora, já vimos que o falante usa um ou outro registro segundo a situação, de modo que uma expressão, que é adequada a uma situação, pode não o ser a outra. É o que todos sabemos: "eu vi ele" é estrutura inadequada a um discurso cerimonioso, mas perfeitamente aceitável em situação informal; ao inverso, algo como "dir-te-ei" soa como pedantismo numa roda de amigos. Os lingüistas, por sua parte, vêm repetindo à exaustão que as formas produzidas por um falante nativo são todas lingüisticamente válidas; então, o problema de certo e errado se situa ao nível do *uso*, onde se resolve em termos de adequação ou inadequação às circunstâncias da comunicação. Dada uma expressão, é preciso mostrar ao aluno em que situação ela é aceitável, em qual não o é.

A ignorância desses fatos tem consequências ainda mais graves quando leva o professor a rejeitar com veemência as expressões reveladoras de baixo nível sócio-cultural, de que são exemplos as variantes caipiras. Coisa comum são as verdadeiras cruzadas que movem os professores contra essas marcas lingüísticas que lhes parecem socialmente negativas. Ao tentar erradicá-las desde cedo e a todo custo, estigmatizando-as, a escola incide em erro lamentável, porquanto o resultado dessa conduta é a eclosão, na criança, de uma crise de identidade cultural. A escola faz crer à criança que seus pais lhe legaram algo feio, absolutamente inadmissível, e que é preciso renegar. Em casa, a criança se põe a "corrigir" os pais, e com isso se instala um conflito familiar, porque os pais, mais seguros da legitimidade de sua língua, não deixam de reagir à insolência do filho. Entre dois fogos, a criança acaba por não saber o que fazer com o seu português caipira.

Os dialetos, bem como as variedades sociais, têm um valor emblemático. Traço de união entre seus falantes, traço de separação entre os grupos, o dialeto é símbolo da comunidade, da sua cultura, dos seus valores. Assim, depreciar um dialeto é ultrajar seus falantes. Disso sabem os antropólogos e disso deveriam saber os professores, sobretudo em meio rural. O português caipira, para voltar ao exemplo que nos interessa, não é uma "linguagem errada". É uma variedade legítima dentro do seu domínio de uso, cujos limites é preciso indicar às crianças, do mesmo modo que é necessário mostrar o âmbito de emprego da norma superior.

O conhecimento de noções gramaticais. Quando o professor ministra conhecimentos gramaticais, colhidos da gramática escolar, é frequente que labore em três enganos. O primeiro e mais danoso é a ilusão de que, ensinando a sistemática e terminologia gramatical, esteja ensinando língua. A gramática, enquanto sistematização dos fatos da língua, é como a descrição metódica dos elementos componentes do automóvel: ensina o que é, mas não ensina a guiar. Isso posto, não se quer dizer que a gramática seja inútil, mas que ela desempenha um papel acessório no ensino da língua.

O segundo engano provém de ignorar esse caráter meramente subsidiário da gramática: os professores despendem mais tempo no ensino da gramática que no desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Com toda a gramática por ensinar, quase não sobra tempo para as atividades realmente importantes, como leitura, exposição oral, redação, etc. O problema de tempo ficaria equacionado se o professor selecionasse rigorosamente os conteúdos gramaticais, ficando só com aqueles que terão efetiva utilidade prática para os alunos. Seria fastidioso alistar aqui todos os pontos de gramática que são perfeitamente dispensáveis, por inúteis na vida de todos os dias do cidadão comum.

Por fim, o professor costuma ter confiança cega nos conceitos da gramática escolar, quando os lingüistas, no entanto, de há muito vêm apontando nela inúmeras falhas, algumas clamorosas.

Conclusão

O nosso breve apanhado deve ser suficiente para indicar que o ensino de Português no meio rural padece de graves deficiências. Caberia dizer ainda que a missão de saná-las não incumbe ao professor rural, tão desprovido de meios. Nós, os pesquisadores pedagógicos e políticos da educação, que dispomos de maiores recursos, é que estamos em falta para com esse professor, que só pode nos merecer profunda admiração.

Toca a nós providenciar-lhe meios e estratégias, e com urgência.

NOTAS

- (1) Este é, também, o título do volume que descreve a execução do projeto, editado em 1978 pela Coordenação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.
- (2) GUIMARÃES, Maria Ignez de Oliveira. *A validade da mensagem nas classes de alfabetização*. Curitiba, Universidade Católica do Paraná, Curso de Letras, 1979. 246 p. Dissertação (mestrado).
- (3) CUNHA, Celso F. da. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968, p. 27.

Introdução

O objetivo de um sistema modernizado de educação está em processo de implementação em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento desde os anos 60. Este processo está num estágio razoavelmente avançado nas escolas de 1º e 2º graus, mas a modernização do 3º grau, atingindo o estágio de um sistema de ensino superior de massa, está concretizada apenas em quatro países: Estados Unidos, Canadá, URSS e Japão. Muitos países da Europa estão caminhando para um sistema de ensino superior de massa, mas ainda estão longe da realização desta meta. Refletindo o processo de modernização das escolas de 1º e 2º graus, o ensino superior está agora se tornando o foco de reforma a fim de enfrentar os novos problemas da adoção de uma filosofia de ensino superior de massa. Para realizar o objetivo de ensino superior de massa, uma nova forma de instituição de ensino superior tem-se tornado particularmente promissora:

a instituição de ensino superior para oferta de cursos de curta duração.

Visa este trabalho analisar a experiência brasileira relacionada com a posição das instituições de ciclo curto dentro do sistema de ensino superior. Tal análise compreenderá (1) uma breve retrospectiva histórica da experiência brasileira relacionada aos modelos alternativos de instituição de ensino superior de graduação reduzida, (2) uma avaliação preliminar desta experiência e (3) um confronto da opção brasileira relativamente aos cursos de curta duração com as tendências internacionais no setor.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: (1) retrospectiva histórica do desenvolvimento dos cursos de curta duração; (2) avaliação desta inovação implementada; (3) caracterização das estruturas emergentes de ensino superior, segundo a perspectiva internacional e (4) confronto da experiência brasileira com as tendências interna-

* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

** Professora do Departamento de Educação da PUC/RJ.

*** "Os modelos de instituições de ensino superior de graduação reduzida: desenvolvimento, avaliação e confronto com a experiência internacional" — é o título original deste artigo.

cionais. A sugestão de um modelo alternativo de instituição de ensino superior para cursos de curta duração para experimentação no país conclui o estudo.

Breve retrospectiva histórica

As primeiras iniciativas relacionadas aos cursos de curta duração no Brasil apareceram no final do século XIX nas áreas de Engenharia, Medicina e Direito (FGV, 1976). Criada em 1874, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro oferecia cursos de curta duração em engenharia geográfica (3 anos), construção, telegrafia, ciências físicas e naturais, matemática e física, e agrimensura ao lado dos cursos de engenharia civil e industrial. Desde 1882, as Escolas Médicas do Rio de Janeiro e da Bahia ofereciam cursos de curta duração em odontologia e obstetrícia (parteira). As Escolas de Direito, com base na reforma Benjamin Constant, criaram cursos de notariado com duração de dois anos. Finalmente a Escola Politécnica de São Paulo, fundada em 1894, oferecia cursos para a formação de mecânicos, maquinistas, contadores, agrimensores e engenheiros geográficos ao lado dos cursos tradicionais de engenharia civil e industrial. Em 1897 esta escola criou também cursos para treinamento de supervisores de trabalho e profissões similares e intermediárias no campo da engenharia.

A natureza destes cursos demonstra similaridades com as recentes experiências no contexto do ensino superior: carga horária inferior aos cursos tradicionais e mantinham os mesmos objetivos de treinamento de mão-de-obra para as tarefas específicas. Em relação à sua estrutura, estes cursos de curta duração coexistiam com os de longa, em instituições originalmente criadas para o oferecimento de cursos tradicionais de longa duração.

Infelizmente, no início deste século,

estes cursos desapareceram e não se teve notícia de outras iniciativas até a década de 40 quando o assunto voltou a ser ventilado em decorrência do projeto de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), apresentado ao Congresso em 1948. Esta lei, somente aprovada em 1961, possibilitou novas experimentações com cursos de curta duração, tendo em vista a abertura oferecida em seu artigo 104:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

A possibilidade de experimentação de novos tipos de cursos no sistema de ensino superior tornou-se mais concreta após a aprovação das leis relativas à reforma universitária, em 1968 e 1969. Novas experimentações foram explicitamente permitidas pelos seguintes artigos:

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Decreto-Lei 464/69:

Art. 9º O registro de diplomas em universidades oficiais far-se-á por delegação do Ministério da Educação e Cultura, na forma do que dispõe o artigo 102 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Parágrafo único. Os diplomas correspondentes a cursos criados de conformidade com o artigo 18 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estarão sujeitos a registro e terão validade nos termos do artigo 27 da mesma lei.

Em relação à licenciatura, a Lei 5.692/71 especifica em seus artigos 30 e 31:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantêm cursos de graduação plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

337

Para melhor compreensão das experiências decorrentes desta base legal, esta retrospectiva histórica descreverá a criação dos cursos para a formação de engenheiros operacionais, para a formação de tecnólogos, e para a formação de professores.

Engenheiros operacionais

Em fevereiro de 1963 era aprovado Parecer nº 60 do CFE apreciando plano apresentado pela então Diretoria do Ensino Superior que propunha a criação de mais uma modalidade de engenheiro, denominado "Engenheiro de Operação". Este novo tipo de profissão foi assim definido:

O Engenheiro de Operação é o elemento de formação profissional tecnológica, de nível superior, com treinamento em cursos de duração de três anos, para habilitação e supervisão de setores especializados da indústria e encargos normais de produção industrial (Brasil, CFE, Parecer 4446/76, p. 13).

O Parecer nº 25/65 do CFE detalhou as características do curso de Engenharia de Operação e determinou o currículo mínimo do curso. Ainda em 1965 foi criado o primeiro curso de Engenharia

Operacional na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de tornar-se modelo para outras escolas a serem criadas nos diferentes centros industriais do país. Em São Paulo, também em 1965, surgiram cursos de Engenharia de Operações ligados à Faculdade de Engenharia Industrial (FEI). Contudo, a maioria dos demais cursos criados na época se localizou em universidades (PUC/RJ, PUC/SP, UCMG) ou instituições isoladas de ensino superior sem autonomia e competindo com os cursos de longa duração.

Segundo levantamento realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 1976), em 1975 funcionavam 69 cursos de Engenharia de Operação em 25 diferentes modalidades profissionais. Deste total, 28% estavam localizados em universidades, 61% em instituições isoladas de ensino superior e 11% em escolas técnicas federais.

Em 1977 este tipo de curso foi extinto pelo Conselho Federal de Educação e quatro alternativas foram oferecidas às instituições que ofereciam estes cursos (Brasil. CFE, Parecer 4446/76):

1. transformá-los em cursos de engenharia plena de conteúdo similar;
2. transformá-los em cursos de Engenharia Industrial;
3. transformá-los em cursos de ensino superior para formação de tecnólogos;
4. extingui-los.

A tendência atual é pela adoção de uma das duas primeiras alterantivas.

Formação de tecnólogos

Os cursos para formação de tecnólogos foram desenvolvidos, inicialmente, em São Paulo como uma alternativa aos cur-

sos de Engenharia de Operação. Em 1969, cursos para a formação de tecnólogos ou técnicos de nível superior foram introduzidos na Faculdade de Tecnologia de Bauru (Brasil, CFE, Parecer 25/68). Seu modelo estrutural manteve a coexistência de cursos de curta e longa duração.

Contudo, em 1970, entrou em funcionamento o Centro de Educação Tecnológica de São Paulo seguindo novo modelo estrutural. Este Centro se constituiu sob a forma de autarquia estadual vinculada à Secretaria de Educação de São Paulo através de sua Coordenadoria de Ensino Técnico. É, até o presente, uma instituição isolada de ensino superior voltada, em princípio, para a oferta de cursos de curta duração, além de poder vir a se ocupar de cursos de grau médio. Prevê, ainda, possível articulação com as instituições de ensino superior.

Com a anexação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba ao Centro de Educação Tecnológica de São Paulo, este sofreu uma transformação. Os cursos do Centro se reuniram em uma Faculdade de Tecnologia com a denominação de Faculdade de Tecnologia de São Paulo e o Centro permaneceu como entidade mantenedora de ambas e de outras que se criarem no Estado, adotando, a partir de então, o nome de "Paula Souza" (MEC/DAU, 1977). Este Centro serviu de modelo para a organização do Centro de Tecnologia da Bahia criado, seis anos depois, pelo governo federal.

A partir de 1973, o Departamento de Assuntos Universitários iniciou a implementação de seu Projeto 19 – Implementação de cursos de curta duração para o período 1972/74 – atualmente identificado como Projeto 15, do Plano Setorial, para o período 1975/79.

As primeiras experiências do Projeto 19 concentraram-se na área tecnológica e foram as seguintes:

1. Criação de um curso de tecnologia de processamento de dados, em convênio com as Universidades Federais da Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica;
2. Criação de um curso de mecânicos de nível superior na modalidade de manutenção e operação industrial, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo mais a colaboração das Companhias, ainda colocada a possibilidade de convênio com a Escola Técnica Federal do Espírito Santo para utilização de seus laboratórios e oficinas;
3. Criação de um curso de tecnólogo em análise química industrial, em nível superior, em convênio com a Universidade Federal da Bahia mais a colaboração da PETROBRÁS.

Alguns pontos importantes podem ser identificados com base nestas primeiras iniciativas do Projeto 19. O primeiro, em termos de estrutura, é a localização dos cursos de Formação de Tecnólogos em universidades, em contraste com a experiência da Engenharia de Operação que foi instalada pelo Governo Federal numa escola técnica, ainda que vinculada a uma universidade. Em segundo lugar, a colaboração das indústrias locais torna-se condição necessária para a existência do curso. Finalmente, a relação entre universidade e escola técnica é invertida. Ao invés de a escola técnica dar o curso sob a égide da universidade, é esta que pede vinculação à primeira para uso de seus laboratórios e oficinas.

A partir de 1974, a programação do Projeto 19 previu a implantação de mais cursos na área tecnológica, além de estender seu campo de ação às áreas de agricultura e saúde. Além da diversificação de cursos, ocorreu neste período

uma diversidade de estruturas ou modelos, tendo em vista problemas encontrados na localização dos cursos de formação de tecnólogos em universidades. Na área tecnológica, destaca-se a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, como fruto de proposta feita pelo DAU ao Conselho Federal de Educação, no sentido de criar centros autônomos desvinculados da universidade e dedicados à manutenção de cursos de tecnologia e ao fortalecimento da educação tecnológica (Brasil, CFE, Parecer 1589/75). A intenção foi de montar uma instituição-piloto, suscetível de oferecer padrões para outras instituições congêneres tanto da esfera federal como da particular que venham a ser criadas. Este centro apresenta certa semelhança com o Centro de Educação Tecnológica de São Paulo quanto à sua estrutura e objetivo, e representa um avanço por parte da experiência governamental, qual seja o da criação de centro independente da universidade e dedicado exclusivamente à educação tecnológica. Além desta experiência inovadora, duas outras alternativas são antecipadas no Relatório de 1977 sobre o Projeto 15: (1) a transformação de três escolas técnicas do sistema federal em Centros de Educação Tecnológica, competindo-lhes, além da continuidade dos cursos técnicos de nível médio, a ministração de cursos superiores de tecnólogos e de professores de educação técnica, de curta duração e, de engenharia industrial, de longa duração; (2) a instalação de dois Centros de Educação Tecnológica vinculados às Universidades Federais do Piauí, Paraíba, Alagoas, Minas Gerais e Santa Maria. Por outro lado, menciona a existência de cursos localizados nas Universidades Federais de Viçosa, Mato Grosso e Acre e nas Escolas Superiores de Agricultura de Lavras e Mossoró, coexistindo estes com cursos de longa duração e não possuindo autonomia administrativa nem acadêmica.

Na área de saúde, o Relatório de 1977 do MEC assinala a presença de cursos de formação de tecnólogos nas Universidades Federais de Mato Grosso, Alagoas, Paraíba e Goiás, na Universidade de Fortaleza e numa escola isolada — a Escola Paulista de Medicina. Estão em fase de instalação dois Centros de Formação de Tecnólogos na área de saúde: um vinculado à Universidade de Fortaleza e outro à Escola Paulista de Medicina. Deduz-se desta medida que se pretende reunir os cursos existentes nestas duas instituições em um Centro que goze de relativa autonomia.

Um balanço realizado pelo "staff" do Projeto 15, em 1977, mostrou que os 46 cursos implementados com recursos do DAU envolviam 22 universidades (72% dos cursos), 3 escolas isoladas (19% dos cursos) e 2 Centros/Faculdades de Tecnologia (9% dos cursos). O total de cursos em funcionamento em 1978 chega a 131, sendo o Departamento de Assuntos Universitários responsável pela criação de 111 deles.

Formação de professores

Uma das modalidades de cursos de curta duração para a formação de professores foi a licenciatura de primeiro grau, criada a exemplo da Engenharia de Operação, antes da Lei 5540/68 da Reforma Universitária. A rigor, alguns documentos governamentais procuram distingui-la dos outros cursos de curta duração que possuem nítido caráter terminal. Como afirma um destes documentos, "as licenciaturas de primeiro grau, conquanto sejam produtos de cursos superiores de curta duração na área de educação, se afastam desse modelo por conduzirem naturalmente a uma complementação de estudos em uma licenciatura plena" (MEC/DAU, 1977, p. 286). A intenção subjacente a esta abertura da lei foi enfatizar o caráter emergencial desses cursos. Este tipo de curso, então, é distinto dos cursos ana-

lisados anteriormente. Entretanto, a Coordenação do Projeto 15 pretende expandir a experiência para a área de Educação a fim de formar o licenciado nas áreas de conhecimento carentes de profissionais, mas ainda mantendo o objetivo de preencher lacunas no sistema de formação de professores com uma solução transitória.

Como, a nível do DAU, a criação de cursos de curta duração na área de educação ainda se encontra na fase de projeto, não existem, até o presente, experiências realizadas sob a égide do Projeto 15. Em relação aos cursos existentes, devido à inexistência de pesquisas avaliativas, há falta de informação pertinente a seu desenvolvimento e sucesso.

Sistematização da experiência

Com base na retrospectiva histórica dos modelos estruturais de cursos de curta duração introduzidos no sistema brasileiro de ensino superior, as alternativas já adotadas podem ser sistematizadas em quatro tipos:

1. Cursos criados dentro de instituições de ensino superior — escolas isoladas ou universidades — paralelos aos cursos tradicionais, sem nenhuma autonomia;
2. Cursos criados em Centros vinculados a universidades, mas com autonomia de ação;
3. Cursos criados em instituições concebidas como Centros ou Faculdades de Tecnologia, fora da universidade;
4. Cursos criados dentro de escolas técnicas federais, de nível médio principalmente, na forma de Centros de Formação de Tecnólogos, também fora da universidade.

A opção final por uma ou mais destas alternativas estruturais depende de estu-

dos avaliativos de seu desenvolvimento e sucesso, do que se tratará a seguir.

Avaliação dos modelos de instituições de graduação reduzida

Esta avaliação baseia-se numa série de relatórios governamentais atinentes ao desempenho das instituições dedicadas à formação de Engenheiros de Operação e/ou de tecnólogos.

No anexo 1 do Parecer 4446/76 do CFE, o professor Heitor Gurgulino de Sousa delineou um histórico avaliativo da experiência da Engenharia de Operação ao relatar os antecedentes que o levaram à elaboração do anteprojeto de Resolução no qual propõe a abertura da habilitação de Engenharia Industrial. Segundo sua opinião, dois problemas comprometem o sucesso desta experiência. O primeiro foi o problema da compreensão da natureza do curso. Alguns confundiram-no com os cursos de formação de tecnólogos, enquanto outros tentaram compactar os cursos tradicionais de engenharia.

O segundo problema relacionou-se à diferença de status atribuída aos dois tipos de cursos de engenharia, principalmente quando ambos coexistiam na mesma instituição. Uma das conseqüências negativas foi a busca pelos estudantes graduados em Engenharia de Operação de complementação de seus estudos em cursos de longa duração.

O primeiro problema ficou praticamente resolvido com a extinção dos cursos de Engenharia de Operação. Quanto ao segundo, ele transcende a área específica da Engenharia de Operação podendo aplicar-se a qualquer tipo de curso de graduação reduzida, mesmo que este não guarde similaridade com um curso de graduação de longa duração. Este problema é reconhecido pelo Parecer relativo à criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia apresentado

pelo professor Newton Sucupira (Brasil, CFE, Parecer 1589/75).

Um curso de curta duração possui uma terminalidade própria e não pode ser considerado como o primeiro ciclo de um curso profissional longo. Com isso não se pretende cortar as possibilidades de trânsito do ensino superior curto para o ensino superior tradicional. Esse trânsito, porém, não deverá ser jamais automático. Quando essa passagem é facilitada o comum é o esvaziamento do curso curto correspondente. A experiência brasileira mostra, no caso da Engenharia de Operação, que quando na mesma instituição se ministram os dois cursos, o curto e o longo, se observa uma total evasão do primeiro (p. 227).

Com relação à formação de tecnólogos, o DAU publicou em 1977 uma coleção de documentos sobre o Projeto 15 (legislação pertinente, programas de ação, relatórios etc.) A informação contida nesta publicação mostra três fases na análise governamental do Projeto:

1. Expectativa com relação às alternativas estruturais viáveis e à opção inicial de vinculação dos cursos de curta duração às universidades.
2. Tomada de conhecimento das primeiras avaliações e estudos críticos;
3. Primeira tomada de posição quanto ao problema.

Uma manifestação clara da primeira fase mencionada acima foi o trabalho apresentado pelo Diretor do DAU (Souza, 1977) no VII Seminário de Assuntos Universitários, realizado em maio de 1974. Em sua palestra, Edson Machado de Souza confirmou a diretriz inicial do DAU em vincular as experiências de formação de tecnólogos a universidades reconhecendo, porém, que no momen-

to, não havia ainda elementos para avaliar esta decisão. Por outro lado, deixou claro que era intenção do DAU instalar cursos fora das instituições universitárias a fim de colher elementos de comparação. Lembrou também que a experiência internacional vinha demonstrando que a integração dos cursos de curta duração em instituições universitárias não tinha contribuído significativamente para aumentar seu prestígio no contexto do sistema de ensino superior como um todo. Para ele, "o futuro dos cursos de curta duração, do ponto de vista institucional, se vê frente ao seguinte dilema: continuar perseguindo seus objetivos através de uma progressiva integração na Universidade, ou através de um desenvolvimento paralelo e relativamente independente" (MEC/DAU, 1977, p. 61). Esta posição eclética é referendada em uma das conclusões deste Seminário.

Para o momento, são consideradas como válidas três modalidades de funcionamento dos cursos em relação à universidade: (a) dentro da universidade, (b) fora da universidade, (c) na universidade, com autonomia. Na atual fase de implantação, são ainda escassos os elementos de apreciação que permitem descartar uma das orientações preconizadas, para total consagração da outra. Cada uma delas oferece vantagens e desvantagens, e é preciso dar tempo ao tempo para que se possa estabelecer uma diretriz definitiva (p. 67).

Na segunda fase, a partir de dezembro de 1974, vários relatórios internos começaram a aparecer trazendo uma avaliação dos aspectos positivos e negativos das experiências existentes. Além destes, vale a pena transcrever aqui parte do resumo do relatório sobre carreiras de curta duração apresentado pelo Dr. Victor Spathelf (Consultor do Projeto 19) em julho de 1974 (MEC/DAU, 1977):

1. Há, no momento, ingerência exagerada da universidade nos programas dessa carreira. Isso impede a sua caracterização e desenvoltura por causa da forte tradição "superior" por parte de instituições e professores.

2. As escolas técnicas de nível médio, no país, marcham para programação em "nível superior". Seria uma chance brasileira para as carreiras de curta duração. Ocorre, porém, que o processo para transformá-las seria lento e dispendioso. Acresce que, no momento brasileiro, as escolas técnicas correspondem a uma necessidade e a sua transformação para atender aos novos objetivos equivaleria a "roubar de Pedro para dar a Paulo".

3. Utilizar, para as carreiras de curta duração, algumas universidades bem constituídas e algumas escolas técnicas de nível médio excelentes, é indubitavelmente uma possibilidade. Mas na realidade é "panacéia" de valor apenas temporário.

4. Acrescentar às escolas de nível médio mais dois anos "profissionalizantes" é solução que não deu bons resultados nos EE.UU.

5. A melhor solução é uma instituição distinta, com integridade e objetivos próprios. Isso se aproximaria dos "Community Junior Colleges", que deram bons resultados nos EE.UU.

6. Para o momento, a solução sob o item 3., na suposição que haja recursos governamentais expressivos e definidos, talvez seja a mais viável, embora transitória (p. 76).

Os relatórios governamentais mencionados acima apareceram de acordo com as diferentes áreas experimentais. O rela-

tório de 1974, referente à área tecnológica, expressou o seguinte parecer:

... a experiência até o presente momento, com cursos vinculados à instituição universitária, demonstra também algumas dificuldades. Antes de mais nada, o caráter intensivo e terminal desses cursos significa uma flexibilidade que, de certa forma, conflita com a dinâmica diferente dos cursos de graduação plena. Existe "perigo" de o curso ficar diluído na estrutura departamental. A essa dificuldade é preciso acrescentar outra, de ordem administrativa, enquanto a agilidade que convém a esses cursos é muitas vezes prejudicial pela tramitação burocrática e demorada de processos nos órgãos da universidade. Exemplos dessa espécie são a administração financeira dos recursos e a contratação de docentes. Também, o fato de cursos de duração plena e cursos de duração curta funcionando paralelamente numa mesma instituição é motivo de comparações e juízos de valor pelo menos tácitos que geram insatisfações e insegurança, com a tentação constante dos alunos de passar do curso curto para um curso "nobre", desvirtuando-se, assim, os objetivos do Projeto (MEC/DAU, 1977, p. 216-217).

O relatório de 1975, da área agrária, declarou:

A Coordenadoria dos Cursos de Curta Duração, setor responsável pela administração dos programas de curta duração, já tem sua opinião formada sobre a localização dos cursos de curta duração, sendo favorável à criação dos Centros de Tecnólogos. Concordamos plenamente com esta alternativa que, aliás, foi bastante discutida e analisada pelos consultores do DAU/MEC (MEC/DAU, 1977, p. 99).

Publicado em 1977, o relatório pertinente à área de saúde expressou sua avaliação da experiência de cursos de curta duração nesses termos:

A exemplo do que ocorreu em outros países, cuja experiência tem demonstrado que a institucionalização desses cursos fora das universidades é a que tem produzido melhores resultados, decidiu-se também em nosso país partir para experiências semelhantes, com a conseqüente redefinição da política setorial que vem deixando de apoiar iniciativas isoladas em prol de centros de formação fora das universidades (modelo americano) ou, quando dentro das universidades, com a autonomia que for necessária (modelo francês).

Particularmente na área de saúde, a experiência existente dos grupos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, etc., leva a crer que tais cursos podem perfeitamente funcionar dentro das universidades junto com os demais da área da saúde, num aconselhável treinamento de equipes multiprofissionais de saúde, sem maiores problemas, evitando-se inclusive, ou pelo menos amenizando, o risco da reprodução no ensino superior do antigo dualismo educacional da escola média (MEC/DAU, 1977, p. 95).

Nota-se, nesta segunda fase, a predominância de uma opinião negativa sobre o modelo de cursos dentro da instituição universitária, sem autonomia, sendo a área de saúde a única exceção. Por outro lado, no relatório sobre as ciências agrárias não se especifica se a alternativa dos Centros de Tecnologia tem autonomia em relação à universidade, o que vem a ser posteriormente esclarecido no Programa de Ação de 1976.

A terceira fase, na análise governamental do Projeto 15, consistiu na sistematização dos modelos alternativos de ins-

tuições de ensino superior curto derivada a partir da análise da experiência no campo. As alternativas a serem adotadas estão claramente expressas no Programa de Ação do Projeto 15 para 1976 (MEC/DAU, 1977):

Uma das conclusões mais evidentes, que resulta de um rápido retrospecto sobre a experiência até agora em andamento, é que não oferecem perspectivas de êxito os cursos que funcionam dentro da instituição universitária, ao lado dos cursos tradicionais de longa duração, sem uma verdadeira institucionalização, sem a necessária flexibilidade administrativa e sem status por assim dizer derogatório compatível com os seus objetivos específicos. Desta forma, a menos que seja feita uma verdadeira opção por essa nova frente de atuação, criando-se uma Coordenadoria ou Instituto ou Centro, previstos e regulados em Regimento, abrangendo possivelmente mais de um curso, e proporcionando-lhes condições operacionais condizentes, não se afigura de forma alguma recomendável a abertura de novos cursos na universidade.

Paralelamente, torna-se necessário acompanhar de perto o desenvolvimento dos Centros de Ciências Agrárias. São instituições vinculadas à universidade mas funcionando por princípio fora do seu campus, e destinadas a formar tecnólogos na área da agricultura. Consagrou-se esse esquema como sendo "na universidade, mas, com autonomia". A experiência é nova e representa um setor específico de atuação, merecedor de controle atento por parte da Coordenação do Projeto 15.

O Centro de Educação Tecnológico da Bahia, entidade autônoma, destinada a formar exclusivamente tecnólogos, se constituiu por sua vez como

mais outro esquema, denominado este de "fora da universidade". Tudo leva a crer que esse esquema é o mais adequado para o desenvolvimento dos cursos superiores de curta duração, dentro do espírito e das metas do Projeto (p. 290).

Estruturas emergentes de ensino superior de massa

O movimento em direção ao ensino superior de massa em muitos países desenvolvidos vem produzindo uma profunda crise no ensino superior e gerando reformas que levam à adoção de uma das seguintes estratégias (Organization for Economic Cooperation and Development, 1971):

1. Criação de um setor não universitário separado, equivalente, pelo menos em teoria, ao setor universitário;
2. Criação de um setor não universitário, articulado e integrado à universidade tradicional que é a coroa e saída de todo o sistema educacional;
3. Criação de um setor pré-universitário articulado e integrado com a universidade que é considerada a saída final do sistema educacional;
4. Criação de uma universidade compreensiva ou multifuncional integrada para superar o dilema das instituições "nobres" e "menos nobres", mais ou menos implícito nas estratégias anteriores.

Assim, quatro modelos institucionais parecem estar emergindo: (1) o modelo binário, (2) o modelo de desenvolvimento combinado, (3) o modelo de "College" multifuncional intermediário, e (4) o modelo de universidade compreensiva integrada. Estes modelos representam um "continuum" que vai da separação ou paralelismo entre os dois setores de ensino superior à completa

integração de todas as instituições em uma única entidade — a universidade compreensiva. Além disso, estes modelos estão definindo os rumos futuros do ensino em vários países.

O modelo binário — De acordo com um estudo da OECD relativo às instituições de ciclo curto (OECD, 1970), grande número de países ainda advoga o paralelismo institucional, ou, pelo menos, prático, entre as instituições de ciclo longo (o setor universitário) e as instituições de ciclo curto (o setor não universitário). Os desenvolvimentos na Grã-Bretanha e na França constituem dois exemplos isolados do caso extremo de separação entre os dois setores, embora uma tendência para a cooperação e estandarização entre ambos esteja sendo verificada.

Modelo de desenvolvimento combinado — Este modelo, também designado internacionalmente modelo multifuncional, consiste de dois setores intimamente relacionados. As instituições não universitárias — separadas das universidades ou em associação mais ou menos próxima com elas — oferecem os dois ou três primeiros anos de educação pós-secundária que preparam diretamente para o mercado de trabalho ou para a segunda fase de estudos superiores (geralmente o terceiro e quarto anos ou ciclo de especialização) na universidade ou no “college” (Cerych e Furth, 1972). Isto significa que as instituições não universitárias devem ser multifuncionais — devem oferecer tanto o primeiro ciclo do curso superior como o ciclo curto de ensino superior orientado para um aprendizado profissionalizante. Este sistema difere do sistema binário, por exemplo, pelo fato de que uma de suas funções essenciais é oferecer o primeiro ciclo de estudos do ensino superior, função que compartilha com os “colleges” e universidades. A combinação de programas terminais e “transferíveis” levou Eilsberger a chamar este sistema de uma

espécie de “universidade compreensiva em pequena escala” no nível do primeiro ciclo universitário (Eilsberger, 1972-73, p. 317). Este desenvolvimento é evidente nos Estados Unidos, Canadá, Noruega e Iugoslávia.

O modelo de “college” multifuncional intermediário — Outro modelo de estrutura de ensino superior parece estar emergindo na Província canadense de Quebec e no Peru: uma instituição multifuncional (*Collège d'enseignement général et professionnel* no Quebec, e *Escuela superior de educación profesional*, no Peru) situada entre a escola de segundo grau e o segundo ciclo do curso de graduação tradicional. Todos os alunos que desejam continuar seus estudos após a escola de segundo grau têm de passar por estas instituições. Tais instituições constituem o primeiro ciclo de ensino superior e são consideradas de nível pré-universitário. O segundo e terceiro ciclos (ciclo profissional e ciclo de pós-graduação) são especialmente de nível universitário e são oferecidos por universidades.

Tendências em direção ao “college” multifuncional intermediário ou de primeiro ciclo estão também aparecendo nos Estados Unidos. Os “junior” e “community colleges” americanos estão atualmente recebendo mais de 35% dos calouros do ensino superior e mais e mais universidades estão relegando ou diminuindo sua função de ensino nos dois primeiros anos de ensino superior (Furth, 1973).

O modelo de universidade compreensiva — No modelo de universidade compreensiva ou multifuncional, todos os tipos de educação pós-secundária são colocados sob o guarda-chuva da universidade — uma unidade regional única — que se torna o instrumento do sistema. Este novo modelo de universidade inclui ambos os cursos de ciclo curto e longo, cursos acadêmicos e profissionalizantes,

educação em tempo parcial e em tempo integral (Cerych e Furth, 1972).

Niblett (1972) sugere que há várias razões para explicar a tendência mundial para integração de todas as instituições de ensino superior. Em primeiro lugar, há em muitos países um forte movimento para maior igualdade social. Em segundo lugar, a duplicação de "facilidades" de pesquisas muito caras, mesmo de recursos de biblioteca, é considerada um desperdício de escassos recursos financeiros. Finalmente, a migração do staff de um tipo de ensino superior para outro é facilitada pela integração de todas as instituições de ensino superior.

De acordo com este modelo de estrutura universitária, estudantes e professores pertencem às mesmas instituições. Conseqüentemente, pelo menos em teoria, diferenças de status desaparecem, uma vez que a transferência de um tipo e nível de cursos para outro se torna possível, e a filiação conjunta e o compartilhar de equipamento são facilitados e viáveis.

O modelo de universidade compreensiva ou multifuncional integrada e diversificada vem sendo experimentado e/ou discutido na Iugoslávia, Estados Unidos, Dinamarca, Holanda, Suécia e Alemanha, cada país experimentando uma modalidade diferente do mesmo conceito básico.

Confronto da experiência brasileira

A decisão mais crítica em relação à organização da educação pós-secundária é a escolha entre as várias formas de estruturação de ensino superior. Esta escolha está condicionada pelo contexto das tradições culturais e educacionais e pela economia política de cada alternativa particular. Além disso, como observa Clark, considerações relativas a custos e metas de expansão são também fatores importantes na seleção de uma forma

específica ou modelo estrutural de ensino superior (OECD, 1973).

A experiência brasileira relativamente aos diferentes modelos de ensino superior curto ainda é recente e carece de uma avaliação mais abrangente de seu sucesso. Até o presente, existe uma maior simpatia, por parte das agências governamentais, pela alternativa representada pelo Centro de Tecnologia como uma entidade autônoma, fora da universidade, embora articulada com esta. Esta preferência, entretanto, parece precoce porque os modelos adotados no Brasil não esgotam todas as alternativas possíveis de ensino superior para oferta de cursos de curta duração. Outros tipos de instituições já foram experimentados com sucesso em outros países (Santos Filho, 1974).

Usando o critério de maior ou menor integração com a universidade, os diferentes modelos adotados para a oferta de cursos de curta duração podem ser situados ao longo do *continuum* apresentado na página seguinte (Fig. 1).

Em relação a este *continuum*, os modelos alternativos em experimentação no Brasil estão situados à esquerda da ordenada. Por um lado, superam as limitações e desvantagens do modelo binário sem, contudo, apresentarem todas as características e vantagens do modelo de desenvolvimento combinado. Por outro lado, as experiências de cursos de curta duração oferecidos dentro da universidade não se identificam plenamente com o espírito dos modelos situados à direita da ordenada, o que significa uma não superação de um dualismo institucional a nível de terceiro grau. Em relação à tendência internacional para a adoção do modelo de universidade compreensiva integrada que representa maior flexibilidade e plena integração institucional, a experiência brasileira ainda se encontra muito distante da situação desejada.

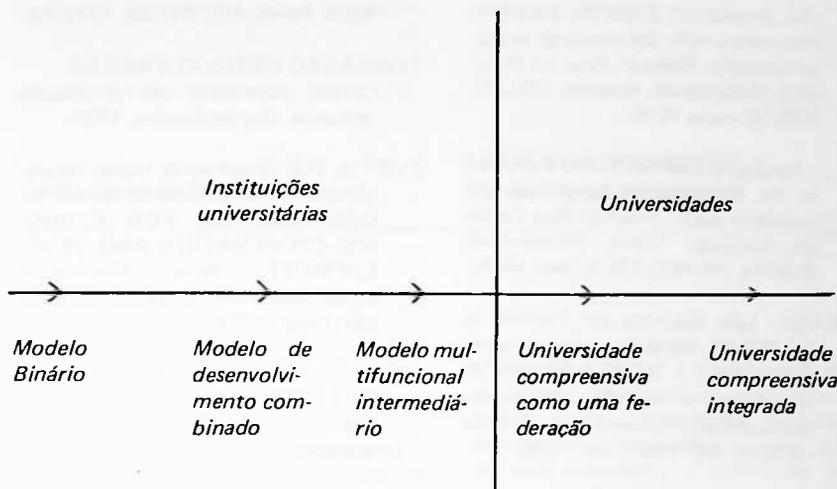


Fig. 1 — Modelos alternativos de ensino superior segundo sua maior ou menor integração com a Universidade.

Conclusão

Tendo por base a análise acima apresentada, algumas conclusões podem ser sugeridas:

1. Há necessidade de avaliação contínua dos modelos adotados para possibilitar a retificação de seu processo de implementação, quando necessário, e aquilatar seu grau de sucesso;
2. Há necessidade de experimentação de outros modelos de instituições de ensino superior curto, tendo em vista sobretudo a demanda social e individual por ensino superior;
3. Ainda é precoce uma decisão em relação à alternativa estrutural de ensino superior a ser implementada no país em larga escala;

4. A seleção de qualquer dos modelos de instituições de ensino superior para oferta de cursos de curta duração deveria ser dentro da perspectiva mais ampla de ensino superior de massa;

5. O próximo passo na introdução de estruturas alternativas inovadoras de ensino superior seria a adoção do modelo de desenvolvimento combinado que representa significativo avanço na direção de uma maior integração e aproximação do modelo de universidade compreensiva, apresenta maiores vantagens do que os modelos adotados até o presente, e, ao mesmo tempo, não se distancia muito dos modelos já experimentados no país. Além de tudo isto, já há base legal suficiente para sua implementação. Em suma, o país está pronto para experimentar o modelo de "Community College" americano, com suas devidas adaptações ao contexto brasileiro.

Referências

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1589/75. Relatório circunstanciado das carreiras de curta duração. Relator: Newton Sucupira. *Documenta*, Brasília, 14(174): 209-16, maio 1975.
- _____. Parecer nº 4446/76. Plano de curso de formação de tecnólogos em indústria têxtil. Relator: Ruy Carlos de Camargo Vieira. *Documenta*, Brasília, 14(193):131-3, dez. 1976.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-lei nº 464/69. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Documenta*, Rio de Janeiro, (98):134-7, fev. 1969.
- _____. Lei nº 4.024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Documenta*, Rio de Janeiro (12): 67-95, mar. 1963.
- _____. Lei nº 5.540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Documenta*, Rio de Janeiro (94):128-36, nov. 1968.
- _____. Lei nº 5.692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Documenta*, Rio de Janeiro, (129): 400-16, ago. 1971.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *Estudos sobre a formação de tecnólogos*. Cuiabá, UFMT, 1977.
- CERYCH, L. & FURTH, D.E. On the threshold of mass higher education. In: NIBLETT, W.R. & BUTTS, R.F., eds. *Universities facing the future*. San Francisco, Jossey-Bass, 1972.
- EILSBERGER, R. The comprehensive university in international perspective. *Western European Education*, White Rains, 4(8):307-29, 1972-73.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Cursos superiores de graduação reduzida*. Rio de Janeiro, 1976.
- FURTH, D.E. Short-cycle higher education; some basic considerations. In: ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, Paris. *Short-cycle higher education; a search for identity*. Paris, 1973.
- NIBLETT, W.R. Introduction. In: ____ & BUTTS, R.F., eds. *Universities facing the future*. San Francisco, Jossey-Bass, 1972.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, Paris. *General report educational policies for the 1970's*. Paris, 1970.
- _____. *Short-cycle higher education; a search for identity*. Paris, 1973.
- _____. *Toward new structures of post-secondary education*. Paris, 1971.
- SANTOS FILHO, J.C. dos. *The emerging structures of mass higher education and the community college concept; their implications for Brazilian higher education*. Los Angeles, University of Southern California, 1974. Dissertation (doctorate).
- SOUZA, E.M. de. Cursos de curta duração; definições, experiências, estrutura e conteúdo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *Estudos sobre a formação de tecnólogos*. Cuiabá, UFMT, 1977. Conferência proferida no VII Seminário de Assuntos Universitários.

1. Introdução

A partir dos pressupostos da Lei 5692/71 e com a recente prioridade para a educação no meio rural,¹ a escola de 1º grau tem sido estimulada para o oferecimento de um currículo voltado para as necessidades da população rural, destacando-se, entre elas, a produção de alimentos para consumo e comercialização pelos alunos e suas famílias.

Em que pese a situação precária em que se encontra a maioria das escolas rurais, o potencial que apresentam para o desenvolvimento de um programa educacional agrícola que produza benefícios significativos para a população local ainda não foi devidamente utilizado. A magnitude do problema se caracteriza pelo alto percentual de alunos matriculados nas quatro primeiras séries (aproximadamente 75% da população

escolar de 1º grau),² onde as altas taxas de evasão e repetência explicam, em grande parte, a irrelevância do tipo de ensino ministrado; por outro lado, ainda se deve considerar a população local jovem e adulta não atendida pela escola, a qual poderia usufruir de programas de educação agrícola não formais.

Este texto é baseado em uma experiência de educação agrícola realizada em duas escolas rurais dos municípios de Escada e Ribeirão, no Estado de Pernambuco.³ Vale ressaltar que esta experiência foi estendida a 5 outras escolas rurais dos municípios de Goiana, Lagoa de Itaenga, Sirinhaém, Ribeirão e Gameleira, no Estado de Pernambuco.⁴ É

* Consultor em Formação Profissional (Acordo MEC/BIRD) na Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura.

¹ O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/85 definiu a Educação no Meio Rural como prioridade de ação do governo no setor educacional.

² MEC/SEPS/SUPLAN/CODEAC., Indicadores Quantitativos: Ensino Regular de 1º Grau. Junho, 1980.

³ Experiência coordenada pelo autor quando trabalhava no Grupo Especial para Racionalização da Agroindústria Canavieira do Nordeste — GERAN/MINTER, 1969/70.

⁴ GERAN/MINTER, Programa de Melhoria das Condições de Vida dos Trabalhadores com base em Projeto de Educação Vocacional Agrícola. Publicação nº 24/70. Dezembro, 1970.

importante salientar que as características da zona canavieira apresentam algumas limitações para o desenvolvimento de um programa de educação agrícola como o aqui delineado. Este tipo de programa apresenta melhores perspectivas de sucesso quando é desenvolvido em escolas localizadas em regiões onde predominam propriedades familiares de tamanho pequeno e médio.

350 2. Situação-problema: A escola e a comunidade rural

Os problemas típicos de uma comunidade rural são saúde, alimentação, habitação e educação, entre os mais marcantes. A escola, como instituição componente da estrutura social da comunidade rural, apresenta, regra geral, as seguintes características:

- Sala única, na qual se reúnem alunos de faixa etária variável entre 5 e 16 anos, matriculados nas quatro primeiras séries do ensino de 1^o grau;
- Currículo que se baseia, sobretudo, na aprendizagem do alfabeto, da leitura e das operações aritméticas fundamentais; distante, portanto, das necessidades da comunidade local;
- Professora sem formação pedagógica adequada e sem recursos e orientação para o desenvolvimento de um programa educacional agrícola voltado para a comunidade local;
- Taxas elevadas de evasão e repetência;
- Uso de métodos, técnicas e de recursos didáticos não funcionais; e
- Incompatibilidade entre o horário escolar e o calendário agrícola.

Sabe-se que essas características correspondem, sem dúvida, à realidade da grande maioria das escolas rurais.

Esta situação-problema, no entanto, pode ser bastante melhorada através do desenvolvimento de um programa educacional agrícola concebido como atividade integrante do currículo. Neste sentido, o currículo se torna mais relevante para os alunos e suas famílias, além de exercer influência direta na saúde e alimentação da população local, entre outros aspectos que conduzem à melhoria das condições de vida dos alunos e de suas famílias, como se descreve a seguir.

3. Objetivos de um programa de educação agrícola na escola rural

O objetivo geral de um programa de educação agrícola como atividade curricular da escola rural é propiciar a melhoria das condições de vida da população local através de um programa de produção de alimentos que envolva os alunos, a família e a própria comunidade interessada.

Os objetivos específicos desse programa são os seguintes:

- Proporcionar treinamento sistemático em técnicas de produção agropecuária para a juventude rural.
- Produzir alimentos para consumo e comercialização pelos alunos e suas famílias.
- Orientar jovens rurais para uma atividade ou ocupação no setor primário.
- Introduzir tecnologia agropecuária nas propriedades rurais através de um processo educativo que se inicia com os jovens matriculados na escola.

4. Concepção do programa

O programa de educação agrícola em causa envolve os seguintes ambientes e grupos de pessoas:

- Escola: instalações, professora e técnico agrícola (professor de ensino agrícola).
- Área de treinamento para produção de alimentos, onde atua o professor de ensino agrícola.
- Propriedades rurais.
- Alunos matriculados na escola.
- Jovens que não frequentam a escola.
- Adultos da comunidade local, principalmente os pais dos alunos.

Esses elementos estão situados e/ou vivem na área geográfica de influência direta da escola. São, portanto, elementos importantes no desenvolvimento de um programa de educação agrícola que se fundamenta na filosofia do processo de desenvolvimento comunitário, o qual se caracteriza pela participação ativa da comunidade na identificação e solução de seus problemas.

Esta concepção da estrutura comunitária para o desenvolvimento curricular pode ser observada na Fig. 1, abaixo. São os seguintes os princípios básicos de funcionamento dessa estrutura de desenvolvimento curricular:

351

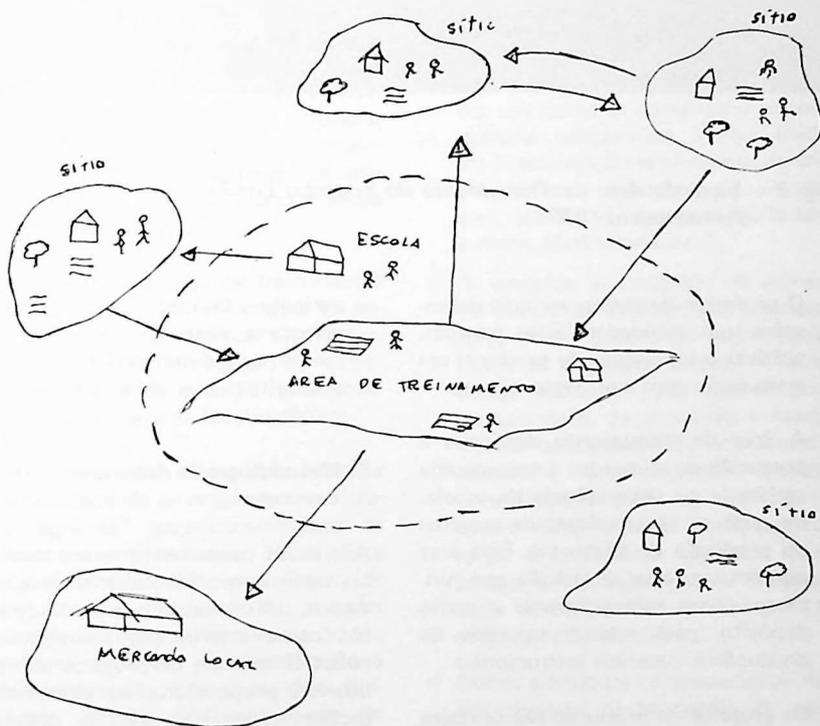


Fig. 1 - Concepção da estrutura para desenvolvimento curricular

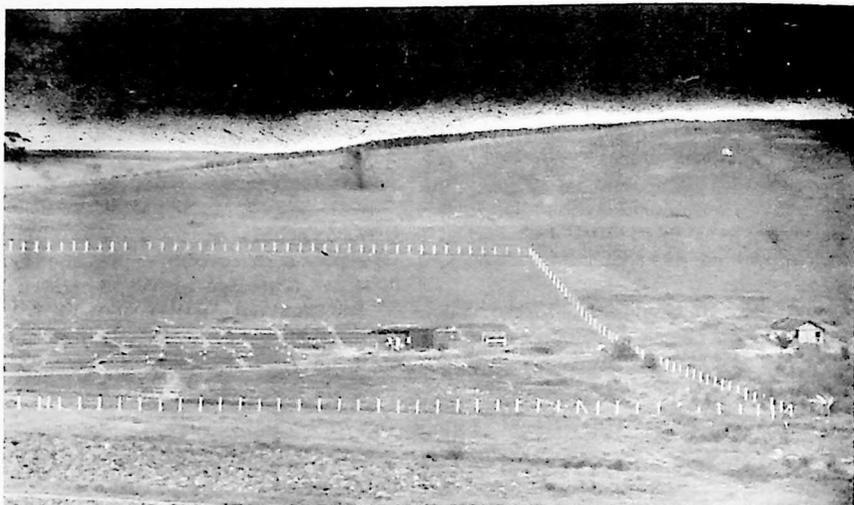


Fig. 2 – Vista da Área de Treinamento do Engenho Limão, município de Escada, Pernambuco, 1970

- O professor de ensino agrícola desenvolve suas atividades (aulas teóricas, práticas e supervisão de projetos) em articulação com a professora local.
- A área de treinamento destinada à produção de alimentos é considerada ambiente ou dependência da escola, na qual se desenvolvem os projetos de produção de alimentos. Esta área contém um tipo de galpão que funciona como sala ambiente e como depósito para estocar insumos de produção e materiais instrucionais.
- Os projetos de produção são também desenvolvidos nas propriedades ou sítios dos pais dos alunos e/ou de outros adultos da comunidade, visando o envolvimento das famílias dos alunos e da comunidade no processo educativo. O professor de ensino

agrícola também supervisiona e orienta a execução desses projetos, mesmo que desenvolvidos por jovens e adultos que não frequentam a escola.

5. Metodologia de desenvolvimento curricular

A área de treinamento tem a finalidade de servir como laboratório de aprendizagem, utilizando-se o método de projetos como a principal atividade curricular. O método de projetos tem como objetivo proporcionar aos alunos as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades para o processo de produção agropecuária. O método de projetos possibilita, além do desenvolvimento de habilidades para a produção (nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo), a aprendizagem

administrativa necessária para uma agricultura de mercado, com base na análise dos resultados (rentabilidade) do projeto.

A metodologia de desenvolvimento curricular baseada no método de projetos se caracteriza pelos seguintes princípios pedagógicos:

- Os projetos de produção de alimentos são selecionados pelos próprios alunos, sob orientação do professor de ensino agrícola. Nessa fase são discutidos os aspectos técnicos da produção e as responsabilidades dos alunos.
- Os projetos desenvolvidos na área de treinamento podem ser individuais, de grupo e/ou de classe, conforme as necessidades dos alunos, os tipos de empreendimentos (culturas e criações) e os seus objetivos (didático e/ou econômico). O projeto individual tem a grande vantagem de estimular a iniciativa do aluno e a sua responsabilidade.
- O tamanho da área de treinamento pode variar de 1 a 5 hectares. No entanto, em algumas circunstâncias, pode ser maior em função do número de alunos da escola e da disponibilidade de terra na localidade.
- Os alunos são orientados sobre a necessidade de se organizar um "clube agrícola" para comercializar os produtos no mercado local. Este clube também tem a vantagem de favorecer a mudança de atitudes desejáveis como consequência do seu próprio processo de organização e funcionamento. Este clube deve funcionar dentro dos princípios do cooperativismo.
- As atividades desenvolvidas nos projetos são orientadas pelo professor de ensino agrícola, o qual minis-

tra, na própria área de treinamento, aulas teóricas sobre as práticas desenvolvidas. O vocabulário técnico empregado nos projetos é discutido com a professora para que ela associe à aprendizagem básica dos alunos (leitura, etc.) as atividades de produção agropecuária. A participação da professora é fundamental para o sucesso do programa. Pode-se até admitir, dependendo do preparo da professora, que ela assuma a responsabilidade de organização da área de treinamento. Isto implica, evidentemente, supervisão periódica do programa por técnicos agrícolas ou pessoas competentes em produção de alimentos e na metodologia do ensino agrícola.

- Os projetos iniciais devem ser de curta duração, isto é, de culturas de ciclo vegetativo relativamente pequeno, tais como as hortaliças e algumas culturas temporárias (milho, feijão, etc.); em relação aos projetos de criação, deve-se incentivar os projetos com animais de pequeno porte (avicultura, cunicultura, etc.).
- Os projetos de produção de alimentos devem ser escriturados, registrando-se em cadernetas apropriadas todas as despesas, receitas e atividades realizadas pelos alunos. Esta contabilidade da produção é fundamental para possibilitar aos alunos a necessária aprendizagem técnico-administrativa para aqueles que no futuro desejam atuar como agricultores. É importante que cada aluno possua a sua caderneta de projetos, cujas anotações são adaptadas ao nível de cada um deles.
- Outras atividades relacionadas ou não aos projetos de produção são também desenvolvidas pelos alunos na área de treinamento, tais como abertura de valetas para irrigação, construção de sementeiras, de gaiolas para criação de aves, etc.

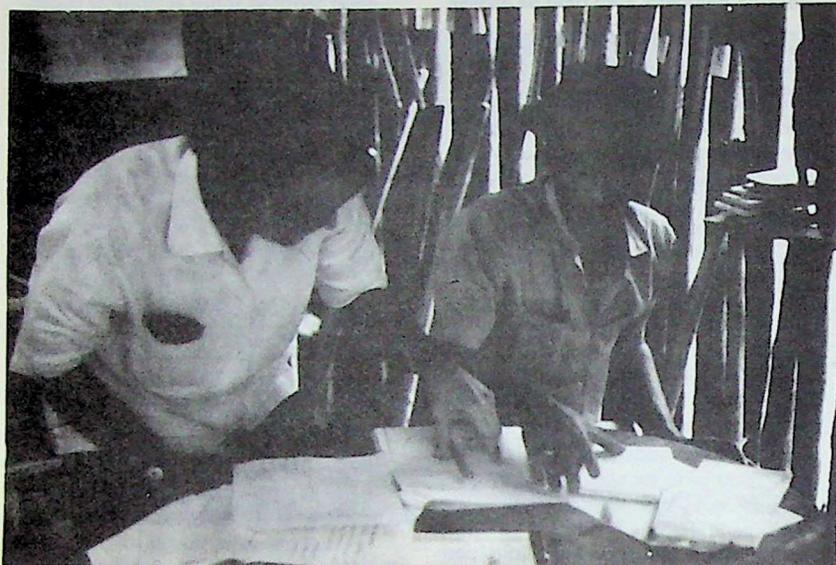


Fig. 3 — Escritação dos projetos de produção, vendo-se o coordenador (autor) e o Técnico Agrícola (professor de ensino agrícola) no galpão construído na área de treinamento do Engenho Limão. 1970

6. Equipamentos, insumos de produção e materiais instrucionais

Dentre os equipamentos, insumos de produção e materiais instrucionais indispensáveis para o desenvolvimento curricular, destacam-se as trenas para medição de áreas, as balanças para pesagem de insumos e produtos agropecuários, a caderneta de projetos para registro contábil da produção, pulverizadores, polvilhadeiras, sementes, adubos, defensivos, regadores e materiais ilustrados sobre culturas e criações, além dos equipamentos e ferramentas consideradas básicas para o trabalho no campo, principalmente com o cultivo de hortaliças.

É importante ressaltar a importância do uso dos equipamentos para a aprendi-

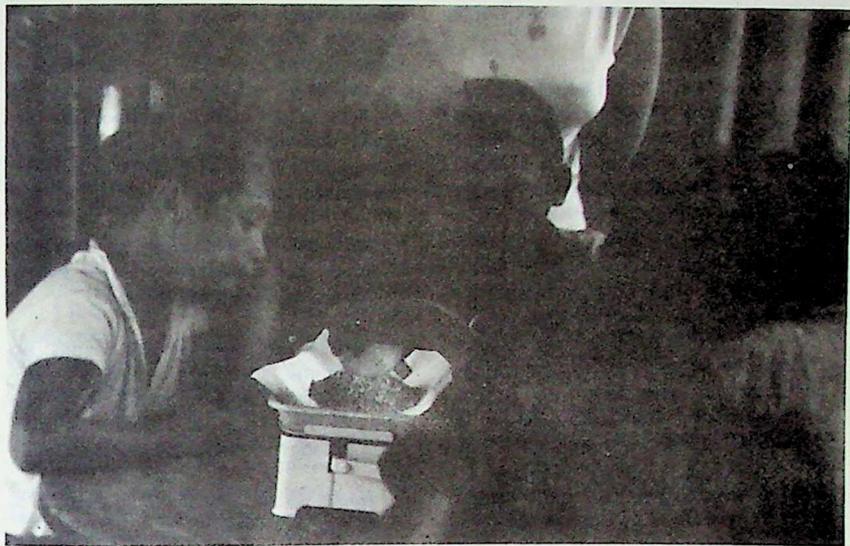
zagem da língua portuguesa e de aritmética básica. Nesse aspecto, as trenas e balanças possuem alto valor educativo.

Por exemplo, a noção e o cálculo do tamanho de uma área são facilitados quando os alunos medem o tamanho de um canteiro (comprimento e largura); a noção de peso e suas relações com volume são mais facilmente compreendidos com o uso das balanças, e assim por diante. Este interrelacionamento das atividades práticas dos alunos, na área de treinamento, com a aprendizagem básica, requer um trabalho integrado do professor de ensino agrícola com a professora local.

A quantidade e as especificações dos equipamentos, insumos e materiais ins-

trucionais podem variar de escola para escola. Sugere-se que os tipos e as especificações dos equipamentos, insumos e

materiais instrucionais somente sejam definidos após a verificação das necessidades locais.



355

Fig. 4 – Demonstração do uso da balança para os alunos na área de treinamento. Engenho Limão, 1970

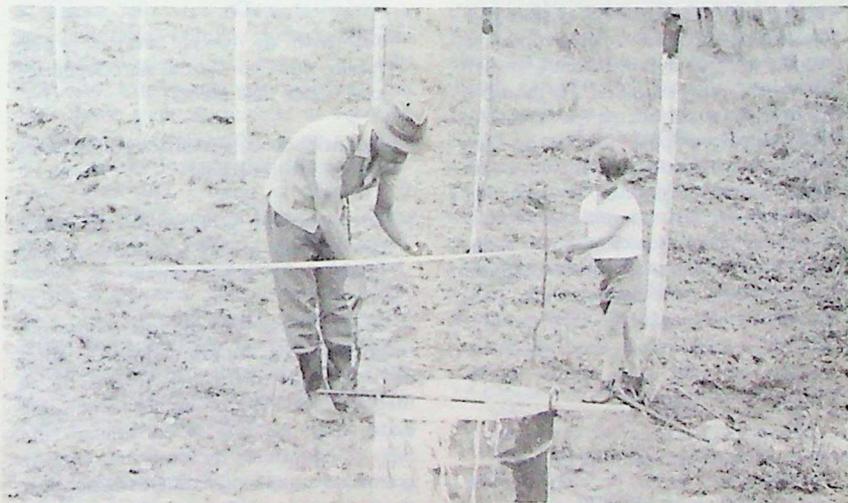


Fig. 5 – Aula prática de medição de área com o uso da trena. Engenho Limão, 1970

7. Custo

O curso para o desenvolvimento de um programa educacional agrícola em uma escola rural é relativamente baixo, tendo em vista que:

- A área de treinamento para produção de alimentos pode ser cedida pela prefeitura local e/ou por empresas que possuam escolas e se interessarem pela melhoria das condições de vida de seus empregados e famílias.
- Os equipamentos, insumos e materiais instrucionais são relativamente simples.⁵ Vale observar que vários tipos de equipamentos, insumos e materiais instrucionais podem ser obtidos gratuitamente de órgãos governamentais e empresas ligadas ao desenvolvimento da agricultura. Por outro lado, os projetos de produção de alimentos poderão gerar renda para o desenvolvimento permanente do programa.
- As despesas com pessoal resumem-se praticamente ao salário de um técnico agrícola (professor de ensino agrícola) para orientar o desenvolvimento do programa junto com a(s) professora(s) da(s) escola(s). Há casos em que se deva complementar o salário da professora local, através de convênios com órgãos interessados que atuam com programas de desenvolvimento social e econômico na mesma área geográfica. Por outro lado, algumas professoras locais poderão ser treinadas para desenvolver o programa de educação agrícola, contando com a colaboração de técnicos em ensino agrícola que atuem como supervisores regionais.

⁵ O custo destes elementos foi de Cr\$ 10.000,00 por escola, no projeto coordenado pelo autor em 1969/70.

8. Avaliação

A avaliação de um programa de educação agrícola desenvolvido por uma escola rural deve ser concebida não somente pela aprendizagem adquirida pelos alunos, mas pelo uso de indicadores sociais e econômicos que mostrem o impacto ou influência da escola na melhoria das condições de vida da população local. Nesse sentido, os seguintes indicadores devem ser adotados:

- Aumento da produtividade e rentabilidade das culturas e criações exploradas pela comunidade local.
- Número de pessoas envolvidas no programa, abrangendo, além dos alunos matriculados na escola, os jovens e adultos que são atendidos com atividades educacionais não formais.
- Aumento da área cultivada nas propriedades rurais.
- Número e tipos de inovações tecnológicas (práticas e técnicas agropecuárias) adotadas pelas famílias rurais.
- Aumento da renda familiar proveniente dos projetos agropecuários orientados pela escola.
- Quantidade de alimentos consumidos pelas famílias rurais.
- Diversificação do consumo alimentar das famílias rurais (consumo de verduras, carne de aves, etc.).

A análise desses indicadores requer um diagnóstico da comunidade rural antes do início do programa, a fim de se medir a influência da escola na comunidade rural. Há que se considerar também os benefícios da integração do programa da escola com outros programas de desenvolvimento e assistência social.

A socialização é um processo que, embora se estenda pela maior parte da vida do indivíduo, incide com intensidade desigual nos diferentes períodos. No mundo moderno, ela atinge intensidade máxima nos períodos de infância e adolescência, começando a decrescer na idade adulta, embora normalmente se mantenha, mesmo nesta, em intensidade mais alta de que acontecia em períodos anteriores.

A escola, em seus diferentes níveis e especialidades, enfeixa parte considerável desse processo, e o exerce de modo explícito, intencional e formalizado. Ao lado desta, uma pluralidade de agências interfere na socialização, entre as quais se inscrevem instituições tão díspares como a família, a igreja, a televisão, o grupo de coetâneos, a fábrica ou escritório, o partido político, e condicionalmente, o sistema carcerário, o hospital, as forças armadas. Cada uma com eficácia e propósito diferentes, essas agências deixam no indivíduo sua marca mais ou menos duradoura, mais ou menos específica a um papel particular ou extensiva a um conjunto de papéis.

1. A Escolaridade e os Papéis Ocupacionais

Em parte como decorrência do desenvolvimento das mensurações dos economistas sobre o valor econômico da educação, e em parte como consequência de preocupações teóricas em outras áreas, especialmente a psicologia social e a sociologia da educação, tem-se indagado cada vez com mais insistência sobre o papel da escola na socialização dos indivíduos para a vida do trabalho. A um nível mais geral, está firmemente estabelecido por pesquisas feitas principalmente nos Estados Unidos, mas replicadas nos mais diferentes países do mundo, que a duração da educação, medida em anos, apresenta uma correlação de cerca de 0,55 com o status ocupacional do adulto alguns anos depois, o que corresponde a 30% da variância (Blau e Duncan, 1967; Sewell, Haller e Portes, 1969; Featherman e Hauser, 1976, fazem uma revisão da

* Da Fundação João Pinheiro.

** Capítulo inédito de relatório da pesquisa "Mão-de-obra para projetos industriais em implantação ou expansão no Estado de Minas Gerais" levada a efeito pela Fundação João Pinheiro.

repetição das pesquisas em diferentes países). Pastore e companheiros, usando dados da indústria paulista, demonstraram que a educação, conjuntamente com o treinamento ocupacional, medidos em anos equivalentes de escolaridade, são responsáveis diretos por 32% da variação explicada do salário de empregados na indústria (Pastore, 1973; Pastore, Haller e Gomez-Buendia, 1974; Pastore e Bianchi, 1974), além de ter influência indireta neste. Estes últimos estudos também medem a influência da experiência no cargo e mostram ter esta significativo efeito sobre o nível de salários.

Por outro lado, os estudos de psicologia social têm procurado identificar os processos de socialização e seus resultados, levando em conta o desempenho de papéis ocupacionais. As grandes linhas teóricas em que esses estudos se baseiam foram esboçadas em Quirino e outros (1977).

Berg (1970) levanta uma dúvida sobre o papel que a educação exerceria no contexto econômico. Ele favorece a hipótese de que o aumento do nível educacional nas ocupações, o qual vem sendo observado sistematicamente nas sociedades modernas, não seria determinado por interesses econômicos ligados ao aumento da produtividade, mas sim por efeito demonstração das firmas e controle social de manutenção das minorias fora dos cargos mais prodigamente remunerados. Para conseguir a necessária evidência empírica em favor de sua posição, ele procura demonstrar que a educação não está tão altamente correlacionada com o desempenho da mão-de-obra, como requer a suposição pelos economistas ao postularem que o desempenho ocupacional pode ser medido pelo nível salarial.

O argumento de Berg é inconclusivo porque, apesar de a evidência por ele recolhida ser favorável à sua hipótese de

fraca correlação entre desempenho e escolaridade, a evidência existente sobre forte relação positiva entre escolaridade e níveis salariais é ampla e convincente. Seria preciso negar completamente alguma racionalidade aos responsáveis pelas decisões das unidades produtivas sobre recursos humanos para que se pudesse aceitar uma hipótese de que não há influência positiva da escolaridade do indivíduo no seu desempenho de papéis ocupacionais. Ora, há fortes indicações de que isso se dá até mesmo nas ocupações para que não há exigências educacionais previamente estabelecidas. Maior número de anos de escolaridade, não somente significa oportunidade de entrar em ocupações mais bem pagas, como também significa salários mais altos de que os recebidos pelos indivíduos de menor escolaridade que exercem a mesma ocupação (Mayhew, 1971). Salvo clara evidência em contrário, isso deve ser interpretado como indicação de que no desempenho das ocupações há diferenças que devem ser atribuídas à escolaridade.

O próprio Berg é sensível ao argumento da racionalidade, quando procura identificar os motivos que levam os empresários a contratar pessoas com Ph.D., mesmo sem experiência, para funções que talvez pudessem ser exercidas por pessoas com níveis mais baixos de escolaridade. A razão mais forte apontada foi a possibilidade de ter um empregado facilmente adaptável a diferentes alternativas de carreira dentro da firma, especialmente as firmas de grande porte. A suposição é que a escolaridade contribui para aumentar a adaptabilidade do indivíduo, mesmo quando se trata de uma educação especializada, como é a formação típica oferecida atualmente nas escolas de pós-graduação.

A tese esposada por Berg leva-o a discordar dessa explicação. Contudo, seu ponto de vista permanece inconclusivo pela falta de estudos empíricos sobre as con-

tribuições relativas dos diversos processos de socialização para o desempenho dos papéis ocupacionais. Acreditamos que a conjuntura da industrialização do Sul de Minas oferece uma excelente oportunidade para identificar empiricamente algumas relações entre a educação e o desempenho dos papéis da estrutura de produção.

2. As Agências Alternativas de Socialização

Uma das estratégias mais usadas para o estudo de processo de socialização é concebê-lo como uma ocorrência temporal, em que há uma sucessão identificável de fases, as quais determinam o efeito final (Moore, 1969). Neste artigo, pelo contrário, nosso enfoque se atém às agências alternativas de socialização, visando deslindar a contribuição de cada uma para o desempenho dos papéis ocupacionais.

Deixando de lado as diversas agências que influenciam a pré-socialização, podemos identificar três fontes mais importantes de socialização para o trabalho: a educação escolar, o treinamento formalizado e a experiência prática.

A educação escolar é a socialização que se dá no âmbito do sistema de ensino instituído¹ pela sociedade global e sob o controle direto ou indireto do Estado. Tal sistema se caracteriza pela obrigatoriedade que os indivíduos têm de fre-

quentá-lo por determinado número de anos, que se estendem ao longo da infância e início da adolescência, e pelas sanções de controle que a sociedade global desempenha sobre ele, legitimando sua ação e incentivando os membros da sociedade a se tornarem seus clientes (Quirino, 1970). O treinamento formalizado é exercido em situações de ensino semelhantes às da educação escolar mas não é instituído pela sociedade global. Usualmente uma fábrica, uma firma ou um setor econômico são os grupos instituidores. O controle social, assim como os interesses perseguidos pelo treinamento, se concentram ao nível do grupo instituidor. A experiência prática não é formalizada e decorre da inserção do indivíduo em determinado ponto da estrutura da organização produtiva². Cada uma dessas agências é a sede de um processo diferente de socialização, no sentido que os métodos, os estados intermediários, as fases e, principalmente, o resultado final são diferentes. No momento, nosso interesse se concentra no resultado final dos processos de socialização.

Becker (1964) divide em gerais e específicos os conhecimentos veiculados através do treinamento no trabalho. Ele propõe que os conhecimentos gerais são aqueles capazes de ser transferidos de uma firma para outra, enquanto os específicos só podem ser usados na firma a que dizem respeito. Neste quadro, a aquisição dos conhecimentos gerais interessaria diretamente ao empregado, que se estaria valorizando no mercado de trabalho por aprendê-los. Os conhecimentos específicos, ao contrário, só interessariam à firma, pois não juntariam nada ao empregado em termos de investimento educacional com valor

¹ "Empregamos a expressão *grupo instituído* para designar grupos que são essencialmente produtos da cooperação de seus membros, mas cujas funções coletivas e posições são, em parte, instituídas por outros grupos sociais. Isso não quer dizer que o grupo assim instituído se torna uma parte integrante da organização e da estrutura do grupo instituidor. Significa simplesmente, que este último reconhece o primeiro como um grupo e submete algumas funções daquele a sanções positivas e negativas" (Znaniecki, 1964).

² Castro (1976) mostra como a diferença entre treinamento e experiência prática é pouco nítida, por causa da existência de toda uma gama de arranjos empíricos intermediários.

venal no mercado. Por isso, o primeiro deveria ser pago direta ou indiretamente pelo empregado, enquanto o segundo teria de ser pago pela firma.

Podemos esperar que cada uma das fontes de socialização para o trabalho identificadas acima transmite conhecimentos gerais e específicos em proporções diferentes. A educação escolar provavelmente quase só transmite conhecimentos gerais. O treinamento formalizado poderá transmitir proporções variáveis de conhecimentos gerais e específicos, dependendo do grupo que o instituiu. Finalmente, a experiência prática deve transmitir grande quantidade de conhecimentos específicos. Castro (1976) oferece a hipótese de que, se uma ocupação exige uma preparação muito longa da mão-de-obra, seu treinamento inevitavelmente gerará conhecimentos que podem rapidamente ser transferidos para a execução de outras funções distintas, as quais serão de proveito ao empregado no mercado de trabalho.

Drieben (1968), além de colocar a escola como uma importante fonte de socialização para o trabalho e para a vida política, identifica cinco características de uma força de trabalho industrial que age como demanda imposta exogenamente ao sistema escolar: separação entre o trabalhador como uma pessoa e a posição que ele ocupa, empregos localizados em organizações com formas de autoridade profissionais e burocráticas, responsabilidade individual pelo desempenho de tarefas julgada de acordo com padrões de competência, e afiliação dos indivíduos às organizações através de consensos contratuais. Ele não chega a esclarecer, porém, até que ponto a escola formal socializa para cada uma dessas características comportamentais da força de trabalho moderna, nem, muito menos, tenta distinguir a contribuição de outros processos de socialização para a obtenção do compor-

tamento próprio nas pessoas que participam da vida econômica e política modernas. Além disso, não há em sua exposição menção a nenhuma evidência empírica que possa sustentar seu arrazoado teórico.

Em resumo, sabemos que há diferentes processos de socialização para o trabalho, entre os quais a escola desempenha papel relevante. Sabemos também que os conhecimentos, hábitos e atitudes veiculados através desses processos são de, pelo menos, duas categorias: gerais e específicas. Finalmente, sabemos que há características do trabalho moderno agindo como demanda externa ao sistema escolar, as quais, provavelmente, levam este a erigir-se em agente formador das correspondentes atitudes, habilidades e pautas comportamentais na mão-de-obra escolarizada. Usando essas idéias como pano de fundo, e a partir da análise de dados empíricos, nos propomos identificar melhor o resultado de cada um dos três processos de socialização para o trabalho expostos acima, e determinar seu efeito no desempenho do indivíduo em papéis ocupacionais.

3. A Estratégia da Pesquisa

Com esta finalidade, incluímos duas perguntas em uma entrevista feita com o pessoal encarregado dos recursos humanos em 27 firmas do Sul de Minas (ver explicações metodológicas e roteiro das entrevistas em Quirino e outros, 1977).³ A primeira pergunta diz respeito ao desempenho diferencial dos indivíduos em relação com os processos de socialização a que eles foram submetidos. As respostas serão usadas, em combinação com respostas semelhantes porventura surgidas de outras indagações, para identificar os aspectos do desempenho que são determinados por cada um dos três

³ Um resumo da pesquisa pode ser consultado em Quirino e Pinto, 1977.

processos de socialização considerados: a educação escolar, o treinamento formal e a experiência prática. A segunda, se refere às fontes preferenciais de recrutamento, e, por análise comparativa, pode revelar variações na socialização para diferentes grupos de ocupações.

As conclusões, que não comportam um tratamento quantitativo, devem ser interpretadas dentro das limitações da estratégia de pesquisa. Uma delas diz respeito ao fato de que estamos lidando com opiniões de pessoas que representam o "establishment" das unidades produtivas. No caso particular do assunto tratado neste artigo, a fonte dos dados não apresenta inconveniências maiores, porque parece estratégia legítima de estudo das organizações produtivas julgar a propriedade do desempenho de seus membros através das finalidades da organização, as quais são determinadas em primeiro lugar pelos seus dirigentes. Isso não significa que devamos desprezar outros pontos de vista, mas só que achamos este útil.

Outra limitação refere-se ao objeto a que a resposta diz respeito, isto é, impressões gerais versus experiências específicas. Ao perguntarmos sobre as diferenças entre o desempenho de indivíduos que foram submetidos a diversas alternativas de socialização, corremos risco de obter como resposta simplesmente os estereótipos dominantes entre os especialistas de recursos humanos. Procuramos evitar esse perigo, pedindo que os respondentes especificassem as diferenças, de modo a chegarmos à melhor evidência de que eles estavam falando de experiências vivenciais de suas firmas. Parece que atingimos os nossos propósitos, pois houve diversos casos em que os entrevistados se negaram a responder, visto que a firma não tinha experiência com pessoas que houvessem sido expostas a algum dos tipos de socialização por nós focalizados.

Com essas considerações, podemos introduzir os achados substantivos.

4. Efeitos dos Processos Alternativos

Podemos identificar áreas de socialização que são atribuídas preponderantemente à escola e áreas que decorrem da experiência prática. O treinamento exerce uma função intermediária entre a escola e a experiência prática.

361

a. A Escola

A desejabilidade da escola para a produção industrial fica patente, não só pelas declarações reiteradas dos entrevistados, como também porque diversas firmas têm implantada política de incentivo aos seus funcionários para que estes continuem estudando ou voltem a estudar. Algumas oferecem transporte ao fim do expediente para levá-los à cidade a tempo de cursar as aulas noturnas, outras reembolsam os estudantes por metade de suas despesas com educação. Se, neste último caso, poderíamos pensar em uma simples obediência ao dispositivo legal que obriga as empresas com mais de 100 operários a manter escola para os filhos destes, fica claro que a escolarização interessa à empresa, pois é entre os escolarizados que ela recruta o grosso do pessoal permanente, especialmente nas áreas de mecânica. Além disso, há dispositivos legais regulando como esse compromisso pode ser saldado.

A contribuição da escola para a qualidade dos recursos humanos pode ser sumarizada em cinco pontos: teoria, padrão de interação social, padrão de aptidão intelectual, eficiência ocupacional, e padrão de mobilidade social.

i. Teoria: Os efeitos da teoria sobre o desempenho ocupacional foram identificados com nitidez por diversos dos entrevistados. Ela provoca melhor

desempenho a longo prazo. Uma das formas como isso acontece, é porque a teoria permite o empregado ter visão detalhada de seu serviço, enxergando as filigranas. Outra, é através da criação de uma visão globalizante nas pessoas de nível educacional mais alto, o que lhes permite se situar em relação ao conjunto e manipular corretamente as partes. Além disso, a teoria facilita a absorção do conhecimento prático. Esta absorção está ligada a outras funções da escola especificadas abaixo.

Um dos entrevistados argumentou que o recém-formado tem desvantagens iniciais em relação aos empregados com experiência prática, mas este tem horizontes menores. O conhecimento da teoria faz com que o formado supere o prático a longo prazo, pois se torna fácil àquele desenvolver-se na parte prática. Ele tem, pois, vantagens diferenciais a seu favor que não podem ser superadas pelo prático. Finalmente, a escola transmite conhecimentos específicos básicos que só podem ser adquiridos sistematicamente ali. Isso é observado, tanto a respeito da administração, como da produção. Os efeitos da aquisição de conhecimentos básicos são observáveis, não só na melhor qualidade do desempenho dos empregados que têm a formação escolar apropriada para sua função, como na impossibilidade de conseguir um desempenho ótimo por parte dos que estão ocupacionalmente muito deslocados de sua especialidade adquirida na escola. Como seria de esperar, o impasse é maior quando o conteúdo técnico predomina na ocupação. Uma fábrica de calçados, embora tenha sua política de recrutamento de mão-de-obra fortemente centrada nas habilidades manuais, e não nos conhecimentos técnicos absorvidos em cursos específicos, declarou que não ousaria por um advogado para a manutenção, porque nesta ocupação o conhecimento técnico é essencial.

A teoria que é transmitida na escola é interpretada como um sucedâneo muito mais eficiente da experiência prática, e até do treinamento em serviço. Um dos entrevistados presume que um adolescente com curso de técnico de mecânica tem conhecimentos correspondentes a uns dez anos de treinamento em serviço.

ii. **Padrão de interação social:** Do item anterior podemos deduzir que os indivíduos com a escolaridade correspondente à sua ocupação se adaptam mais facilmente ao trabalho.

As observações de nossos entrevistados nos levam mais além. Elas afirmam que os indivíduos mais educados, seja qual for o tipo de educação, se adaptam com mais facilidade ao seu trabalho (há exceções, que comentaremos no subitem v). Além disso, se relacionam melhor com o grupo, entendem melhor as ordens, tornando mais fácil a vivência em comum. "As chances de ser bom funcionário são maiores se ele tiver mais educação".

Uma firma de confecções prefere recrutar seu pessoal entre jovens que tenham pelo menos a escola elementar completa (antigo ginasial). O departamento de pessoal acha que é mais vantagem ter empregados com nível elevado de escolaridade do que recrutar costureiras já treinadas. Como "costurar é só costurar", elas aprendem em cerca de três meses de treinamento em serviço. A situação do mercado de trabalho local, por outro lado, que geralmente não oferece alternativa viável de emprego feminino, permite à firma seguir sua política de uso intensivo de educação. Entre as costureiras, com efeito, há até seis universitárias (3,4% da mão-de-obra operária) de especialidades tão exóticas em relação à sua ocupação atual, como sejam matemática e línguas. Fomos informados que estas universi-

tárias não apresentam diferenças no desempenho em relação às colegas de curso elementar completo, mas que a diferença positiva é notada no padrão de integração social destas últimas em relação às que não tem escolaridade. Isso nos leva a crer que a escola transmite tal padrão já nos anos iniciais de escolaridade e que, atingido um nível determinado, não há modificação posterior digna de nota.

Embora esta específica firma sugira o limite de oito anos de escolaridade como crucial, preferimos supor que há de fato, no caso, uma tendência para cima exercida pela situação do mercado de trabalho excessivamente desfavorável às jovens escolarizadas. Talvez o limite de quatro anos seja mais realístico. Se não temos evidência nova para sustentar tal afirmativa, pelo menos estamos escudados na divisão tradicional do sistema escolar de diversos países, que dá aos quatro primeiros anos uma importância muito grande na formação dos indivíduos como cidadãos e seres sociais.

Além de se adaptarem melhor a seu trabalho, os indivíduos escolarizados se adaptam melhor ao grupo, porque são capazes de melhor relacionamento com os demais membros. Torna-se, assim, mais fácil lidar com eles, o que vem a ser de grande interesse para a manutenção da estrutura organizacional da firma. Finalmente, os escolarizados têm maior capacidade de "sugar" conhecimentos dos outros, aproveitando-se, assim, da interação social com companheiros de maior "experiência prática" para melhorar sua própria competência. É fácil imaginar que esta capacidade tem um efeito retroativo em seu comportamento, tornando-os mais atraentes e mais extrovertidos, de modo a facilitar ainda mais os contactos que lhes são de interesse individualista.

iii. **Padrão de aptidão intelectual:** As pes-

soas escolarizadas são tidas, nas firmas que entrevistamos, como mais analíticas, capazes de captar melhor o trabalho, com maior capacidade de aprender e capazes de fazê-lo mais rapidamente. Esta última aptidão foi apontada repetidamente. Um dos entrevistados explicou que a escola faz desenvolver a inteligência pelo uso, de onde se origina a maior aptidão intelectual dos escolarizados. Por outro lado, algumas das características apontadas entre as aptidões intelectuais dos que passaram longos períodos na escola poderiam ser o efeito final de uma seleção que rejeita os menos capazes. Nem os dados, nem a estratégia de pesquisa empregada, permitem contribuir para a decisão dessa difícil e importante questão.

As empresas que usam mão-de-obra de nível muito baixo salientaram com frequência o papel da escolarização como abertura do campo de trabalho industrial para os operários rurais. Uma fábrica do ramo siderúrgico teve problemas com seus clientes porque as partidas do produto eram enviadas incompletas. Descobriu-se, finalmente, que a falta de escolaridade do embalador era a causa do problema. Ele não sabia contar até mais de 100, o que fazia embalar quantidades erradas de material.

Por problemas seguramente ligados ao padrão de aptidão intelectual, mas possivelmente ligados também aos outros aspectos da escolaridade, as fábricas de mais alto nível de sofisticação tecnológica estão sempre entre as que exigem um nível alto de escolaridade. Um dos entrevistados considerou a escolaridade de absoluta necessidade para a produtividade em condições de tecnologia sofisticada. É bom notar que esta mesma fábrica dá todo o treinamento necessário para seu pessoal lidar com a tecnologia de instrumentos de precisão porque, de resto, não há indústria similar na região.

iv. Eficiência ocupacional: Se dois indivíduos têm o mesmo nível de habilidade e inteligência, é provável que o mais escolarizado seja mais produtivo do que o outro. Esta observação dos nossos entrevistados não chegaria a acrescentar nada à discussão da tese de Berg exposta páginas atrás, se eles não tivessem especificado melhor as razões disso que puderam observar. Eles apontam a capacidade para resolução de problemas novos como uma das causas dessa produtividade diferencial. Os escolarizados pensam os problemas, mesmo novos, e os resolvem. Os que se apoiam na experiência prática tendem a pensar que já aprenderam tudo possível, e resistem a soluções inovadoras. Os escolarizados têm criatividade, propondo e executando novos métodos de fazer as coisas. Além disso, a escolaridade específica aumenta a produtividade por causa dos conhecimentos teóricos que transmite, como vimos acima.

O recém-formado é lento, produz menos, por ser analítico. Mas isso permite que ele em pouco tempo aumente consideravelmente sua produtividade, superando, a longo prazo, a dos práticos. Uma fábrica registrou que o recém-formado dificilmente passa nos testes práticos. Seria, porém, um erro, rejeitá-lo por isso, visto que ele possui outro tipo de habilidade que, a um prazo mais longo, se transformará em produtividade.

v. Padrão de mobilidade social: Em certas empresas, o nível de escolaridade determina de modo explícito e direto o nível de qualificação ocupacional e salarial. Nestes casos, há uma relação evidente entre educação e mobilidade social. Mas nós conseguimos detectar outras relações menos óbvias, algumas até em sentido inverso àquela. Algumas firmas se queixaram que a região em que estavam instaladas apresentava um nível excessivamente alto de escolarização, o que se tornava um problema para o recrutamento do pessoal para funções

de níveis mais baixos. A repercussão é mais intensa sobre os cargos de produção. Algumas experiências convenceram-nas de que "estudante não se adapta em nível baixo, sobretudo de produção". Outra firma informou que os estudantes preferem trabalhos mais leves, mesmo que a remuneração seja menor. Isso parece fazer parte do "complexo de nobreza" que, durante um certo tempo, foi apontado como capaz de comprometer todo o processo nascente da industrialização brasileira. Embora isso não tenha acontecido, é visível que a educação continua transmitindo valores que privilegiam como socialmente mais desejáveis as ocupações não-manuais.

Por diversas vezes observamos a existência de um mecanismo de adaptação entre o movimento ascensional do indivíduo efetivado através da educação e as oportunidades de trabalho na unidade produtiva. É possível acontecer que um empregado atinja um nível de escolarização que seja superior ao seu nível ocupacional. Nesta espécie de sub-emprego gera-se uma insatisfação provavelmente derivada da inconsistência de status que o leva a pleitear uma nova posição na firma, compatível com seu nível educacional recém-conquistado. Pode acontecer que a estrutura organizacional da firma não seja capaz de oferecer tal posição. Segue-se daí que ele se torna cada vez mais insatisfeito com a inconsistência de status e termina por se demitir em busca de melhor oportunidade.

Esse fenômeno já havia sido observado e registrado por Castro (1976). Nós conseguimos identificar outra solução que, embora menos freqüente, não pareceu extraordinária. O empregado, depois de não conseguir resolver a incongruência de status dentro da firma, em vez de pedir demissão, termina por se adaptar a ela. O resultado comportamental é um grande aumento do nível de eficiência do empregado na sua antiga posição.

“Neste caso a produtividade é boa e a adaptação é ótima”. É evidente a satisfação da firma quando esta adaptação se dá.

Finalmente, identificamos entre as firmas do Sul de Minas o mesmo tipo de reação a respeito da conveniência de contratar pessoal de nível educacional mais alto que Berg registrou nos Estados Unidos. Como justificativa disseram que tais pessoas podem facilmente ser adaptadas a diversas funções na firma, de acordo com as necessidades desta. Parece que o argumento se aplica à contratação de pessoal com educação mais alta que a modal na força de trabalho, não importando o nível objetivo dessa. Com efeito, Berg refere-se a pessoal com Ph.D., e os entrevistados do Sul de Minas, a pessoal com o curso elementar completo.

Se considerarmos aos responsáveis pelo setor de pessoal das diferentes empresas o crédito de observadores objetivos, pelo menos em se tratando dos seus próprios interesses, temos de concluir que há um impacto real da educação na produtividade dos recursos humanos, embora possamos identificar alguns pontos em que seu impacto sobre os interesses da empresa é negativo. A mobilidade social ascendente de um empregado se pode tornar disfuncional para a empresa. Talvez possamos ver nessa pressão por mobilidade uma das causas do aumento do nível educacional do processo da empresa moderna. O mecanismo seria o seguinte: tal aumento forçaria uma redistribuição dos lucros a favor do pessoal e, em uma segunda etapa, uma aceleração da produtividade, através de melhorias tecnológicas e de aumento da eficiência do fator trabalho.

Se isso é verdade, poderíamos dizer que não há super-educação, mas sim sub-emprego dos bem educados, pois, ajustando os empregos às suas habilidades, conseguiremos maior produtividade a longo

prazo, embora em um nível tecnológico mais alto de que o original, o que não parece indesejável.

Além disso, há efeitos típicos da socialização escolar que parece não poderem ser alcançados por outras alternativas de socialização. Ou, pelo menos, não podem ser alcançados com a mesma rapidez e profundidade.

Isso não significa que a escola e seus efeitos seja sempre mais desejável de que outras características da mão-de-obra. Além do que será dito abaixo sobre os processos alternativos de socialização, é evidente que para alguns tipos de produção a habilidade manual é mais importante de que qualquer coisa. Ora, esta é completamente independente da escolaridade.

365

b. A Experiência Prática

A importância da experiência prática está ligada muito de perto a processos produtivos específicos, mas transcende a estes. Sua contribuição para a socialização dos recursos humanos se refere à aplicabilidade do saber ao conhecimento de normas de interação, e à eficácia da ação do indivíduo:

i. **Aplicação dos conhecimentos:** A diferença mais repetidamente apontada entre um empregado com experiência prática e um escolarizado foi a de que o primeiro é capaz de fazer, aplicando, assim, de imediato, os conhecimentos que ele tem. O outro só chega a essa capacidade depois que também ele é treinado para isso através da própria experiência. Esta retira a inibição inicial.

Só a experiência é capaz de levar o indivíduo ao conhecimento das especialidades técnico-operacionais. Isso se torna claro através da declaração de algumas firmas, as quais não acham importante contratar gente com experiência, pois sua tecnologia é muito específica. A

ênfase da experiência prática sobre a socialização em aspectos específicos da tecnologia, e o valor desses aspectos, é tão grande que uma firma química, não encontrando na região do Sul de Minas pessoal com experiência no seu produto, estendeu seu recrutamento até a Bahia, e trouxe de lá pessoal com a necessária experiência.

366

ii. **Conhecimento de normas de interação:** Nas fábricas em implantação, ficou bastante evidente a dependência que essas têm da experiência prática de seus operários para fazê-las funcionar. Uma fábrica química não contrata recém-formado, mas só pessoal com experiência para, segundo a expressão do entrevistado, "se poder pôr a fábrica em funcionamento". Diferentemente da escolaridade, que amplia a capacidade de aprender as normas vigentes na interação social, a experiência prática capacita o indivíduo com o conhecimento do conteúdo dessas normas. Só esse conteúdo é capaz de fazer um grupo social funcionar, através da interação entre seus membros, que sustentam as normas em vigor ou as modificam, no jogo de emitir sanções sobre o comportamento dos outros e reagir às sanções emitidas pelos outros sobre o comportamento do sujeito. A percepção da unidade produtiva industrial como sistema e a socialização sobre o que se deve esperar como deve ser o comportamento da teia de relações das posições complementares, parece ser o centro dessa necessidade de experiência prática. A falta de prévia interiorização das normas levaria o grupo a ter de negociar cada uma delas, o que reduziria de muito as energias disponíveis para o trabalho de produção propriamente dito.

A experiência prática que um operário ganha em determinada firma é próxima do conceito de "conhecimentos específicos" de Becker. Podemos especular sobre seu valor econômico, mas temos pelo menos uma indicação comporta-

mental de sua influência na produtividade. Mais de uma vez foi-nos afirmado que a rotatividade dos operários é contra os interesses da firma. Em uma cidade com diversas indústrias do mesmo ramo, foi feito um pacto entre as firmas para não receber operários egressos das concorrentes, de modo a "criar o hábito de fixação". Em outro contexto, a firma mais forte de um município absorve os operários treinados nas mais fracas, para aproveitar a experiência prática, aliás a única forma de socialização para o trabalho industrial a que eles foram submetidos.

iii. **Eficácia da ação dos indivíduos:** Revela-se no fato de que um empregado com experiência prática é capaz de atingir altos níveis de produtividade imediatamente depois de admitido na fábrica. Isso é em parte decorrência dos aspectos comentados nos dois itens anteriores. Além disso, um dos entrevistados registrou que o trabalhador com experiência prática é capaz de agir com mais tato social, prevendo as consequências de suas ações. O impacto sobre o poder decisório do indivíduo é notável, e não pode ser substituído por escolarização.

A experiência prática gera em quem nunca trabalhou a criação de hábitos de responsabilidade e pontualidade. Mas, neste aspecto, esta não parece diferir em profundidade da escola, pois não tivemos a mínima indicação da falta desses hábitos entre os que são contratados diretamente da escola.

c. O Treinamento

O treinamento foi considerado como uma escola simplificada. Serve para transmitir especialidades de pouco conteúdo, de fácil aprendizagem. Em seu conteúdo, participa também das características da experiência prática, visto que às vezes é feito, parte em forma de aulas e parte no trabalho. Algumas fir-

mas chegam a mostrar um sistema tão próximo do tipo formal que chamam ao treinamento "sua própria escola". Em outras não há nenhum treinamento formal, embora elas façam abundante uso do sistema. Esse caráter anfíbio, acrescentado aos poucos dados que foram oferecidos por nossos entrevistados, nos impedem de oferecer um quadro mais completo de sua contribuição como processo de socialização para o trabalho. A principal contribuição para a socialização dos recursos humanos localiza-se na área da especificidade do conteúdo. Outra contribuição é a participação no sistema de valores sociais da firma.

i. **Especificidade do conteúdo:** É maior que na escola. Embora limite o uso do treinamento à preparação de ocupações de baixo nível na escala ocupacional, ou à adaptação de pessoas a ocupações próximas às suas, a contribuição para a eficiência dos empregados é considerável, porque permite à firma fazer face as deficiências do mercado de mão-de-obra.

Além disso, é considerado um sucedâneo simplificado da escola técnica, o qual as firmas têm de usar por falta de pessoal qualificado na região. O treinamento, quando feito na firma, parece produzir uma socialização que se estende a detalhes da técnica de produção que não seriam cobertos pela escola, acrescentando um pouco de fundamentos teóricos que não seriam cobertos pela experiência prática. Que o treinamento contribui para a socialização em áreas não cobertas pela escolaridade, pode-se depreender do fato de as firmas considerarem a escolarização um facilitador da aprendizagem transmitida naquele não um sucedâneo. Algumas firmas, pelo contrário, não percebem distinção entre a função socializadora da escola e do treinamento, de modo que reclamam daquela por não ter atingido as metas deste.

ii. **Valores sociais da firma:** A preferência por treinar o pessoal de dentro da empresa para novas ocupações, em vez de contratar fora, foi justificada, ao menos por um dos entrevistados, como decorrente da função que o treinamento tem, de fazer o empregado absorver as normas e valores sociais específicos da firma. Um desses valores citados foi a importância de produzir para ser promovido. Talvez possa ser interpretada no mesmo sentido uma frase que ouvimos de outro entrevistado: "No técnico de nível médio, o importante não é a escolaridade, mas a disponibilidade".

Finalmente, o treinamento na firma é visto como tendo vantagem econômica sobre a contratação de pessoal experiente. Este exige salários muito altos, que, por estarem "fora dos parâmetros da firma levam à desestruturação orgânica do grupo". Essas vantagens superam até as desvantagens que surgem porque "tem-se de viver com pessoal menos gabaritado. Cai a produtividade do trabalho porque se toma muito tempo com ensinar cada pessoa".

d. Escola, Experiência, Treinamento

Perguntamos aos entrevistados que ocupação eles preferiam recrutar em firmas do mesmo ramo, em firmas de ramos diferentes, em escolas ou em cursos de treinamento. As respostas sugerem que as técnicas administrativas são comuns entre os diversos ramos industriais, enquanto as técnicas produtivas são específicas de cada ramo e até de cada linha de produto. Assim, administradores podem circular entre os diversos ramos industriais, enquanto produtores estão mais circunscritos. Além disso, a socialização dada através da experiência prática é mais importante na produção do que na administração. Os técnicos de nível superior tendem a ser recrutados no mesmo ramo, enquanto os de nível médio e os operários qualificados podem ser recrutados de

outros ramos. Entre estes, o pessoal de manutenção mais provavelmente será recrutado no mesmo ramo. Essas tendências não são, porém, tão nítidas e explícitas como seriam de desejar, especialmente porque as informações existentes não permitem o tratamento estatístico que seria de muita utilidade nesta questão.

368

Quanto ao recrutamento na escola, pode-se observar que muitas vezes é feito a nível de estagiário, o que permite complementar a socialização com a experiência prática. Uma siderúrgica de tecnologia avançada recruta seus químicos industriais no primeiro ano de curso, de modo a poder fazê-los passar pela experiência de amostristas, que a firma considera essencial ao processo de socialização. Os químicos formados exigem começar diretamente como analistas. Finalmente, os contratados em escolas vão preencher os postos mais baixos no âmbito de sua especialidade, enquanto os contratados em firmas recebem os postos de liderança e direção. Mais uma vez fica evidente a importância da experiência prática, a qual é explicável pelas contribuições específicas à socialização apontadas acima. Finalmente, em linhas gerais, o treinamento é reservado para ocupações em falta no mercado, ou por deficiência deste, ou por causa da inexistência de empresas com características tecnológicas semelhantes à empresa treinadora.

Bibliografia

BECKER, Gary S. *Human capital*. Nova York, National Bureau of Economic Research, 1964.

BERG, Ivar. *Education and jobs; the great training robbery*. Nova York, Praeger, 1970.

BLAU, Peter & DUNCAN, Otis D. *The American occupational structure*. Nova York, Willey, 1969.

CASTRO, Cláudio Moura. *Treinamento na escola, na empresa e pela prática*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, s.d. mimeo.

DRIEBEN, Robert. *On what is learned in school*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1968.

FEATHERMAN, David & HAUSER, Robert M. Prestige or socioeconomic scales in the study of occupational achievement? *Sociological Methods & Research*, London, 4(4): 403-22, 1976.

MAYHEW, A. Education, occupation and earnings. *Industrial and Labor Relations Review*, Ithaca, 24(2): 216-25, 1971.

PASTORE, José. *Determinantes de diferenciais de salários*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1973.

— & BIANCHI, Ana Maria F. *Determinação de salários; uso de um modelo causal*. São Paulo, USP, Instituto de Pesquisas Econômicas, 1974.

— et alii. *Determinants of wage differentials in São Paulo's industrial labor force*. Madison, Wisconsin State Univ., 1974. (Trabalho apresentado à Reunião Anual da Associação Americana de Sociologia, em Montreal, Canadá).

QUIRINO, Tarcízio R. *Obstáculos sociais ao uso da televisão como veículo educacional*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1970.

QUIRINO, Tarcízio R. et alii. *Fábricas e homens*. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 1977.

SEWELL, William et alii. The educational and early occupational attainment process. *American Sociologi-*

cal Review, Washington, 34(1):82-92, 1969.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Ed. Nacional, 1964.

A educação no meio rural tem por objetivo principal a promoção do homem do campo. Entende-se por promoção o processo educativo que permita àquelas pessoas que vivem da atividade agrícola a aquisição de conhecimentos que levam à elevação cultural, tanto no que tange à capacitação profissional propriamente dita como no que tange à educação de caráter mais geral e abrangente. A inserção de um tipo específico de educação no meio rural parte do pressuposto básico de que sua população se encontra em estágio de desenvolvimento atrasado em relação às pessoas do meio urbano, necessitando, por isso, um tipo específico de educação próprio ao meio em que vive e às peculiaridades das atividades que desenvolvem. Nesse sentido, a educação no meio rural quase que se impõe como natural e necessária àquelas populações assim consideradas.

A educação no meio rural se destina, lato sensu, a todas as faixas de população e engloba os mais variados tipos de processos, metodologias e objetivos, dependendo da faixa etária a que se

destine, do nível e das instituições promotoras. Geralmente, podemos dividir a educação rural em dois grandes tipos: primeiro, a educação regular, formal, com seus quatro ciclos (1º, 2º e 3º graus e pós-graduação); e, segundo, o ensino informal, com seus variados matizes (educação de adultos, formação profissional, ação comunitária, extensão rural, etc.). Tanto instituições do governo, como instituições privadas atuam nessa área e buscam basicamente adequar as ditas necessidades das populações às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico. Assim, surge uma rede emaranhada de instituições onde nem sempre as tarefas são repartidas equitativa e proporcionalmente ou seja, encontramos agências promotoras, patrocinadoras, financiadoras, executoras, controladoras, formuladoras. Muitas vezes, uma mesma agência brange mais de uma dessas atividades; outras vezes, muitas dessas atividades são repartidas entre diversas agências. Há também a figura do convênio onde duas ou mais agências se coligam com o mesmo objetivo: educar as populações do campo.

As iniciativas também são diferentes. Ora é a secretaria municipal de educa-

* Da Fundação Getúlio Vargas.

ção que desenvolve plano de expansão de ensino do município; ora é a universidade que cria um campus avançado em área específica; ora é uma agência privada que procura capacitar candidatos a trabalharem em um projeto de colonização.

372

Esse emaranhado de projetos e instituições tendem, em geral, a desconhecer a realidade do universo em que se desenvolverão as ações educativas. O conhecimento da realidade do mundo rural é imprescindível para o bom andamento dessas ações. É objetivo deste artigo retomar algumas questões teóricas desenvolvidas pela sociologia do conhecimento e de proveitoso auxílio na interpretação e compreensão da realidade rural. As análises que se seguem se baseiam, principalmente, nos trabalhos de Thomas Luckmann, Peter Berger, Jurgen Habermas e Max Weber.

Quando alguém se refere a mundo rural ou, simplesmente "rural", não está, necessariamente, opondo esta noção de "rural" à noção de "urbano"; ou seja, como duas coisas distintas, com características próprias e muitas vezes antagônicas. Na verdade, a noção de rural tem implicações que vão muito mais além do que essa simples diferenciação, esse simples antagonismo; deve ser encarada, também, como uma possibilidade do real. Desta forma, o mundo rural caracteriza-se por um determinado tipo de vida cotidiana e que não se dá por estabelecido apenas, mas como uma realidade vivida pelos membros ordinários da sociedade. O comportamento subjetivamente significativo de suas vidas é originário de seus pensamentos e ações e é sustentado como real por estes.¹

¹ BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortú, 1978. p. 37.

A realidade da vida cotidiana se organiza em torno da própria pessoa e da sua vivência presente. Mas ela não se limita apenas a isso. Ela implica, também, na percepção de fenômenos que estão presentes em um determinado momento e que as pessoas experimentam em sua vida cotidiana. É o mundo que está ao alcance dessas pessoas e no qual elas atuam e modificam. Esta atividade consciente é determinada, principalmente, pelo que elas fazem, pelo que fizeram e, principalmente pelo que elas pensam que fazem. É o "seu mundo" por excelência. As zonas que porventura não estejam incluídas na realidade da vida cotidiana "percebida" por essas pessoas, no entanto existem, e, seus interesses por elas se tornam indiretos na medida em que o interesse principal está voltado especificamente para as tarefas diárias.²

A realidade da vida cotidiana também se apresenta como um mundo intersubjetivo, onde a vida de uns é compartilhada com a de outros. Assim, essa realidade não se limita apenas no "seu" estar, no "seu" atuar, mas no "estar" e "atuar" dos outros que também aceitam as objetivações pelas quais este mundo se ordena e que eles também organizam. Por isso, a perspectiva de uns não é necessariamente idêntica a de outros e ocorre uma superposição entre todas elas. Apesar dos conflitos decorrentes de possíveis perspectivas diferentes, todos eles vivem entre si num mundo que lhes é comum e com o qual compartilham. Esta correspondência, este compartilhar de uns com outros, os significados de vida de uns e os significados de vida de outros formam aquilo que se designa como sendo o conhecimento social do mundo.³

O mundo da vida cotidiana se impõe por si só, e, todo um esforço adicional é

² Ibidem, p. 39-40.

³ Ibidem, p. 40.

exigido quando se tenta desafiar essa imposição. Assim, a vida cotidiana compreende dois setores: um que se aprende por rotina e outro que apresenta problemas de diversas classes.⁴ Quando um agricultor, acostumado a executar determinadas práticas agrícolas, se veja de repente defrontado com novas práticas, ele será obrigado a entrar num mundo problemático, que vai ser introduzido em sua rotina habitual. A rotina pode vir a se enriquecer já que ele começará a incorporar um conhecimento novo ao antigo. Mas, desde que as rotinas da vida cotidiana prossigam sem interrupção, serão apreendidas como não problemáticas.⁵ O setor problemático da vida cotidiana só é problemático enquanto ele não é incorporado ao setor não problemático da mesma, quando ele interrompe a rotina previamente estabelecida. Esta, por sua vez, buscará integrar o setor problemático dentro do que já não é mais problemático. Mas, se ocorre uma não incorporação, ou o que é pior, uma destruição ou arruinação da rotina anterior, dá-se a deformação da realidade.

O mundo rural, da forma como se acha estabelecido, expressa-se por uma determinada realidade que lhe é intrínseca. Esta realidade não está imune às transformações decorrentes da incorporação de novas realidades mas, também, não está imune às distorções ou desagregação que possam, por elas, serem causadas.

Se homens podem, a cada momento de sua existência, revelar a consciência sobre as suas determinações essenciais, eles podem, também, ser incapazes de atingir as finalidades que lhes fixarem, que lhes são desconhecidas e que não

desejaram.⁶ Isso implica, necessariamente, que a essas pessoas deve ser dada a oportunidade de refletirem conseqüentemente, não apenas sobre sua realidade concreta mas, também, sobre as diversas possibilidades que se lhes impõe.⁷

A vida cotidiana está dominada por conhecimentos que se expressam em afazeres rotineiros e que ocupam um lugar preponderante no seio do conhecimento. As tarefas que as populações rurais realizam no seu dia a dia são com propósitos especificamente pragmáticos de sua incumbência própria. Elas sabem como agir.⁸ O conhecimento sobre sua própria ocupação e seu mundo é muito abundante e específico, enquanto que a noção sobre o mundo ocupacional dos outros é muito esquemática.⁹

Assim, este mundo específico, real, se estrutura segundo rotinas que se aplicam em circunstâncias próprias ou adversas.

O modo de ser, o modo de viver dessas populações é, pois, fruto de uma realidade social objetiva. O seu modo de ser específico é conseqüência de uma socialização que se processa de forma contínua, desde a infância (socialização primária) até a fase adulta (socialização secundária).¹⁰

⁶ LUCKACS, Georg. *História e consciência de classe*. Porto, Publicações Escorpião, 1974. p. 64.

⁷ *Ibidem*, p. 66.

⁸ BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *op. cit.* p. 61.

⁹ *Ibidem*, p. 62.

¹⁰ Para Berger e Luckmann, essa socialização passa por duas fases: (a) primária, durante a infância na qual a criança adquire a noção de pertencer a uma determinada sociedade ou a um setor dela; (b) secundária, que se processa posteriormente e induz o indivíduo já socializado a conhecer novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. *Op. cit.* p. 166.

⁴ *Ibidem*, p. 41-2.

⁵ *Ibidem*, p. 41-2.

Os programas de educação rural incidem sobre todas as faixas populacionais e contribuem, tanto para a socialização primária, como para a socialização secundária dos indivíduos. No entanto, independentemente a que tipo de socialização ela se destina, algumas questões devem ser formuladas. A que a educação rural realmente se destina? São seus meios apropriados para os fins propostos? A que custo? Considerando os limites nos quais o saber dos promotores estão inseridos, pode-se estabelecer validamente quais os meios que são os mais apropriados ou ineptos?

Uma educação assim proposta, assim concebida, não deve se descuidar da crítica permanente às suas propostas e à base que a compõem. Qualquer educação é concebida dentro de um marco histórico preciso, e, sua aplicação se destina a situações historicamente dadas. Nasce, assim, uma estreita interdependência entre as propostas educacionais e as condições realmente concretas de vida das populações a que se destinam. Uma aplicação pura e simples de ações educativas e cujos fins propostos já são considerados assegurados pelos promotores podem vir a causar "estragos culturais" não previstos. Os atores do processo devem, por isso, ponderar sobre essas conseqüências não desejadas buscando resposta à seguinte questão: quanto custa o logro do fim desejado em termos da perda previsível com respeito a outros valores?¹¹ Isto porque, na grande maioria dos casos, qualquer fim que se aspire "custa" ou pode custar algo nesse sentido. Torna-se, pois, necessário, a auto-reflexão daqueles que porventura atuem nesse campo, já que, responsabilmente, não podem se omitir em pesar as conseqüências da ação deflagrada. Isto é, justamente, tornar possível

uma das funções mais essenciais da crítica técnica que deve ser considerada em se tratando desse tipo de ação.¹²

A incidência de ações educativas em áreas rurais não se dá no vazio. Ela se realiza sobre uma realidade concreta, aquela vivida por essas populações. Seu modo de ser, seu modo de agir dizem respeito à circunstâncias dadas e historicamente determinadas.

Programas concebidos sem levarem em conta essas realidades e as aspirações das populações correm o risco de deformarem a realidade. Essa deformação se manifesta, muitas vezes, pela falsa obediência freqüentemente por elas apresentadas aos ordenamentos inculcados pelo processo educativo ou, o que é pior, pela aceitação de sua debilidade, individual ou coletiva, ocasionando, com isso, uma ruptura com relação à sua consciência social anterior. Isso porque, quando as normas propostas por uma ação qualquer (entre as quais a ação educativa é o exemplo mais esclarecedor) expressam uma soma de interesses não generalizáveis (interesses só dos promotores), torna-se coativa.¹³

A função principal dos programas educativos assim concebidos consiste em dominar contingências; consiste em legitimar certo tipo de ser, certo tipo de

12

Ibidem, p. 42.

"A ciência pode proporcionar a *consciência* de que toda ação, e também, naturalmente, segundo as circunstâncias, a *inação*, implica, quanto às suas conseqüências, uma tomada de posição em favor de determinados valores, e, deste modo, via de regra contra os outros — coisa que se desconhece hoje com facilidade —. Mas praticar a seleção é assunto que diz respeito a cada um". WEBER, Max, op. cit. p. 43.

13

HABERMAS, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortú, 1975. p. 135.

11 WEBER, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Amorrortú, 1973. p. 42.

agir que não é próprio dessas populações. Essa função de estabilização de um certo tipo de mundo que não é o das populações rurais aliena-as da sua realidade cotidiana. Trata-se da não integração permanente deste setor não-problemático que surge por imposições externas e que não é incorporado ao saber prévio, já que esse saber não tem mais lugar nessa nova realidade que se procura artificialmente criar. O mundo anterior perde sentido, despersonaliza-se.

A educação rural concebida como prática social não pode se impor sobre outra prática, qualquer que ela seja. Como prática social, ela deve partir dessa prática anterior desenvolvendo a vontade consciente daqueles a que ela se destina.¹⁴ Essa consciência não se caracteriza pelo desconhecimento de tudo aquilo que é passado, vivido; mas, por tudo aquilo que tem um significado, uma razão de ser e que, portanto, pode ser modificado, transformado, conscientemente.

¹⁴ Ibidem, p. 169.

ZAIDA MARIA
COSTA CAVALCANTI*

ENSINO DE PESQUISA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO**

377

Nos anos recentes a estrutura do ensino superior tem sido objeto de substanciais modificações, o mesmo acontecendo com os currículos e programas. Tais modificações, contudo, ainda não produziram, como resultado, a adequação entre o conteúdo do curso de graduação e a situação real em que o formado exercerá a profissão que escolheu.

Dentre os muitos aspectos do ensino superior que poderiam ser questionados, dentro desta linha de inadequação entre o conteúdo do ensino e a realidade profissional, um se destaca pelas implicações que contém para a ciência e a tecnologia do país: esse, é o da funcionalidade do ensino de pesquisa, na forma como vem sendo ministrado atualmente, no âmbito da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa.

Introduzida no currículo dos cursos de graduação pela porta dos cursos de bacharelado em Ciências Sociais, essa disciplina tem sido ministrada, em termos de Brasil, segundo um programa que se tem mantido relativamente inal-

terado ao longo do tempo e das circunstâncias da Universidade e que tem como pressuposto subjacente o objetivo de *formar pesquisadores*.

No curso de bacharelado em Ciências Sociais tal pressuposto é verdadeiro, quando não em relação aos alunos (que ingressam no curso pelos mais variados motivos e circunstâncias), pelo menos em relação ao próprio curso e ao seu objetivo primordial de formar pesquisadores sociais.

Considerada, porém, a inclusão da disciplina em outros cursos de graduação, torna-se pertinente o questionamento do pressuposto inicial de que o objetivo da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa seja o de formar pesquisadores.

Na Universidade, representam minoria os cursos que têm a finalidade primordial de formar pesquisadores, como é o caso dos bacharelados; e dentre os seus egressos, apenas uma minoria fixa-se em atividades de pesquisa.

* Da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

** Título original deste artigo: "O ensino da pesquisa em cursos de graduação: programação de um curso individualizado".

Por outro lado, na carreira do magistério superior a produção científica é medida em termos de pesquisas realizadas; e, nas áreas em que é mais fecunda a produção de pesquisas, pura e aplicada, a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa não faz parte do currículo, como obrigatória, nem como optativa.

378

Essas reflexões colocam-nos diante de uma dupla constatação: a propabilidade maior é a de que os alunos da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa jamais se tornem pesquisadores e, que bons pesquisadores se formem por caminhos diferentes daquele traçado pela disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa.

É preciso levar em consideração, ainda, o fato de que, também na Universidade se formam técnicos, administradores e outras classes de profissionais que no exercício da sua atividade profissional *lidam com dados*, para fins tecnológicos, gerenciais ou informativos, sem que necessariamente venham a fazer pesquisa no sentido subjacente ao programa tradicional da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa.

Há, portanto, uma outra classe de pessoas a quem ensinar pesquisa nos cursos de graduação; tal classe, a dos "não-pesquisadores" ou a dos "consumidores de dados", é a classe de população que se caracteriza por utilizar dados, utilizar técnicas e procedimentos da pesquisa, mas não pesquisa, no sentido de um processo que se inicia com uma pergunta e se conclui com um relatório ou uma comunicação de resultados.

Para essa clientela, a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa tem um valor instrumental; quem trabalha com dados deve estar apto a julgar os dados com que trabalha, seja do ponto de vista de sua obtenção, seja do ponto de vista do tratamento de que resultaram.

A consequência natural dessa colocação é uma proposta de que, no ensino de pesquisa para cursos de graduação, a seqüência do conteúdo programático seja organizada em *função do dado* e não em função do processo de pesquisa, como subjacente nos programas vigentes de ensino de pesquisa em cursos de graduação.

Nos programas tradicionais de ensino de pesquisa, supostamente se reproduzem as situações típicas de trabalho de um pesquisador em relação à formulação de problemas de pesquisa, formulação de hipóteses, a experiência de aplicar questionários, tabular dados e, eventualmente, fazer um projeto de pesquisa.

Como admitido anteriormente, apenas uma minoria dos cursos de graduação estão voltadas para a pesquisa; e, neles, apenas uma minoria dos graduados se fixa nessa atividade. Mas, todo aluno de curso de graduação, bem como todo e qualquer profissional, lida com *dados*. Trata-se, então, de ensinar a usar dados de maneira adequada.

Para isso, não é necessariamente verdade que se deva ensinar todos os passos do processo de pesquisa, na ordem em que ocorrem na realidade de um pesquisador.

Partindo desse enfoque, foi realizada na Universidade Federal Rural de Pernambuco uma experiência de ensino programado, individualizado, de pesquisa para alunos dos cursos de graduação em Medicina Veterinária, Zootecnia e Licenciatura em Estudos Sociais, cursos esses, que não têm o objetivo primordial de formar pesquisadores.

Este artigo apresenta um relato sumário daquela pesquisa.

1 — O planejamento das condições de ensino

O planejamento das condições de ensino iniciou-se com a caracterização dos possíveis alunos da disciplina Método e Técnica de Pesquisa, através da identificação dos cursos em que a disciplina consta como obrigatória ou eletiva. Procedeu-se, em seguida, a uma análise dos objetivos de cada um daqueles cursos e dos possíveis usos que os seus alunos poderiam ter para os procedimentos relativos à obtenção e tratamento de dados e apresentação de resultados.

Nesta fase foram identificados os tipos de delineamento e de procedimentos que mais convinham para os tipos de dados mais freqüentes nas disciplinas das áreas em que se situam os cursos selecionados.

Procurou-se verificar, em síntese, que tipos de procedimentos de pesquisa são úteis para o aluno de cursos de graduação, no sentido de que, quando presentes no seu repertório, podem facilitar a aprendizagem de outras disciplinas. O objetivo dessa análise foi obter as informações que permitissem, na elaboração do programa, assegurar as condições para a transferência lateral, tal como definida por Gagné.

Verificou-se, a seguir, o que se espera que um aluno de curso de graduação faça com dados, tomando-se por base os comportamentos *estudar e responder a itens de avaliação*, em relação aos comportamentos envolvidos nas atividades obter e tratar dados, e apresentar resultados.

Com base no resultado dessas análises foram estabelecidos os seguintes objetivos terminais:

— Obter, organizar, transformar e comparar dados e descrever resultados de pesquisa.

— Elaborar relatório de pesquisa contendo as sessões: Introdução, Método, Resultados e Discussão.

A partir desses objetivos foi derivada uma seqüência de cinco unidades, a saber: Descrever dados, obter dados, descrever relações entre variáveis, discutir resultados e redigir um relatório de pesquisa.

As unidades foram ordenadas segundo a função que o material a ser ensinado está previsto para assumir no repertório comportamental do aluno. Assim, justifica-se que o programa se inicie com a descrição de dados porque em uma população de alunos de graduação, como foi visto na análise das condições de desempenho, qualquer aluno, de qualquer curso, deve, de algum modo, descrever dados, por escrito, ou oralmente. Pode-se, então, resumir que o comportamento "descrever dados" já exista no repertório do aluno, com topografia adequada, ou não. Se existe com topografia adequada, pode ser trabalhado nos passos seguintes, sem treinamento adicional; se existe, com topografia inadequada, o aluno terá oportunidade de corrigir as suas falhas e, se não existe, o programa deveria dar condições para a aquisição da liberdade.

Para o objetivo de modelar o comportamento de descrever dados, foram identificados os seguintes comportamentos intermediários, isto é, que se constituem como aproximações sucessivas para o comportamento especificado: distinguir dados estatísticos de dados brutos; usar adequadamente os termos variável e classe de variável; descrever dados expressos na forma de tabelas, e/ou de gráficos.

Ao atingir o objetivo "descrever dados", o aluno terá adquirido uma rotina de descrição de dados que inclui, na ordem que se segue: de que tratam os dados, a quem se referem, o que mostram e

quem os forneceu, ou seja, variáveis, população, local e época, resultados e fonte.

Do ponto de vista da modelagem de elaboração de um relatório de pesquisa — objetivo terminal do programa — uma primeira aproximação está sendo assegurada, na medida em que foram criadas as condições de reforçamento para os comportamentos que constituem as habilidades essenciais para a elaboração da sessão-Resultados.

O procedimento seguinte foi identificar os comportamentos intermediários para o objetivo “obter dados”, no nível em que obter dados é definido no contexto de um curso de graduação. Esses comportamentos foram: Usar perguntas de pesquisa para identificar os dados brutos que serão necessários para obter a informação buscada; identificar fontes e localizar dados em fontes secundárias; usar um instrumento de coleta; tabular dados.

A razão para a inclusão do comportamento “tabular dados” entre os componentes da habilidade para obter dados é que, no produto final da tabulação — a organização de dados — é que se inicia a possibilidade de quantificar, ou qualificar, para então descrever os dados. Por outro lado, do ponto de vista comportamental, os dados tabulados representam a condição para a identificação de relações entre variáveis.

As aproximações sucessivas para o comportamento “descrever relações entre variáveis” foram assim planejadas: identificar relações entre variáveis; distinguir dados que se referem à distribuição de valores de variáveis, daqueles que enunciam alguma forma de relação entre variáveis; distinguir relações simétricas de relações assimétricas; identificar hipóteses de pesquisa; traduzir hipóteses de pesquisa em hipóteses estatísticas; calcular média e proporção.

Lembradas as condições de desempenho já descritas, observa-se que a seqüência de aproximações sucessivas proposta acima é coerente. O não-pesquisador que usa dados encontrá-los-á em fontes, as mais diversas, onde nem sempre se mencionam explicitamente que as relações enunciadas como objeto de verificação são as hipóteses; logo o primeiro passo para introduzir os procedimentos relacionados com hipóteses há de ser a identificação de relações entre variáveis.

A inclusão de “distinguir relações simétricas de relações assimétricas”, e traduzir hipóteses de pesquisa em hipóteses estatísticas justifica-se porque esses comportamentos não apenas desenvolvem o repertório do aluno no que se refere à capacidade para descrever relações entre variáveis, como também têm a função de prover novos subsídios para o julgamento da qualidade de dados, agora segundo o aspecto exploratório do tratamento de dados brutos e da análise de dados estatísticos.

A unidade “discutir resultados” no contexto do curso, foi tratada do ponto de vista da comparação entre os dados obtidos e a pergunta de pesquisa da qual se originaram e, ainda, das explicações que lhes podem ser atribuídas.

Para modelar o comportamento “redigir um relatório de pesquisa” foram planejadas as seguintes aproximações: Definir variáveis; operacionalizar variáveis; definir elementos da população; e, descrever procedimentos de pesquisa, considerando que já estariam modeladas as habilidades para redigir as sessões Resultado, Discussão.

A seqüência foi definida com base nas aproximações sucessivas estabelecidas.

As atividades escolhidas para o concurso consistiam em leituras, exercícios escritos discussões em pequenos grupos e

tarefas típicas de um pesquisador, tais como, construir e descrever tabelas e gráficos, aplicar questionários de pesquisa e tabular resultados, redigir paulatinamente as sessões de um relatório de pesquisa, a partir dos dados obtidos e tratados como atividade do curso.

Os critérios de avaliação foram estabelecidos tendo-se em vista a natureza do curso, isto é, um curso de técnica de pesquisa para alunos de curso de graduação e que não se destinava a formar pesquisadores.

Considerando que uma das funções do treino em pesquisa no repertório do não-pesquisador é a aquisição da habilidade para julgar a qualidade dos dados com que lida e que a habilidade para julgar está intimamente relacionada com o uso de conceitos, procurou-se estabelecer critérios de desempenho mais controlados pelo comportamento conceitual, do que pela mera habilidade para executar procedimentos.

Os exercícios de avaliação, de um modo geral, continham exemplos e não-exemplos a serem identificados e o critério de desempenho era fixado de modo a assegurar que: a) tendo o conceito um nome, este estivesse no repertório de respostas do sujeito; b) havendo uma definição do conceito em termos de conceitos hierarquicamente anteriores, o aluno fosse capaz de responder à pergunta "o que é..."; c) havendo uma técnica de discriminação, o aluno demonstrasse usá-la na elaboração de sua resposta, ou, em outras palavras, os critérios não seriam atingidos sem que o aluno demonstrasse haver identificado as características relevantes dos exemplos e dos não-exemplos e discriminado as características relevantes e as irrelevantes de um e do outro.

Avaliação do Programa

A avaliação do curso foi feita, sobretudo,

do, com vistas ao julgamento do programa; até que ponto e a custo de quais dificuldades teria ele atingido os objetivos específicos para os quais fora elaborado.

O desempenho dos participantes foi analisado em relação a cada um dos componentes do sistema de ensino programado individualizado: o ritmo próprio, as aviações freqüentes, o conhecimento imediato, texto distribuído em pequenas unidades e uso de monitor.

O Ritmo Próprio

O ritmo próprio foi analisado do ponto de vista do comparecimento às atividades e do tempo dispendido para concluí-las.

Os dados referentes ao comparecimento mostraram quedas bruscas na freqüência, coincidindo com as provas mensais de outras disciplinas e no período que imediatamente as antecedia.

Esse dado já era esperado: em um sistema educacional em que o ritmo do aluno é mantido por conseqüências aversivas tais como limites de faltas, de notas, etc., é de esperar-se que o indivíduo se empenhe mais onde a pressão é maior.

Por sua vez o tempo dispendido para a realização das atividades do curso foi analisado a partir da comparação entre o comparecimento do participante às atividades do curso e o seu progresso em termos de passos vencidos.

Setenta e dois por cento dos participantes terminaram o curso antes do prazo previsto; para esses, praticamente, a cada comparecimento correspondia um passo vencido. Outro grupo, porém, comparecia para consultas e estudo em grupo, mas não se submetia à avaliação. Aparentemente, os indivíduos desse grupo estavam sendo mantidos por outros

reforçadores, tais como situações profissionais ou afetivas, ou estavam controlados por contingências aversivas mais potentes do que as condições reforçadoras do curso.

O efeito das avaliações frequentes e do conhecimento imediato dos resultados

382

Em cursos programados, individualizados, os exercícios de avaliação constituem um componente cuja função é a de localizar erros e distorções, tão cedo quanto possível, no processo de aprendizagem.

No caso relatado, aparentemente os exercícios de avaliação assumiram uma função algo diferente. Vários indicadores sugeriram fortemente que a população, de um modo geral, tinha hábitos de estudo pouco adequados para o desempenho universitário. Então, submeter-se aos exercícios de avaliação, mesmo sem estar preparado para tal, parecia ter a função de vencer o passo por "chute", ou de produzir a ocasião para receber "dicas" adicionais para o estudo.

Em referência ao tipo de avaliação, a experiência tem mostrado que em um curso programado individualizado o melhor critério para a escolha do tipo de avaliação a utilizar deve ser o tipo de repertório que se pretende instalar durante o curso.

No nosso caso, considerando que o objetivo do curso não era o de formar pesquisadores, mas instalar comportamentos adequados em relação ao uso de dados, tratava-se mais do tipo de desempenho relacionado ao "reconhecer informações"; mas, como um dos objetivos terminais era "redigir um relatório", o que

envolve a fluência verbal, foi preferido quase sempre o tipo de avaliação com questões que pedem respostas curtas, pedindo-se, eventualmente, respostas mais longas.

Verificou-se que em todos os formatos de avaliação houve variação nos resultados, mas que foi nos passos em que a avaliação foi feita com exercícios escritos que houve a maior amplitude total de resultados.

Sabendo-se que a população da Universidade onde foi feita a aplicação do curso, tal como a população de qualquer universidade brasileira na década de setenta, é composta de estudantes que atravessaram todos os estágios de sua escolaridade sendo avaliados através dos testes objetivos, conjectura-se, naturalmente, que no repertório do aluno não esteja adequadamente instalada a habilidade para redigir. Esse fato, evidentemente, afeta a análise dos resultados e a influência da modelagem inadequada do uso oral e escrito do vernáculo é nitidamente perceptível nos resultados obtidos pelos participantes nas avaliações de todos os passos.

Um dado adicional sobre a opinião dos alunos com relação ao curso, é que, sem que houvesse ocorrido qualquer modificação regimental em relação à disciplina no currículo dos vários cursos, a matrícula aumentou sensivelmente após o curso aqui relatado. Na primeira aplicação do programa a matrícula na disciplina flutuava em torno dos dezoito alunos, já há alguns anos. No primeiro semestre, após a realização do Curso Programado Individualizado, a matrícula subiu para 36 alunos, atingindo os sessenta no semestre seguinte e mantendo-se neste nível nos três semestres subsequentes.

Em uma área de dimensões continentais como a Amazônia, que representa cerca de 59% do território brasileiro, na qual se assenta uma população, onde a sua maioria, carente de recursos, vive em estágio de pobreza absoluta, os problemas sociais, especificamente, os que se referem ao setor educacional tendem a assumir proporções de maior gravidade, especialmente, em áreas interiores e rurais da região, onde o aparato de infra-estrutura educacional é notoriamente deficitário.

Dentre os inúmeros problemas registrados na zona rural, convém enfatizar que do total da rede escolar localizada nessas áreas, cerca de 77% se constitui de escolas com uma só sala de aula, funcionando sem as mínimas condições didático-pedagógicas, nas quais, atuam professores que possuem, no máximo, o nível primário.

Examinando-se a dependência administrativa do ensino na Amazônia, observa-se que a rede escolar é praticamente de

total responsabilidade do poder público cuja estrutura centralizada nas Secretarias de Educação, tolhe as Divisões Regionais de formarem uma assessoria técnico-pedagógica que possa garantir sua autonomia para criarem suas próprias alternativas de solução. A total dependência desses Órgãos, fortemente deficitários pela falta de recursos financeiros e humanos qualificados, gera como consequência, a utilização de currículos e programas impostos pelo Órgão Central, cujos objetivos e conteúdos urbanos, bem como a inadequação do calendário escolar aos ciclos agrícolas, contribuem para intensificar a já elevada marginalidade social e cultural do homem do campo.

Considerando-se a distribuição das matrículas, por série, no ensino de 1º grau, observa-se que da população matriculada na zona rural da região, cerca de 61% das matrículas se concentra na 1ª série, dado que excede à média regional de 42% e, até mesmo à nacional que registra um índice de 57%.

Para se ter uma idéia da magnitude dessa problemática, basta observar que, ao se adicionar a taxa de evasão com a

* Socióloga do Departamento de Recursos Humanos da SUDAM.

de repetência, o índice de perdas na 1ª série do ensino de 1º grau, gira em torno de 80%.

Analisando-se as perdas do Sistema como um todo, à luz das conclusões, observa-se que em média, de cada 100 alunos matriculados na região, apenas 20 concluem o 1º grau, enquanto que no campo, essa terminalidade se torna impossível, dado que na zona rural só existe até a 4ª série, e, ainda, do antigo primário.

384

A análise da produtividade do ensino, tendo como indicador a qualificação docente, revela que ainda é bastante elevado o índice de professores não habilitados para o exercício do magistério. Na zona rural, este índice gira em torno de 80%. Desse total, 79% dos professores possui apenas o nível primário, dado que nos leva a depreender que nessas áreas existe uma maciça concentração de professores leigos.

Examinando-se o quadro educacional constata-se que os problemas da Amazônia, via de regra em áreas interioranas e rurais, apresentam-se mais acentuados e, portanto, mais difíceis de serem solucionados.

Foi justamente tendo em vista combater estes pontos críticos, através da adoção de medidas de caráter especial, voltadas para atender as reais necessidades do contexto social do campo, que a SUDAM, como órgão de planejamento do desenvolvimento regional, tomou a iniciativa de testar modelos experimentais na área da educação, onde se inclui o Projeto de Cooperativismo nas Escolas de 1º e 2º Graus.

O projeto em questão objetiva criar mecanismos de ascensão social aos grupos populacionais pertencentes aos estratos mais pobres da sociedade amazônica, a exigir mudança de comportamento, cujos resultados são típicos de

médio e longo prazo, só viabilizados através de uma educação de base, a ser efetivada ao longo da trajetória do processo de socialização dos indivíduos, desde o ensino de 1º grau.

Busca-se, portanto, com este projeto, novas alternativas no campo da educação que atendam às peculiaridades rurais da Amazônia e, em particular, às necessidades do estudante, com prioridade ao de baixa renda, tendo em vista elevar a produtividade e a rentabilidade do ensino. Uma vez constatada a validade da experiência, dever-se-á orientar as ações educacionais para que, de forma integrada com os demais setores do sistema social, possibilite a expansão do modelo para outras áreas, resguardando as características específicas de cada local.

Em sua versão de projeto propriamente dito, metodologicamente orientado como uma experiência de pesquisa na área educacional, considerou-se conveniente, antes de defini-lo, realizar uma testagem do modelo nos municípios de Altamira e Prainha, ambos no Estado do Pará.

A escolha dos referidos municípios deveu-se ao fato dos mesmos constituírem áreas de:

- a) população mista (nativos e migrantes) em seus aspectos antropológico-culturalis;
- b) colonização dirigida e espontânea;
- c) intenso fluxo migratório;
- d) não trabalhadas comunitariamente;
- e) alta rotatividade da mão-de-obra docente;
- f) razoavelmente distantes da capital (Belém);
- g) experiências cooperativistas fracassadas.

A opção por duas áreas difíceis foi metodologicamente estratégica, considerando-se que, se ao fim da experiência concluir-se pela viabilidade do modelo, isto equivale a dizer-se que mais facilmente poderá dar resultados positivos em outras áreas da Amazônia.

O projeto teve início em maio de 1977, reservando-se, entretanto, o período de maio a setembro para a efetuação das seguintes etapas:

- a) reconhecimento mais profundo das áreas, através da montagem de um diagnóstico da situação educacional dos municípios escolhidos;
- b) escolha das escolas envolvidas;
- c) instalação da coordenação local do projeto;
- d) levantamento das necessidades da comunidade escolar;
- e) reconhecimento das forças vivas da comunidade, em geral.

A escolha das escolas a serem envolvidas pelo projeto obedeceu, fundamentalmente, ao critério do princípio da livre adesão, um dos princípios básicos do cooperativismo.

Houve, inclusive, unidades escolares que apresentaram melhores condições infra-estruturais para a implantação das cooperativas. Mas como sua comunidade escolar não demonstrou, por meio das informações fornecidas, receptividade para tal, preferiu-se, então, não envolvê-las.

Assim, as escolas beneficiadas foram em número de oito (8), sendo três (3) localizadas na zona rural, constituídas pelas Escolas Estaduais de "Grande Esperança", "Aliança para o Progresso", em Prainha e "Rui Barbosa", em Altamira. Duas (2) situadas em áreas da peri-

feria urbana de Altamira, constituídas pelas Escolas Estaduais "Polivalente" e "Dom Clemente Geiger". E mais três (3) localizadas no centro urbano de Altamira, constituídas pelas Escolas Estaduais "Deodoro da Fonseca", "Prof. Antônio Gondim Lins"; e "Instituto Maria de Matias", sendo esta última o único estabelecimento de ensino da rede particular e onde funcionam o 1º e o 2º graus.

As fases de sensibilização e conscientização, consideradas no projeto como processos permanentes e contínuos, tiveram uma concentração maciça de quase dois anos, pois só nos fins do ano de 1978 é que as Cooperativas Escolares foram legamente implantadas, tendo funcionado provisoriamente durante esses dois primeiros anos, na categoria de pré-cooperativas.

As cooperativas uma vez implantadas, objetivam promover atividades de caráter associativo com os cooperados que, por sua vez, se constituem em agentes multiplicadores encarregados de irradiar junto aos demais educandos não associados e, principalmente, à família e a comunidade em geral, a importância do desenvolvimento de hábitos, atitudes, participação e solidariedade comunitária.

De acordo com as matrizes que foram montadas das necessidades de cada uma das escolas envolvidas, as iniciativas indicadas como prioritárias foram as seguintes:

- a) promoção de eventos culturais;
- b) criação de hortas escolares;
- c) instalação de postos de venda de material;
- d) fundação do jornal escolar;
- e) melhoria ou implantação de cantinas escolares;

- f) dinamização das atividades de recreação e desportos;
- g) execução de pequenos cursos sobre artesanato;
- h) execução de treinamento sobre técnicas de manejo com animais de pequeno porte;
- i) campanhas sobre higiene e educação sanitária.

O método educacional utilizado pelo projeto baseia-se na participação ativa, espontânea e, essencialmente não formal dos educandos em relação às atividades a serem desenvolvidas pelas Cooperativas Escolares.

Sob a orientação dos chamados professores-orientadores de cooperativas, que o projeto mantém em cada uma das escolas envolvidas, os alunos organizaram suas cooperativas, estabeleceram seus estatutos e planejaram as atividades, com as quais mais se identificavam.

O projeto, portanto, prevê e já executou vários treinamentos com os professores envolvidos, para que de maneira mais eficiente se tornem capazes de atuarem como mentores e facilitadores do processo, reconhecendo que os valores e princípios básicos do cooperativismo devem ser inculcados através do controle social exercido pelo próprio grupo, de modo a fazer com que o direito de livre adesão à cooperativa, por parte dos educandos, seja fundamentalmente respeitado.

As Cooperativas Escolares envolvem aproximadamente um universo de 1.000 estudantes, na faixa de 7 a 14 anos, pertencentes às camadas mais pobres da população regional. Em termos de associados diretos, conta atualmente com 753 cooperados, número que veio crescendo gradativamente desde a fundação das cooperativas.

Dentre as principais atividades já realizadas, temos:

- “Curso de Teoria e Prática de Cooperativismo Escolar” – promovido pelo projeto aos professores-orientadores das cooperativas escolares, sendo ministrado em Altamira-PA – 1977;
- “Seminário Básico de Cooperativismo Escolar” – promovido pela FUNDEC, em 1978, realizado na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, do qual participaram a Coordenação local e Assessoria técnica do projeto;
- “Curso sobre Noções de Técnicas Contábeis de Cooperativismo” – promovido pelo projeto, em 1979, aos professores-orientadores, em Altamira-PA;
- “Curso sobre Educação Cooperativista” – promovido pelo projeto, em 1978, aos associados das Cooperativas Escolares, em Altamira-PA;
- “Organização dos Grupos de Trabalho” – através da criação de 6 departamentos: Cultural, de Trabalho, de Educação Sanitária, de Recreação e de Economia ou Vendas;
- “Elaboração dos Estatutos das Cooperativas”, nos quais contém basicamente sete capítulos: Cap. I – Nome, Local, Área e Duração; Cap. II – Objetivos e Atividades; Cap. III – Direitos e Deveres dos Cooperados; Cap. IV – Capital Social; Cap. V – Órgãos de Administração e Fiscalização; Cap. VI – Sobras e Fundos; Cap. VII – Disposições Gerais;
- Implantação e manutenção de 6 hortas escolares, com apoio técnico da EMATER e PRORONDON;
- Plantio de um bananal, na Escola Estadual de 1º Grau “Grande Espe-

- rança", localizada na zona rural, no km. 50 da Transamazônica;
- Pintura das escolas envolvidas, pelos cooperados, com auxílio da família e da comunidade;
 - Implantação de 8 pelotões de saúde, um em cada escola, através dos quais os cooperados realizam várias campanhas, entre as quais a de profilaxia dentária com aplicação de flúor pelos próprios alunos e auxílio de rondonistas do Campus Avançado de Altamira, do Projeto Rondon;
 - "Certames Culturais" - o 1º relacionou-se ao Estatuto das Cooperativas através do ilustrativo "Os Sete Tijolos"; enquanto o segundo versou sobre os "Aspectos Históricos de Nossa Escola". Foram expedidos certificados aos associados participantes;
 - Implantação do "Correio Escolar", através do qual os alunos mantêm correspondência entre as Cooperativas Escolares;
 - Realização de "Gincanas Estudantis" - Iª e IIª Maratonas Ciclistas de Altamira, com certificados aos vencedores;
 - Curso de "Pirogravura em Couro" - com certificado de frequência aos participantes e apostila ilustrativa sobre o assunto;
 - Curso sobre "Artesanato em Corda, Argila, Couro, Raízes, Sarrapilha etc. ..." com apostila ilustrada e certificado de frequência aos participantes;
 - Fundação do jornal escolar "Coopere-sc";
 - Projeção de filmes educativos com o apoio da EMBRAFILME;
 - Comemorações cívicas, entre as quais a Marcha Escolar do dia 7 de setembro;
 - "Campanha do Tijolo", através da qual os alunos construíram o muro da Escola "D. Clemente Geiger"
 - Ajardinamento das escolas e promoção de um concurso do "Jardim mais Bonito", através do qual a Escola "D. Clemente Geiger" saiu-se vencedora;
 - Torneio esportivo entre os associados das diversas Cooperativas Escolares;
 - Instalação de 8 lojinhas escolares, contendo material escolar, onde os associados do departamento de vendas comercializam os produtos por preços simbólicos;
 - Campanhas políticas, através das quais as chapas inscritas apresentam seus planos de trabalho e seus candidatos à eleição para a Diretoria de cada Cooperativa;
 - Campanhas educativas com material ilustrativo sobre os assuntos;
 - a) Primeiros Socorros;
 - b) Como fazer uma Horta;
 - c) Alimentação, Higiene e Saúde;
 - Realização de diversas Assembléias Gerais para eleição da diretoria de cada Cooperativa;
 - Elaboração de diversos documentos ilustrativos para as Cooperativas, com base nos quais os alunos realizam vários seminários de leitura e estudos;
 - Realização de diversas "Campanhas e Palestras", alusivas a datas importantes, com apoio dos rondonistas do Campus Avançado de Altamira, do Projeto Rondon.

Embora a presente experiência venha apresentando uma "performance" favorável, inúmeras dificuldades a tem limitado sensivelmente.

Em primeiro lugar, a falta de apoio financeiro constitui um dos principais pontos de estrangulamento do projeto, que repercute sensivelmente nos demais aspectos, que vão desde a falta de equipamento, material permanente, até a remuneração mensal e treinamento contínuo dos professores-orientadores das cooperativas, fatos que têm comprometido seriamente a implementação do referido projeto.

Outra dificuldade refere-se ao tratamento inadequado fornecido às Cooperativas Escolares, principalmente por parte do INCRA, órgão coordenador da política de cooperativismo no Brasil, que entende o projeto como uma experiência estritamente econômica, nos moldes das chamadas "Cooperativas de Produção", fato que lhe impõe exercer um rígido controle legal sobre o projeto. Em decorrência dessa exigência "legal", os professores-orientadores se vêem obrigados a se ocuparem a maior parte do tempo com procedimentos burocráticos, ao invés de se dedicarem mais à orientação dos cooperados.

Além dessas exigências, a dificuldade maior diz respeito ao rígido processo contábil imposto pelo INCRA, que não permite nenhuma rasura nos lançamentos diários dos livros-caixa e nos balançetes anuais, além da exigência da assinatura competente de um perito contador, quando se sabe que as Cooperativas são de crianças, cuja maioria cursa o ensino de 1º grau.

As despesas com blocos de nota-fiscal, livros-caixa, livros de atas etc. têm onerado bastante o projeto, pois apenas uma palavra qualquer rasurada obriga a que o aluno-associado faça nova cópia em outro livro, uma vez que as páginas

dos livros são numeradas e não podem ser substituídas.

Apesar dessas dificuldades acredita-se que a promoção do Cooperativismo Escolar constitui um instrumento válido para a minimização dos problemas de desenvolvimento comunitário, particularmente em áreas interioresanas e rurais das unidades federadas da Amazônia.

É sabido, inclusive, que as próprias experiências de implantação de cooperativas de produção e de consumo no país tiveram em geral êxito limitado ou fracassaram, em decorrência da falta de uma educação de base, por parte dos cooperados, que não passaram previamente por uma fase de conscientização sobre o verdadeiro sentido da filosofia cooperativista e do papel que deveriam desempenhar como associados.

O referido projeto, tal como foi concebido, especialmente por meio das novas estratégias de ação que serão introduzidas durante sua implementação, deverá permitir que a Escola desempenhe o seu verdadeiro papel de preparadora do indivíduo para a vida, através da formação educativa, de modo a integrá-lo à comunidade, pelos princípios cooperativistas da livre adesão, controle democrático, indistinção religiosa, social e política, além de estimular a saúde, aquisição de bens pelo trabalho, a alimentação adequada, a cultura e a distribuição justa das sobras entre os cooperados.

As avaliações parciais realizadas durante a execução do projeto, nos têm demonstrado que as Cooperativas Escolares com melhores resultados são as das Escolas Estaduais de 1º Grau "Dom Clemente Geiger" e "Aliança para o Progresso". A primeira é situada em Vila Brasília, bairro da periferia urbana de Altamira, onde a agricultura e a pecuária são as atividades principais, enquanto a segun-

da, é uma escola rural, situada em Porto de Vitória, a 46 km da Rodovia "Ernesto Accioli", onde a comunidade vive, principalmente, da pesca e da caça.

Embora a experiência não possa ainda ser dada como terminada, acredita-se que o projeto será capaz de criar na atual geração envolvida uma mentalidade nova sobre educação cooperativista, para que, quando adulta e produtora, saiba conduzir e fortalecer sua participação nos empreendimentos cooperativistas e, conseqüentemente, no processo produtivo, que atualmente tende a marginalizar cada vez mais o homem das periferias e do campo, do sistema sócio-econômico brasileiro.

Conclui-se, portanto, através das análises preliminares, que o cooperativismo escolar como processo constitui um instrumento válido de ação comunitária, especialmente em áreas periféricas e rurais, nas quais o sentimento de solidariedade e companheirismo se fazem sentir mais intensamente. Deve-se, portanto, aproveitar o potencial natural da consciência de grupo e sentimento de identificação manifestado pelas pessoas que residem nessas áreas, investindo-se no cooperativismo como processo sócio-educativo. Entretanto, para que este processo possa ser melhor dinamizado no setor educacional, faz-se necessário que o Ministério da Educação e Cultura,

através de seu órgão normativo competente, avoque, para si, a responsabilidade de legislar sobre o cooperativismo escolar, a fim de que se proporcione às Cooperativas Escolares, através de uma legislação própria, tratamento adequado e diferenciado daquele proporcionado pela Lei nº 5.764/71, que estabelece a política de cooperativismo no país, aplicável mais às Cooperativas de Produção.

389

Referências Bibliográficas

BRASIL. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. *Avaliações parciais do projeto de cooperativismo escolar*. Belém, 1977/1980. mimeo.

———. *Diagnóstico de recursos humanos da região amazônica*. Belém, 1977.

———. *Relatório do projeto de cooperativismo escolar*. Belém, 1977/1980. mimeo.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, Brasília. *Legislação cooperativista*. Brasília, 1977.

MÉLO, Maria Lúcia. *Síntese da situação do projeto de cooperativismo escolar*. Belém, SUDAM, 1980.

EUNICE M. L. SORIANO
DE ALENCAR*
CLÁUDIA J. SILVA RODRIGUES**

CAUSAS DE SATISFAÇÃO E DE INSATISFAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO DE 1º GRAU***

391

Pouco se sabe a respeito das condições ou características de um bom professor. Entretanto, pode-se supor que um professor satisfeito com a sua função seja um melhor profissional do que um outro pouco satisfeito. Motivos de insatisfação no ensino podem ser identificados como causas de frustrações que geram tensão, muitas vezes, canalizada em direção dos próprios alunos. Daí, a importância de se identificar fatores gerais no ensino que afetam o "moral" e que por sua vez poderiam ser modificados pela administração superior. Estes fatores gerais poderiam também variar em função de uma série de condições externas à própria atividade profissional como tempo de experiência no magistério ou localidade da escola. Neste sentido, é o objetivo do presente trabalho investigar o grau e principais fontes de satisfação e insatisfação dos professores do ensino de primeiro grau da rede oficial do Distrito Federal. Mais especi-

ficamente, ele visa responder às seguintes perguntas:

- Qual o grau e principais fontes de satisfação e insatisfação profissionais dos professores do ensino do primeiro grau?
- Qual a relação entre tempo de magistério e fontes de maior ou menor satisfação profissional?
- Qual a relação entre localidade da escola em que lecionam e fontes de maior ou menor satisfação profissional?

*** Título original deste artigo: "Relação entre tempo de ensino, localidade da escola e fontes de satisfação e insatisfação profissionais entre professores do ensino do primeiro grau". As autoras são especialmente gratas ao Dr. Gildo Willadino, chefe do Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao Dr. Antônio Celso Rodrigues, assessor do MEC - DEF e a todos os professores do ensino do primeiro grau que contribuíram para que os dados aqui discutidos pudessem ser coletados.

* Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.
** Aluna do mestrado do curso de Psicologia da Universidade de Brasília.

MÉTODO

Sujeitos

A amostra foi constituída por 230 professores em regência de classe nas primeiras quatro séries do ensino do primeiro grau da rede de ensino oficial do Distrito Federal. Embora fosse intenção das autoras do presente trabalho a utilização de uma amostra estratificada segundo características de idade, sexo, estado civil, procedência e anos de experiência no magistério, variáveis de reconhecida importância no comportamento dos professores em sala de aula, isto não foi possível devido à falta de dados básicos para este tipo de amostragem. A escolha da amostra foi feita, então, considerando-se três critérios:

1. Localização da escola (urbana ou rural);
2. região administrativa (cidades-satélites e plano piloto);
3. séries.

Na escolha das cidades da amostra, considerou-se tanto aquelas que são auto-representativas, ou seja, cidades que por sua importância social, política, econômica, deveriam constar no inquérito sob pena de, caso ausentes, não se obter a mínima confiabilidade nos dados quando extrapolados para o Distrito Federal, quanto as não-representativas, ou seja, cidades com poucas diferenças significativas entre si e que se situam entre os extremos definidos pelas auto-representativas. Estas últimas foram escolhidas por sorteio.*

Caracterização dos locais de ensino da amostra

Zona Rural. No Distrito Federal, pode-

se considerar a existência de três tipos básicos de Zona Rural. O primeiro constituído pelas chamadas "invasões", que são um aglomerado de barracos construídos em áreas fora dos limites urbanos, as chamadas "áreas verdes", que, segundo o plano original de urbanização do Distrito Federal, seriam reservadas a bosques, parques, etc. Os habitantes destas áreas, em sua absoluta maioria, exercem atividades econômicas na zona urbana. Um segundo tipo é constituído por chácaras para recreio de fim de semana, habitadas permanentemente, em alguns casos, por uma família de caseiros, com atividade agrícola restrita. O terceiro tipo é constituído pelo chamado "cinturão verde", que é formado por sítios de porte médio, arrendados pelo governo do Distrito Federal.

Zona Urbana. Esta compreende, no Distrito Federal, o Plano Piloto (Asa Norte, Asa Sul e Cruzeiro) e as cidades satélites. Para a presente pesquisa, foram selecionadas as seguintes áreas: Ceilândia, Taguatinga, Guará I, Cruzeiro, Asa Sul e Asa Norte. A Tabela 1 resume os principais dados quanto à renda, população em diferentes faixas etárias e taxa de escolarização.

No Plano Piloto está concentrada quase toda a atividade econômica e o mercado de trabalho, ficando as cidades-satélites em dependência direta do Plano Piloto e em especial da Asa Sul. Destas "cidades dormitórios", a Ceilândia é a que se encontra em pior situação, uma vez que quase toda a sua população reside em barracos de madeira, faltando saneamento básico, hospitais, água, luz, etc.

A Asa Sul do Plano Piloto é habitada basicamente por funcionários qualificados, profissionais liberais, comerciantes abastados, etc. A Asa norte experimenta, no momento, um surto de desenvolvimento muito grande, aproximando-

* Para a escolha desta amostra, as autoras contaram com a colaboração do Dr. Antônio Celso Rodrigues, assessor do MEC-DEF.

se bastante da situação da Asa Sul. O funcionário públicos do médio escalão, Cruzeiro, cujo nome oficial é Setor de mantendo-se na situação de cidade residencial por excelência.

TABELA 1 — População em diferentes faixas etárias, taxa de escolarização e renda nos locais de ensino da amostra utilizada

Região Administrativa	População de 0 — 7 anos %	População de 7 — 14 anos %	Taxa de escolarização 7 — 14 anos %	Distribuição por classes de renda			
				1 salário mínimo %	2 salários mínimos %	3 salários mínimos %	acima de 3 salários %
Ceilândia	47,8	22,2	86,5	13,8	51,4	20,6	14,7
Taguatinga	39,5	21,1	93,6	4,1	24,0	20,0	51,0
Guará I	41,3	23,4	97,3	1,3	8,1	19,5	71,0
Cruzeiro	35,7	19,7	97,4	—	—	—	—
Asa Sul	32,0	18,7	97,7	0,3	3,1	3,3	93,2
Asa Norte	32,6	18,7	96,9	0,6	5,0	5,4	89,0

Fontes: — Censo Escolar do DF (1975)

Codeplan — DF — Perfil da Renda Habitacional no DF

As outras áreas selecionadas foram Taguatinga, a mais próspera das cidades-satélites e o Guará I, ambos núcleos bastante heterogêneos de população. Taguatinga é a menos dependente das cidades-satélites, apresentando um comércio ativo que consegue empregar parte da sua população. O Guará, mais próximo do Plano Piloto, agrupa servidores públicos de baixo, médio e, em menor escala, até de alto nível.

Da amostra original escolhida, 56 sujeitos deixaram de participar por uma das seguintes razões: 1. a escola ter reduzido o número de classes nas diferentes séries, o que resultou na eliminação de alguns professores; 2. a escola não contar mais com classes nas séries escolhidas para o presente estudo; 3. alguns professores escolhidos não preencherem totalmente o questionário, deixando de dar algumas informações solicitadas.

Instrumento

O grau de satisfação ou insatisfação do professor com relação a diferentes aspectos (comportamento do aluno, formação dos professores, horas de trabalho, organização escolar, instalações da escola, equipamentos disponíveis ao professor, relacionamento com colegas, relacionamento com pais de alunos, relacionamento com a direção da escola, horas livres, salário, status do professor, conteúdo do programa, duração das aulas) foi investigado através de uma escala tipo Lickert que incluía os graus "muito satisfeito", "satisfeito", "pouco satisfeito", "insatisfeito", "muito insatisfeito", que o professor deveria marcar com relação a diferentes dimensões de seu trabalho. Este instrumento foi desenvolvido pelas autoras do presente estudo, utilizando algumas dimensões sugeridas por Rudd e Wiseman (1962).

Este instrumento foi incluído em um questionário que continha uma série de questões a respeito das atividades atuais

do professor, sua experiência profissional, local de origem, anos de permanência no Distrito Federal e que investia também as características que os professores gostariam que os seus alunos apresentassem e aquelas consideradas por ele como indesejáveis e que deveriam ser punidas ou desencorajadas em sala de aula."

Procedimento

Os questionários foram enviados às escolas sorteadas e entregues aos professores escolhidos através da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. Uma carta acompanhava o questionário, especificando os objetivos da pesquisa e onde se solicitava a colaboração dos sujeitos. O professor recebia também um envelope onde deveria colocar o questionário após preenchê-lo, lacrando-o antes de entregar à direção, sendo, deste modo, assegurado o sigilo dos dados. A Secretaria de Educação encarregou-se de recolher os questionários nas diversas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa se propôs investigar diversos aspectos relacionados às fontes de satisfação e insatisfação no exercício profissional do ensino do primeiro grau. Neste sentido, foi solicitado aos professores para determinar o seu grau de satisfação com relação a diferentes facetas ligadas à sua atividade profissional. Na Tabela 2, são apresentados os resultados gerais encontrados. Por esses dados, pode-se notar inicialmente que alta proporção (68%) dos professores do ensino do primeiro grau sentem-se satisfeitos profissionalmente. Estes dados estão até certo ponto em contraste marcante com a imagem divulgada do corpo docente da escola do primeiro grau como um grupo insatisfeito em sua função.

* Para uma discussão dos resultados obtidos com referência a este aspecto, veja Alencar e Rodrigues (1976).

TABELA 2 — Percentagem de professores com diferentes graus de satisfação

Grau de satisfação	N	%
Muito satisfeito	35	20
Satisfeito	83	48
Pouco satisfeito	29	17
Insatisfeito	14	8
Muito Insatisfeito	12	7

395

Além de estimar o presente nível de satisfação profissional, os professores foram solicitados a identificar a sua satisfação ou insatisfação com relação a diferentes fontes (veja Tabela 3). A análise destes dados indica alta satisfação com relação a alguns aspectos, principalmente quanto ao número de horas de trabalho, duração de aulas, relacionamento com colegas e com a direção da escola. Talvez a maior satisfação nestas duas primeiras áreas se

explique pelo fato de que uma grande proporção (57%) dos professores são pessoas do sexo feminino casadas, para as quais o reduzido número de horas de trabalho diário (4 horas) permitiria uma dedicação às atividades domésticas ou, no caso do grupo como um todo, a se dedicar a outras atividades, como continuação de seus estudos na universidade, o que constituiria um passo para uma ascensão social desejada.

TABELA 3 — Graus de satisfação com relação a diferentes aspectos da atividade docente

ÁREAS	SATISFEITOS		INSATISFEITOS	
	N	%	N	%
Comportamento dos alunos	132	76,3	41	23,7
Formação dos professores	92	54,4	77	45,6
Horas de trabalho	163	93,7	11	6,3
Horas livres	145	83,8	28	16,2
Organização escolar	133	76,9	40	23,1
Instalações da escola	105	60,7	68	39,3
Equipamento disponível ao professor	67	38,5	107	61,5
Relacionamento com colegas	168	96,6	6	3,4
Relacionamento com pais de alunos	136	78,2	38	21,8
Relacionamento com direção da escola	162	93,1	12	6,9
Salário	18	10,4	155	89,6
Status do professor	39	22,7	133	77,3
Duração das aulas	150	86,7	23	13,3
Conteúdo do programa	143	82,2	31	17,8

A alta satisfação no relacionamento com colegas e com a direção pode talvez ser explicada pela necessidade de contato social que, em Brasília, parece ser mais forte que em outras cidades brasileiras, devido à falta de familiares e velhos círculos de amizade que teriam na cidade da qual provêm. É possível que parte desta necessidade esteja sendo satisfeita no contato com os colegas mantido nos intervalos para recreio. Uma outra explicação para estes dados poderia ser o fato do professor que respondeu o questionário ter receio de ser identificado por seus colegas ou diretor, sendo também um agravante ter a coleta de dados sido realizada através de órgão do governo, apesar de ter sido assegurado às professoras sigilo em relação às suas respostas.

Os maiores índices de insatisfação ocorreram com relação ao salário, status profissional e equipamento disponível ao professor (89,6%, 77% e 61,5% respectivamente mostraram-se insatisfeitos).

Analisando as fontes de satisfação e insatisfação entre professores com diferentes anos de experiência de magistério (Tabela 4), pode-se notar que, embora haja uma satisfação comum entre professores com diferentes graus de dedicação ao ensino quanto ao número de horas de trabalho, relação com coletas e com a direção e uma insatisfação geral entre eles quanto ao salário e status profissional, pode-se notar uma diferença significativa entre professores variando em experiência de magistério quanto a alguns aspectos. Com relação ao comportamento dos alunos, nota-se que, quanto maior o número de anos de experiência de ensino maior a satisfação com este aspecto, sendo que o grupo com menos de um ano de experiência mostrou-se significativamente mais insatisfeito quanto ao comportamento de seus alunos do que o grupo com cinco a oito* e 9 ou mais anos de ensino.**

* $p < .05$

** $p < .01$

Também o grau de satisfação quanto ao número de horas livres e quanto ao equipamento disponível na escola foi significativamente menor neste grupo com menos de um ano de experiência, se comparados com aquele com, pelo menos, cinco anos de ensino** (no primeiro caso) e com todos os demais professores no segundo caso (1 a 4*, 5 a 8** e 9 ou mais anos de ensino*).

Uma série de hipóteses podem ser levantadas para explicar esta insatisfação por parte de um maior número de professores com menos experiência de ensino (menos de um ano) quanto ao comportamento dos alunos, horas livres e equipamento da escola. Uma possibilidade é que estes professores, recém-chegados dos cursos de formação, tenham uma série de expectativas quanto ao comportamento dos alunos e quanto às suas atividades docentes (como horas livres ou equipamento que disporem na escola) e que foram frustradas em seus primeiros meses de trabalho. Já os professores mais antigos talvez tenham se acostumado com as características comportamentais de seus alunos ou com as condições existentes na escola. Uma segunda possibilidade é que a amostra com menos de um ano de experiência foi relativamente pequena neste estudo ($N = 9$) e que talvez não represente bem a opinião deste grupo com menos experiência de ensino.

Também com relação a outras fontes de satisfação, este grupo com menos de um ano de experiência apresentou resultados que diferiam daqueles dos demais grupos, embora estas diferenças não fossem suficientemente grandes para ser consideradas significantes. De qualquer forma, é interessante verificar que este grupo mostrou-se menos satisfeito no seu relacionamento com pais de alunos, com as instalações da escola, com a organização escolar, embora mostrassem mais satisfeitos com relação aos cursos para formação de professores. Este conjunto de dados parece sugerir uma

TABELA 4 – Relação entre tempo de ensino e fontes de satisfação e insatisfação

ÁREAS	SATISFEITOS								INSATISFEITOS							
	ANOS DE ENSINO								ANOS DE ENSINO							
	0 anos		1 – 4		5 – 8		9 ou mais		0 anos		1 – 4		5 – 8		9 ou mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Comportamento dos alunos	4	44,4	39	72,2	50	75,7	38	86,3	5	55,5	15	27,7	15	22,7	6	13,6
Formação dos professores	7	77,7	24	44,4	34	51,5	26	59,9	2	22,2	28	51,8	32	48,4	15	34,0
Horas de trabalho	8	88,8	49	90,7	62	93,9	43	97,7	1	11,1	5	9,2	4	6,0	1	2,2
Horas livres	6	66,6	41	75,9	59	89,3	39	88,6	3	33,3	13	24,0	6	9,0	5	11,3
Organização escolar	5	55,5	43	79,6	49	74,2	35	79,5	4	44,4	11	20,3	17	25,7	8	18,1
Instalações da escola	3	33,3	31	57,4	43	65,1	27	61,3	6	66,6	22	40,7	23	34,8	17	38,6
Equipamento disponível ao professor	0	0,0	18	33,3	31	46,9	18	40,9	0	100,0	36	66,6	35	53,0	26	59,0
Relacionamento com colegas	9	10,0	51	94,4	63	95,4	44	100,0	0	0,0	3	5,5	3	4,5	0	0,0
Relacionamento com pais de alunos	6	66,6	43	79,6	49	74,2	37	84,0	3	33,3	11	20,3	17	25,7	7	15,9
Relacionamento com direcção da escola	8	88,8	48	88,8	62	93,9	43	97,7	1	11,1	6	11,1	4	6,0	1	2,2
Salário	1	11,1	5	9,2	8	12,1	4	9,0	8	88,8	48	88,8	58	87,8	40	91,0
Status do professor	3	33,3	11	20,3	16	24,2	9	20,4	6	66,6	41	75,9	50	75,7	35	79,5
Duração das aulas	7	77,7	47	87,0	58	87,8	37	84,0	2	22,2	7	12,9	8	12,1	7	15,9
Conteúdo do programa	7	77,7	46	85,1	51	77,2	38	86,3	2	22,2	8	14,8	15	22,7	6	13,6

maior insatisfação por parte dos professores com menos experiência de ensino embora apresentassem maior satisfação com a própria formação que os seus companheiros mais antigos de magistério.

Um dos aspectos também investigado no presente estudo foi as principais fontes de satisfação e insatisfação profissionais entre professores que lecionam em diferentes locais. Estes dados são resumidos na Tabela 5. A sua análise indica diferenças entre professores de diversos locais quanto ao grau de satisfação com relação a diferentes fontes. Nota-se, por exemplo, que uma proporção significativamente superior de professores da Ceilândia encontram-se menos satisfeitos que professores de outros locais quanto ao comportamento de alunos (quando comparados com professores do Guará I* e Asa Norte**), organização escolar (quando comparados com professores do Guará I*), instalações da escola (quando comparados com professores do Guará I* e Asa Sul**), equipamento disponível ao professor (quando comparados com professores de Taguatinga*, Guará I* e Asa Sul**) e relação com a direção da escola (quando comparados com professores de Taguatinga**). Uma proporção significativamente superior destes mesmos professores da Ceilândia encontram-se mais satisfeitos que professores de Taguatinga** e Zona Rural* quanto aos cursos de formação de professores. Já uma proporção significativamente maior de professores da Zona Rural encontram-se mais satisfeitos com o conteúdo do programa (que professores do Cruzeiro*), com o status do professor (que professores de Taguatinga*), estando ao mesmo tempo menos satisfeitos com o número de horas de trabalho (se comparados com professores do Guará I**, Asa Sul* e

Asa Norte*), com as instalações da escola (quando comparados com professores da Asa Sul** e Guará I:) e com o equipamento disponível ao professor (quando comparados com professores da Asa Sul**). É interessante notar que foram os professores da Asa Norte, os que em menor número (8,3%) mostraram-se satisfeitos com o equipamento disponível na escola.

De um modo geral, os dados nesta área sugerem que são os professores da Ceilândia aqueles que mais diferem dos demais quanto ao grau de satisfação em alguns aspectos. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar esta maior insatisfação por parte deste grupo. Uma delas é que talvez seja este o grupo com menor experiência de ensino. Como foi discutido anteriormente, professores com menos de um ano de experiência mostraram-se significativamente mais insatisfeitos que os demais quanto às diversas fontes. Uma segunda hipótese é que talvez sejam as escolas de Ceilândia aquelas realmente mais precárias em termos de equipamento e organização e cujos alunos apresentem comportamentos mais indesejáveis do ponto de vista da professora devido à procedência de baixo nível sócio-econômico destes alunos. Como se pode constatar pela Tabela 1, é a Ceilândia a cidade-satélite com menor renda per capita e a que se encontra em piores condições em termos de moradia de seus habitantes, saneamento básico, etc. É bem possível que ocorra nas escolas desta cidade um conflito entre os valores culturais trazidos para a sala de aula pelos professores provenientes de classe média e os valores predominantes em sua população.

A maior proporção de professores da Zona Rural satisfeitos com o seu status talvez espelhe os valores desse local, onde a professora é vista como uma pessoa da comunidade que merece toda a deferência e respeito. Por outro lado,

* $p < .05$

** $p < .01$

TABELA 5 – Relação entre local de ensino e proporção de professores satisfeitos com relação a diferentes aspectos.

ÁREAS	LOCAL DE ENSINO													
	Ceilândia		Taguatinga		Guará I		Cruzeiro		Asa Sul		Asa Norte		Rural	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Comportamento dos alunos	29	60,4	21	75,0	22	91,6	12	75,0	28	80,0	11	91,7	8	80,0
Formação dos professores	32	66,7	10	35,7	14	58,3	9	56,2	17	48,6	6	50,0	3	30,0
Horas de trabalho	45	93,7	26	92,8	24	100,0	15	93,7	33	94,3	12	100,0	7	70,0
Horas livres	37	77,1	25	89,2	23	95,8	9	56,2	30	85,7	12	100,0	9	90,0
Organização escolar	28	58,3	22	78,5	20	83,3	13	81,2	30	85,7	9	15,0	10	100,0
Instalações da escola	17	35,4	19	57,8	20	83,3	10	62,5	32	91,4	1	8,3	5	50,0
Equipamento disponível ao professor	8	16,7	11	39,2	13	54,0	5	31,2	24	68,6	4	33,3	2	20,0
Relacionamento com colegas	46	95,8	28	100,0	23	95,8	14	87,5	35	100,0	12	100,0	9	90,0
Relacionamento com pais de alunos	36	75,0	22	78,6	20	83,3	10	62,5	31	88,6	9	75,0	7	70,0
Relacionamento com direção da escola	37	77,1	28	100,0	24	100,0	15	93,7	35	100,0	12	100,0	10	100,0
Salário	7	14,6	2	7,1	2	8,3	1	6,2	5	14,3	1	8,3	0	0,0
Status do professor	13	27,1	5	17,8	3	12,5	1	6,2	9	25,7	3	25,0	5	50,0
Duração das aulas	40	83,3	24	85,7	22	91,6	14	87,5	31	88,6	11	91,7	7	70,0
Conteúdo do programa	41	85,4	21	75,0	21	87,5	11	68,7	29	82,8	9	75,0	10	100,0

a maior insatisfação quanto a equipamentos e instalações da escola, por parte deste grupo, deve refletir provavelmente a precariedade existente nas escolas do meio rural quanto a estes aspectos.

CONCLUSÕES

400

Uma série de conclusões parecem evidentes com base no exame dos resultados aqui obtidos. Inicialmente, os dados parecem indicar um alto grau de satisfação profissional por parte dos professores aqui estudados. Quanto às principais fontes de satisfação, estas parecem estar ligadas ao número de horas de trabalho, duração das aulas, relacionamento com colegas e com a direção, enquanto salário, status profissional e equipamento disponível ao professor parecem ser os principais motivos de insatisfação. Diferenças foram observadas quanto à proporção de professores satisfeitos com relação aos diferentes aspectos em função do número de anos de ensino e da localidade onde se leciona. Foi o grupo com menos de um ano de experiência o que em maior proporção mostrou-se insatisfeito com relação ao comportamento de alunos, organização escolar e equipamento disponível ao professor. Foram os professores da Ceilândia, os que em maior proporção, mostraram-se insatisfeitos quanto ao comportamento dos alunos, organização escolar, equipamento disponível ao professor e em relação à direção da escola.

É interessante salientar que uma das limitações dos dados aqui discutidos diz respeito ao fato de que, apesar de ter sido assegurado aos sujeitos o sigilo das informações prestadas, é possível que estes tenham sentido um certo temor de que fossem identificados, o que pode tê-los levado a avaliar o seu grau de satis-

fação com relação a alguns aspectos (principalmente o seu relacionamento com a direção), de uma maneira distorcida, não correspondendo a seus verdadeiros sentimentos na área.

Esta análise se baseou também nas informações de 7,5% do universo. Embora se acredite que as informações colhidas realmente reflitam os pontos de vista de todos os professores do ensino do primeiro grau da rede oficial de Brasília, é possível que, caso uma amostra maior fosse utilizada, os resultados diferissem em alguns aspectos dos aqui discutidos. Seria interessante que novas pesquisas fossem feitas nesta área, estendendo e completando os dados aqui apresentados, notadamente com vistas a relacionar a satisfação do professor com várias medidas de sua performance e produtividade, e utilizando professores de ambos os sexos que atuem no primeiro e segundo graus. Espera-se também que os dados aqui discutidos sejam utilizados pela administração superior, não ficando apenas como um diagnóstico dos principais motivos de satisfação e insatisfação de nossos professores da rede oficial do ensino do primeiro grau.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice M.L. Soriano & RODRIGUES, Cláudia Jorge Silva. Relação entre tempo de ensino, localidade da escola e características comportamentais consideradas desejáveis e indesejáveis por professores do ensino de primeiro grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 30 (3): 75-93, jul./set. 1978.
- RUDD, G.A. & WISEMAN, S. Sources of dissatisfaction among a group of teachers. *British Journal of Educational Psychology*, London (32): 275-91, 1962.

DOCUMENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E CULTURA NA MENSAGEM AO CONGRESSO NACIONAL

423

o Conselho do Provedor
Federal do Ensino Nacional,
em 1970, a fim de
realizar a avaliação
da qualidade do ensino
superior em todo o
país.

Em 1971, a Fundação
de Amparo à Pesquisa,
através do Conselho de
Administração, por um
representante do pro-
fessor, criou o Núcleo de Estudos
em Educação e Cultura (NEEC)
do Conselho Nacional de Ensino,
a fim de promover a avaliação
do ensino superior em todo
o Brasil.

Em 1972, a segunda
conferência nacional em educação
foi a realização do ensino superior
em todo o Brasil e, após a realização
de estudos e pesquisas, a
realização de conferências
em todo o Brasil, a fim de avaliar
a qualidade do ensino superior
em todo o Brasil. A fim de avaliar
a qualidade do ensino superior
em todo o Brasil, a fim de avaliar
a qualidade do ensino superior
em todo o Brasil.

Em 1973, a Fundação
de Amparo à Pesquisa
realizou a avaliação do ensino
superior em todo o Brasil,
a fim de avaliar a qualidade
do ensino superior em todo
o Brasil.

A avaliação do ensino
superior em todo o Brasil
foi realizada em 1973, a fim
de avaliar a qualidade do
ensino superior em todo
o Brasil.

Em 1974, a Fundação
de Amparo à Pesquisa
realizou a avaliação do ensino
superior em todo o Brasil,
a fim de avaliar a qualidade
do ensino superior em todo
o Brasil.

Educação pública

Em 1975, a Fundação
de Amparo à Pesquisa
realizou a avaliação do ensino
superior em todo o Brasil,
a fim de avaliar a qualidade
do ensino superior em todo
o Brasil.

Em 1976, a Fundação
de Amparo à Pesquisa
realizou a avaliação do ensino
superior em todo o Brasil,
a fim de avaliar a qualidade
do ensino superior em todo
o Brasil.

EDUCAÇÃO E CULTURA NA MENSAGEM AO CONGRESSO NACIONAL

403

Extraímos da Mensagem do Presidente João Figueiredo ao Congresso Nacional, no início da sessão legislativa de 1980, os capítulos que se referem à educação, cultura e desporto, os quais assinalam os esforços governamentais nessa área no ano imediatamente anterior:

Na área da educação, cultura e desporto, os esforços realizados pelo Governo, no decorrer de 1979, orientaram-se, por um lado, para o desenvolvimento das políticas e estratégias fixadas pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), em seu último ano de vigência, e por outro para a formulação das diretrizes setoriais que deverão nortear as ações no período 1980/85.

Prossiguiu em 1979 a expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, procurando-se consolidar a ação preventiva e de atendimento à população pré-escolar, expandindo-se e melhorando-se a rede de ensino de 1º grau, aperfeiçoando e diversificando-se a rede de escolas de 2º grau, fortalecendo-se a infra-estrutura técnico-científica das instituições de ensino superior, ampliando-se as oportunidades de atendimento aos

excepcionais, desenvolvendo-se ações supletivas profissionalizantes e prosseguindo-se no esforço de erradicação do analfabetismo.

A assistência ao estudante mereceu especial atenção do Programa de Bolsas de Estudo, do Programa do Livro Didático e da Campanha Nacional de Alimentação Escolar.

Nas áreas da cultura, da educação física e dos desportos deu-se continuidade aos projetos de capacitação de recursos humanos entre outros constantes do II PSEC.

Educação pré-escolar

Dando continuidade ao esforço de consolidação pré-escolar, na linha de ação preventiva desenvolvida a partir de 1975, as ações do MEC em 1979, concentraram-se em programas de ampliação, adaptação e reformas de ambientes e aquisição de material didático, para todas as unidades da federação.

Este esforço ampliou a oferta em 12.328 novas vagas e permitiu atendimento de 56.878 crianças.

As atividades abrangeram ainda o desenvolvimento de estudos visando à mobilização comunitária e à integração das ações educativo-culturais como outras iniciativas de política social voltadas para o menor.

Ensino de 1º Grau.

No ensino de 1º grau, foram mantidas e reforçadas, em 1979, ações que beneficiaram diretamente a expansão e melhoria das redes de ensino. Com o apoio financeiro do Governo Federal aos sistemas estaduais de ensino foram construídas 573 unidades escolares, abrindo 142.230 vagas para alunos de 1º grau. Outras 3.189 unidades escolares foram ampliadas ou recuperadas, beneficiando 688.134 alunos. Recursos do Salário-Educação da ordem de Cr\$ 1 bilhão foram alocados a esse programa.

Entre as atividades voltadas para a melhoria da qualidade do ensino merece destaque o projeto de Melhoria do Ensino de Ciências, que executou 22 cursos de treinamento e licenciatura parcelada, atingindo um total de 810 docentes e desenvolveu projetos de novos materiais para o ensino das ciências no 1º grau.

Ensino de 2º Grau

No ensino de 2º grau objetivou-se promover a expansão e melhoria dos sistemas de ensino das unidades federadas, destacando-se os projetos de capacitação de recursos humanos, tanto a nível de licenciatura quando de atualização, desenvolvidos através do CENAFOR, das Secretarias de Educação das Unidades Federadas e do PREMEM, atingindo um total de 4.626 docentes e 382 especialistas.

Paralelamente, como primeira iniciativa para implementação da programação para o período 1980/1985, foram realizados estudos com vistas à transforma-

ção das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros de Desenvolvimento do Meio Rural, mediante prestação de assistência técnica à comunidade em sua área de influência. Na mesma linha, foi estimulada a diversificação dos tipos de estabelecimentos, na medida das necessidades regionais e locais.

Ensino superior

Na área do ensino superior os esforços concentraram-se no fortalecimento da infra-estrutura científico-pedagógica das instituições, dando-se continuidade aos programas de construção e instalação de *campi* universitários e suprimento de equipamentos de ensino e pesquisa, fabricados pela indústria nacional aplicando-se recursos da ordem de Cr\$ 1 bilhão.

No âmbito da pós-graduação os programas orientaram-se para capacitação de docentes, em nível de mestrado e doutorado, no Brasil e exterior. Atualmente há 4.064 docentes estudando em cerca de 500 programas de pós-graduação no Brasil, e 1.331 bolsistas em 22 outros países, com dispêndios da ordem de Cr\$ 519 milhões. Foram ainda distribuídas 2.756 bolsas/ano, para atender à demanda social.

No programa de aperfeiçoamento e especialização foram treinados 705 docentes, e no de apoio ao desenvolvimento do ensino superior participaram 26 instituições.

Educação especial

Destaca-se o treinamento de 4.306 professores, sendo 11 a nível de licenciatura e 14 a nível de mestrado e doutorado. Foram beneficiadas 244 instituições particulares, favorecendo atendimento às categorias que exigem assistência especializada, além dos projetos de reformulação de currículo, educação precoce e assistência aos superdotados.

Ensino supletivo

Na área do ensino supletivo foram desenvolvidos programas de habilitação de professores para o ensino de 1º grau, de suplência profissionalizante, de implantação de centros de estudos supletivos e assistência educacional ao atleta profissional, além do conjunto de programas sob a responsabilidade do MOBRAL.

Destacaram-se, na programação do MOBRAL, a alfabetização funcional de 1 milhão de alunos, contribuindo significativamente para a erradicação do analfabetismo no Brasil. O Programa de Educação Comunitária para o Trabalho propiciou treinamento a 400 mil pessoas e o de Educação Comunitária para a Saúde atingiu um total de 700 mil participantes. Vale destacar que se encontram em funcionamento 3.151 postos culturais, implantados pelo MOBRAL através do seu programa de Cultura.

Assistência ao estudante

A implantação dos Programas de Bolsas de Estudos vem merecendo atenção. Somando-se a outros projetos voltados para prestação de serviços a estudantes — restaurantes universitários, residências e cooperativas — tais atividades despenderam, em 1979, cerca de Cr\$ 580 milhões. Foram concedidas 370.973 bolsas nas diferentes modalidades — bolsas de trabalho, ensino de 1º e 2º grau, superior e especial e as decorrentes de convênios com instituições privadas.

No que se refere à alimentação escolar, foram atendidos 86% dos municípios brasileiros, com um total de 12,4 milhões de escolares. Os recursos alocados atingiram Cr\$ 4 bilhões, aproximadamente, inclusive contrapartidas estadual e municipal.

Através do Programa do Livro Didático

vêm-se intensificando a produção e distribuição de livros e materiais didáticos, buscando-se paralelamente melhorar-lhes a qualidade e reduzir-lhes o preço, com vistas a facilitar o acesso sistemático a esses recursos de aprendizagem. Em 1979 foram despendidos Cr\$ 638 milhões para consecução das metas estabelecidas para o programa.

Cultura

Entre as atividades desenvolvidas na área da Cultura destacam-se os projetos de Capacitação de Recursos Humanos, Preservação e Defesa de Bens de Valor Cultural e Incentivo à Criação e Difusão no Âmbito da Cultura, através dos quais se apoiaram as manifestações culturais nas artes plásticas (com um total de 274 eventos), da música (através de diferentes projetos de divulgação da música popular brasileira e da música erudita, perfazendo um total de 2.851 apresentações), além das áreas de folclore, teatro, dança e cinema.

Educação física e desporto

Na área da educação física e desporto deu-se continuidade ao projeto de Capacitação de Recursos Humanos, que atingiu 978 docentes, e ao projeto de Construção de Instalações Desportivas.

Pelo Projeto de Publicações Técnico-Desportivas foram editados 763 mil exemplares de publicações diversas. Merece destaque, ainda, o projeto de Instalação e Implantação de Laboratórios de Ciência da Atividade Física, tendo sido instalados 16 laboratórios junto às universidades.

Com o objetivo de proporcionar ao estudante universitário condições para o desenvolvimento da prática desportiva, bem como buscar integração das atividades desportivas universitárias com a comunidade, foram distribuídas 8.844 bolsas de trabalho/esporte aos estudantes universitários.

Prosseguiu também a implantação do projeto de Desenvolvimento de Campanhas de Mobilização Popular, que atingiu cerca de 8 milhões de brasileiros.

Foi elaborada programação para o período 1980/85, voltada especialmente para o atendimento da comunidade.

“Todos os processos didáticos são determinados, em sua estrutura, pela situação sócio-cultural da respectiva sociedade; se se comparam as formas de ensino à distância, nos diferentes países, conclui-se que a intencionalidade, a temática, a escolha de métodos e de meios, igualmente como as condições antropógenas dependem, em alto grau, da organização política e da ideologia, das tradições e desenvolvimento cultural de cada sociedade e, em especial, do valor que se dê à aprendizagem”.

(Otto Peters, a Estrutura Didática do Ensino à Distância).

SÍNTESE

I. Marco Conceitual

1. Tecnologia educativa
2. Teleducação

* Professor da Pontifícia Universidad Javeriana. Bogotá, Colômbia.

3. Transferência de tecnologia em projetos de teleducação
4. Tecnologias intermediárias

II. A Teleducação como Tecnologia

1. Características estruturais
2. Implicações sócio-educativas

III. Uma Tentativa para Adaptar a Tecnologia da Teleducação ao Contexto Colombiano: O Programa Universidade Aberta da Pontifícia Universidad Javeriana

1. Intenções e estrutura do programa
2. O Trabalho em grupo como elemento de um modelo de teleducação por multimeios: Os Núcleos de Interação da Universidade Aberta.

* Trabalho apresentado ao Seminário Internacional sobre Transferência de Tecnologia em Projetos de Teleducação, realizado em São Luís do Maranhão, Brasil (fevereiro de 1978), tendo como colaboradores Nelsa de Astafza e Eunice Pedroza.

RESUMO

408

Os países em desenvolvimento que iniciam projetos de teleeducação tendem a adaptar ou adotar os modelos que surgiram em países avançados, que se caracterizam pela aplicação de uma tecnologia complexa, e ocorrida em outras condições históricas, em face de problemas diferentes. Em um mundo marcado pela racionalidade tecnológica, que tende a anular a dimensão crítica do pensamento, o técnico em educação — nos países do Terceiro Mundo — está obrigado a propor as inovações como um problema de imaginação e de criatividade, fecundadas e orientadas pelo conhecimento de uma realidade histórica concreta que se pretenda transformar.

A teleeducação é uma forma de tecnologia educacional que permite vencer as distâncias geográficas e sociais para levar a educação a maior número de pessoas, e seguramente, a menor custo. Não se pode desconhecer, porém, as limitações que se depreendem do fato de ser a teleeducação um sistema no qual a forma de relação entre professor e estudantes é, antes de tudo, mediatizada e, portanto, reduz consideravelmente a possibilidade da relação interpessoal direta.

Que conseqüências tem este fato no processo educacional? Se se considera a relação educador—educando como um ato que transcende as intencionalidades puramente cognitivas e que se projeta, principalmente, na formação de uma consciência, e de valores que só podem formar-se no grupo e pelo grupo, a inexistência de presença dos protagonistas do ato educativo nos sistemas de teleeducação, reduz em um aspecto essencial as possibilidades educacionais desta tecnologia. Desta limitação intrínseca se depreende a necessidade de inventar formas sociais que se integrem nas modalidades predominantemente individualizadas e individualistas que as

tecnologias próprias da educação à distância tendem a produzir. Estas limitações da teleeducação para trabalhar na área sócio-efetiva — imprescindível dentro de um processo educacional integral — suscitam ao tecnólogo problemas de fundo no esforço para transferir e adaptar os modelos de teleeducação a um contexto subdesenvolvido.

A experiência de um modelo de educação à distância não pode limitar-se à manipulação e aperfeiçoamento de uma tecnologia em si. A estrutura de um modelo tecnológico surge e se forma orientada por uma finalidade. No caso do Programa Universidade Aberta da Pontifícia Universidad Javeriana, não se trata simplesmente de reproduzir um sistema educativo antiquado mediante uma técnica inovadora, visa-se, antes de tudo, implantar uma nova ótica educacional. Em linhas gerais, quer-se passar de um modelo transmissivo, vertical, a um modelo mais participante, da formação da mente à formação da pessoa; da concepção educativa, centrada no indivíduo isolado, ao crescimento pessoal no grupo; do conhecimento puro à ação dentro das condições concretas do trabalho.

Para buscar, ao menos parcialmente, estes objetivos, o Programa Universidade Aberta adotou o trabalho em grupos como um dos componentes de seu modelo de teleeducação por multimeios que tem, além disso, materiais escritos, aulas com televisão e tutoria por correspondência. Significativamente, as formas de trabalho grupal foram denominadas “núcleos de interação”.

No modelo de Universidade Aberta, os núcleos são uma modalidade de relação educacional direta e servem para completar com experiências interpessoais a ação dos demais meios que estabelecem uma relação indireta ou mediatizada. O processo de criação dos núcleos, sua evolução, desde a concepção ini-

cial até aquilo que hoje são seus êxitos e sua problemática, constituem o objeto da última parte deste trabalho.

I – MARCO CONCEITUAL

1. Tecnologia educativa

Em seu sentido mais profundo, a tecnologia é uma forma de analisar um problema e de tirar dessa análise alternativas para resolvê-lo. Esta visão transcende a dos puros instrumentos e inclui métodos baseados no conhecimento científico que tem como finalidade a resolução de problemas práticos.

Os instrumentos, os meios, os processos que impulsionam a metodologia, têm que surgir e tipificar-se a partir da condição problemática sobre a qual se pretende atuar.

Uma das conseqüências mais importantes do avanço da tecnologia da educação é o transplante que dela se pode fazer no sistema educativo considerado globalmente, e não simplesmente a modificação de suas partes atômicas e consideradas em si, como se vem fazendo em geral nos projetos educativos que incorporam alguma forma de tecnologia.

“A tecnologia da educação não é um aparelho que se pode montar sobre um sistema convencional para completar e desdobrar procedimentos tradicionais; só tem valor se está verdadeiramente integrada no sistema inteiro e se conduz a repensá-lo e a renová-lo. A inovação tecnológica só tem sentido e eficácia na medida das conseqüências que acarreta para o sistema educativo considerado em sua totalidade”.¹

2. Teleducação

A teleducação pode considerar-se como uma forma tecnológica que se estrutura pela ação combinada dos meios educa-

tivos em torno de uma intencionalidade e mediante a utilização de processos fundamentados cientificamente, que permitem atribuir funções específicas e próprias a cada meio, como elemento de um sistema que torne possível o aprendizado sem necessidade de uma interação direta permanente entre docentes e estudantes.

3. Transferência de tecnologia em projetos de teleducação

A teleducação é uma forma de tecnologia educativa cuja introdução nos países em desenvolvimento pode analisar-se à luz do problema da transferência tecnológica e cultural. A cópia fiel dos modelos alheios, sob o pretexto de impulsionar o desenvolvimento da educação, leva-nos a aceitar a contradição que se encerra em um aparente desenvolvimento que continua sob o signo da dependência e subordinação.

Não só a importação de bens de consumo e de bens de capital caracteriza a estrutura dependente dos países em desenvolvimento. Outro aspecto muito importante da transferência cultural é a importação de tecnologia sob a forma de conhecimento aplicado que se concretiza em modelos de indiscutível eficácia para a resolução de problemas próprios de outros contextos. Nos últimos anos, os sistemas educacionais dos países do Terceiro Mundo se converteram em um dos alvos preferidos de empresas internacionais interessadas em vender tecnologia educacional, não só em forma de equipamento mas de assessorias e de serviços pedagógicos.²

Os países em desenvolvimento, que iniciam projetos de teleducação, tendem a adaptar ou adotar os modelos que surgiram em países avançados e que se caracterizam pela aplicação de uma tecnologia completa que surgiu em outras condições, em face de problemas diferentes. O modelo inglês da Open

University tem sido, talvez, o que maior influência exerce na implantação de programas de educação à distância nos países em desenvolvimento.

É um fato interessante que, em recente publicação da Open University, se coloquem os problemas de ordem técnica e social que advêm da exportação pura e simples do modelo britânico:

410 "Se queremos utilizar todo o valor da experiência da Open University teremos que estar plenamente conscientes das conseqüências sociais e políticas que tem a adoção, em determinados propósitos de uma ótica no estilo de Open University. Sem essa consciência é fácil conduzir um projeto numa direção que pode parecer inteiramente apropriada, se a considerarmos à luz da experiência da Open University, porém que pode resultar errônea em face do problema educacional que realmente se está tratando de resolver".³

4. Tecnologias intermediárias

Mais do que um problema de pura aplicação é utilização do que já existe, a aplicação tecnológica é, essencialmente, um problema de imaginação e de criatividade, orientada pelo conhecimento de uma realidade histórica concreta que se pretende transformar.

Os educadores têm dedicado muito pouco interesse ao esboço de tecnologias intermediárias que representem alternativas mais viáveis e adequadas, no contexto dos países menos desenvolvidos. Para os autores de *Aprender a Ser*, "a razão disto reside, sem dúvida, em que nos países do Terceiro Mundo, o desenvolvimento da educação — que continua profundamente marcada em suas estruturas, sua organização e seus conteúdos pelos modelos coloniais, — não atinge ainda um estágio de consciência crítica e de suficiente invenção tecnológica. Daí que o objetivo final dos programas de

tecnologia intermediária deva ser a promoção do espírito de invenção tecnológica e de criação orientada para o desenvolvimento."⁴

II — A TELEDUCAÇÃO COMO TECNOLOGIA

1. Características estruturais

a) Nos sistemas de teleducação o ato educativo se dá principalmente sob forma mediatizada: visto que a relação professor—aluno não pode ocorrer de maneira presencial, e esta substituída, em boa parte, por uma relação através de meios de comunicação e de formas objetivadas ou "prefabricadas" que não têm o caráter de simples ajuda didática, mas que são os objetos portadores por intermédio dos quais se estabelece a relação. Na educação à distância se opera uma interação professor—aluno, ainda que não seja esta uma interação simultânea, presencial, a qual por suas características específicas pode chamar-se "diálogo distante".⁵

Esta forma de relação, típica dos sistemas de educação à distância, encontra correspondência na utilização de formas de instrução "mediada" termo com que se designa qualquer atividade de instrução que se apresenta ao estudante através de meios.⁶

É esta característica estrutural que chamamos "relação mediatizada", a que tipifica os sistemas de teleducação e que vai determinar, em boa parte, outros elementos como planos, escolas, instrumentos, distribuição dos materiais, a avaliação e os mecanismos de realimentação.

b) A mediação tende a fazer-se através de sistemas de associação de meios ou formas de multi-meios: embora seja certo que há sistemas de educação à distância que utilizam um só meio para a instrução, atualmente a tendência é estru-

turar melhor sistemas de multimeios nos quais o importante não é a utilização de um ou de outro meio, mas sim a interação orgânica que se consegue entre os diferentes elementos do sistema.

Os sistemas de multimeios partem do pressuposto de que a combinação de múltiplas mensagens óticas, audiovisuais, acústicas, os materiais escritos, e as atividades de ensino direto produzem melhores resultados de aprendizagem que o ensino por um só meio. Gagné confirma este fato com base em investigações:

“... nenhum meio possui propriedades que o tornam melhor em qualquer circunstância. Quando a efetividade de um meio de instrução se compara com outro, em qualquer disciplina, é raro encontrar diferenças significativas. Os pesquisadores aprenderam através dos anos a considerar com ceticismo as estatísticas que procuram mostrar a superioridade de um meio sobre o outro”.⁷

Henri Dienneide contrapõe os sistemas, que são melhor chamados uma justaposição de meios, às verdadeiras combinações tecnológicas. Nos sistemas de multimeios, o importante é a palavra “sistema” que faz referência a um conjunto de ações tendentes a otimizar os recursos disponíveis, a um esforço para especificar os objetivos em distintos níveis, em função das características dos estudantes e mediante uma escolha deliberada dos meios a partir de critérios racionais, e tendo preocupação especial em dar validade à contribuição de cada meio e de avaliar a efetividade do conjunto, em busca do seu aperfeiçoamento.⁸

2. Implicações sócio-educativas da teleeducação

a) Possibilidades. A tecnologia da teleeducação — por sua própria estrutura formal — permite estabelecer canais de

comunicação para salvar as distâncias geográficas e sociais e oferecer oportunidades de estudo a pessoas que vivem em lugares afastados e de baixa densidade de população; abre novas possibilidades de educação permanente nas quais se integram o estudo e o trabalho; introduz alterações metodológicas para melhorar a qualidade da educação e reduzir os custos em relação à educação tradicional.

A educação à distância não pode considerar-se somente como uma estratégia para levar a educação a mais pessoas; esta visão limita as possibilidades de uma tecnologia que é, antes de tudo, *uma forma de educação aberta*, pois permite chegar a mais pessoas e lugares, utilizando, porém, modos de ver e métodos inovadores. Em outras palavras, a nova tecnologia, que tende a reduzir-se, às vezes, a um problema de forma, pode e deve servir para induzir a novos planejamentos de fundo nos sistemas educacionais.

b) Limitações. Para os propósitos deste trabalho, é importante analisar as limitações que se depreendem do fato de ser a teleeducação um sistema no qual a forma de relação entre docente e estudantes é, antes de tudo, mediatizada e que portanto reduz consideravelmente a possibilidade da relação interpessoal direta. Que conseqüências têm este fato no processo educativo? É absolutamente indispensável a interação direta? E se o é, como podem os sistemas de teleeducação preencher este vazio?

Em primeiro lugar, pode-se considerar o problema numa perspectiva de aprendizagem e de metodologia tradicional. Poderia ser que a não presença do docente incidisse na compreensão das mensagens, tornando-as mais difíceis de captar pelo estudante. A presença do docente se consideraria necessária para apoiar a aprendizagem no sentido de esclarecer, ampliar ou demonstrar os

conceitos. A necessidade da presença do docente obedeceria apenas às limitações próprias da instrução mediatizada.

412

Sem dúvida, estas considerações não justificam plenamente a presença do docente, nem a fazem necessária. Os sistemas à distância podem suprir muitas das funções tradicionais do professor pela utilização de materiais escritos, em forma programada, para o estudo individualizado e com a ajuda dos meios audiovisuais e da tutoria. Ainda mais: a experiência indica que, em muitos programas de teleeducação, os estudantes contam com materiais para a aprendizagem que superam em efetividade as alternativas que pode oferecer o docente, numa aula tradicional. Por outro lado, a presença física do professor não significa necessariamente que se faça através dele, deliberadamente, a relação interpessoal, nem do docente com os estudantes, nem dos estudantes entre si. Em síntese, se se considerar o docente dentro do seu papel tradicional, de simples transmissor e organizador de informações, sua presença física não estabelece maiores diferenças qualitativas entre um sistema tradicional e um sistema à distância.

Num nível mais profundo, pode-se considerar a necessidade da dimensão interpessoal no processo educativo, dimensão esta que não se limita à relação docente—estudante—docente, mas há que considerar também como uma experiência educativa necessária à interação dos estudantes entre si. Neste modelo, o professor se converte em um animador do grupo que dirige e orienta processos, promove o saber, ensina a aprender, confere responsabilidade, ensina a tomar decisões, escuta, estimula e, enfim, trabalha com o grupo. Os estudantes não se consideram como simples indivíduos, mas como membros de um grupo, como pessoas que compartilham algo mais do que a aquisição de conhecimentos.

Se se considerar desta forma a relação educador—educando, que transcende as intencionalidades puramente cognitivas e se projeta na formação de uma consciência e de valores que só podem formar-se no grupo e pelo grupo, na interação dinâmica com os outros, então sim, a não presencialidade dos protagonistas do ato educativo, nos sistemas de teleeducação, reduz num aspecto muito essencial as possibilidades educacionais desta tecnologia.

Se as intencionalidades de um sistema de teleeducação pretendem ir além do domínio cognitivo e da aquisição de habilidades, rumo à formação de atitudes e comportamentos sociais, será necessário então inventar formas sociais que se integrem nas formas predominantemente individualizadas que estão produzindo as tecnologias próprias da educação à distância. São as intenções que se pretendem alcançar, dentro de dadas circunstâncias históricas, que vão determinar a estrutura final de um sistema de teleeducação. Portanto, os conteúdos, os métodos e os meios não poderão ser considerados isolados, como algo “utilizável” ou “eficiente” que se muda de um lugar para outro.

Esta consideração sobre as limitações da teleeducação para trabalhar na área sócio-efetiva, imprescindível dentro de um processo educativo integral, suscita um dos problemas de fundo no esforço para transferir e adaptar a tecnologia da teleeducação, a um contexto subdesenvolvido. É o problema da criação de formas sociais originais que possam integrar-se aos sistemas de educação à distância como um meio, mas com suas funções próprias e custos razoáveis.

Referidas formas não devem ser um simples substituto da “presença” física do docente e dos estudantes no sistema convencional, nem uma réplica dos métodos usuais de reunião. Ao contrário, devem ser formas que levem os sis-

temas da teleeducação a converter-se em alternativas qualitativamente diferentes e não se limite simplesmente a verter em um novo molde os modelos obsoletos e os vícios de uma educação já superada.

O Programa Universidade Aberta da Universidad Javeriana criou e tem vindo experimentando uma destas formas, dentro de seu modelo de multi-meios. Sua criação, sua evolução desde a concepção inicial até o que é hoje, seus êxitos e sua problemática são analisados na última parte deste trabalho. Antes convém fazer algumas considerações gerais sobre o Programa e os elementos que integram o modelo de multi-meios.

III — UMA TENTATIVA PARA ADAPTAR A TECNOLOGIA DA TELEDUCAÇÃO AO CONTEXTO COLOMBIANO: O Programa Universidade Aberta da Pontificia Universidad Javeriana

1. Intenções e estrutura do programa

A) Fundamentos da ação educativa

a) Uma Universidade Aberta

Antes de tudo, o programa está baseado em uma concepção universitária aberta. Isto significa que a Universidade, integrada no processo de desenvolvimento do país, não pode reduzir-se a ser um centro de especialistas, alheado das necessidades e realidades da comunidade, mas que deve orientar seu trabalho para a busca de respostas aos problemas concretos da sociedade.

O compromisso de uma universidade aberta pode concretizar-se nos seguintes princípios:

— A educação é um fator importante no processo de desenvolvimento do país.

— A educação é um direito que tem toda a pessoa humana.

— A educação é um processo permanente que perdura ao longo da vida.

— É crescente a demanda de oportunidades de educação. Boa parte desta demanda provém de novos ouvintes, desatendidos pelo sistema educacional formal.

— As instituições educativas, tal como existem, não conseguem atender à demanda crescente de uma educação de outro tipo.

— Uma mudança profunda deverá operar-se no sistema educacional, a fim de dar resposta aos complexos problemas do país.

— Existem novos métodos educacionais e novos meios de comunicação que permitem introduzir mudanças importantes na educação.

— Tem a Universidade um papel fundamental na busca de respostas aos problemas do país. Um dos aspectos principais do trabalho universitário consiste em propor e experimentar modelos e tecnologias que possam ser utilizados pela própria Universidade e por outras instituições que do mesmo modo oferecem serviços.

b) Uma concepção educacional

A experiência de um modelo de educação à distância não se limita à manipulação e aperfeiçoamento de uma tecnologia em si mesma. A estrutura de um modelo tecnológico surge e se forma orientada por uma finalidade. No caso do Programa Universidade Aberta, não se trata simplesmente de reproduzir um sistema educacional antiquado mediante uma técnica inovadora. Quer-se, antes de tudo, promover uma nova ótica educacional. Em linhas gerais quer-se

passar de um modelo transmissivo, à formação da pessoa; da concepção educacional centrada no indivíduo isolado, ao crescimento pessoal no grupo; do conhecimento puro, à ação dentro das condições concretas do trabalho.

B) Objetivos do Programa

Objetivo geral: investigar as possibilidades educativas dos sistemas de ensino à distância, no contexto colombiano.

Objetivo a curto prazo: traçar, desenvolver e avaliar um modelo de educação à distância para a preparação de mestres primários que trabalham em zonas rurais, semi-rurais e urbanas marginalizadas.

Objetivo a longo prazo: utilizar o modelo de educação à distância para desenvolver programas de profissionalização, educação pós-secundária e educação em nível superior.⁹

C) População atual e cobertura

Em sua primeira fase, a Universidade Aberta orienta-se no sentido dos mestres rurais, semi-rurais e urbanos marginalizados que não têm outras oportunidades. Na atualidade, mais de 2.000 mestres estão inscritos no Programa. É uma população muito heterogênea quanto à sua formação anterior, idades (entre 20 e 62 anos), motivação, hábitos de estudo, ritmo de aprendizagem e características culturais, pois são originais virtualmente de todas as regiões, embora 50% sejam do Departamento de Cundinamarca, 88% dos professores—estudantes são do sexo feminino.¹⁰

D) O modelo de multimeios

Consiste em materiais impressos de instrução programada que se enviam pelo correio, televisão, trabalho em grupo, acompanhamento pessoal e por correspondência. Estuda-se atualmente a pos-

sibilidade de integrar o rádio ao sistema de multimeios.

A seguir, descreve-se de forma breve os componentes do modelo e analisa-se detalhadamente a natureza, funções e implicações dos “núcleos de interação”, nome que se dá no modelo de Universidade Aberta às formas de trabalho grupal que se criaram como um meio, mas dentro do modelo, para estabelecer áreas de contato interpessoal nos quais se poderão alcançar objetivos do domínio sócio-afetivo, dentro de um sistema de teleeducação.

— Materiais impressos

Faz-se o esboço destes materiais utilizando técnicas de instrução programada, graças à qual pode o estudante aprender de forma individualizada. Cada lição programada contém instruções para seu acompanhamento, diagramas, objetivos operacionais, atividades complementares de aprendizado, materiais, exercícios, glossário, auto-avaliação e um formulário para solicitar assessoria por correspondência. Os materiais escritos são impressos em off-set, em um formulário de 24x16,50cm., e em geral são enviados pelo correio aos professores—estudantes.

— Aulas de televisão

Têm uma função complementar. Servem como apoio aos módulos de instrução em atividades tais como demonstrações, simulações, jogos, trabalhos de grupo, películas, etc. A TV não se limita a repetir, sob outra forma, os conteúdos dos módulos; antes procura utilizar o meio televisional para motivar e introduzir os temas versados no material escrito, e para enriquecê-los. O principal problema das aulas de televisão consiste em estabelecer uma relação adequada entre este meio de comunicação de massa e os materiais escritos que são estudados sob forma individualizada e, portanto, ritmos diferentes de aprendizagem.

Apesar de sua função complementar, as avaliações mostram que a TV é um elemento importante para manter a motivação e diminuir a evasão dos alunos.

— Tutoria

Por meio deste serviço os alunos recebem assessoria acadêmica e aconselhamento, segundo seus desejos. O processo de tutoria é considerado como um dos mais valiosos mecanismos de "feedback". A análise cuidadosa do tipo de perguntas formuladas pelos estudantes permitiu esboçar uma instrução corretiva e provocou um esforço progressivo de adequação do programa às necessidades expressas pela população.

— Núcleos de Interação

No modelo de Universidade Aberta, os "núcleos" são uma forma de relação educativa direta e servem para complementar com experiências pessoais a ação dos demais meios que estabelecem uma relação indireta ou mediada. Os núcleos tomam a forma de pequenos grupos de estudantes que se reúnem periodicamente sob a responsabilidade de um animador nomeado por seus companheiros, não pela Universidade. As reuniões servem para receber as aulas televisadas, estudar em grupo as lições por correspondência, trocar experiências de trabalho e, sobretudo, para criar um clima de colaboração, participação e relação interpessoal que facilite e enriqueça o processo educativo.

2. O trabalho em grupo como elemento de um modelo de teleducação por multimeios: Os Núcleos de Interação da Universidade Aberta

A) Razão de ser dos núcleos

Em primeiro lugar, o trabalho em grupo que se realiza nos núcleos pretende opor

uma série de limitações que são intrínsecas à modalidade de educação à distância.

- a) O isolamento dos estudantes limita o êxito dos objetivos na área sócio-afetiva, tais como o sentido de cooperação e consciência grupal;
- b) Existem menos possibilidades de compartilhar experiências e aplicações realizadas no trabalho;
- c) A dificuldade de prestar atenção às diferenças individuais e regionais pode resultar em uma massificação do ensino ou torná-lo alheio às necessidades reais da população;
- d) O estudo individual tende a encerrar o estudante em si mesmo e a esquecer a projeção do aprendizado para o seu contexto social e de trabalho;
- e) O estudante não tem ocasião de esclarecer o aprendido, de confrontá-lo na discussão ou de aproveitar a experiência do companheiro mais adiantado.
- f) A falta de mecanismos de reforço imediato e segurança pessoal, que só podem dar-se em situações de grupo, repercute na motivação e evasão.

Em segundo lugar, tinha-se conhecimento das experiências que se haviam feito em outros países com a modalidade de "foros", principalmente em projeto que utilizam o rádio como meio. O modelo "rádio-foro" que se experimentou no Canadá há umas três décadas e a adaptação do modelo canadense ao Projeto Poona, na Índia, são importantes contribuições neste campo. As avaliações da "rádio-foro" demonstram sua efetividade em países sub-desenvolvidos. Ainda que seja difícil isolar o fator específico que proporciona intercâmbio entre os participantes dos "foros", muitos estudos evidenciaram sua efetividade

na melhor aquisição de conhecimentos, a troca de atitudes e a adoção de novas práticas e inovações. Uma conclusão importante dos estudos de avaliação é que os povoados onde existiam "foros" eram mais ativos na iniciação de projetos comunitários.¹¹

Finalmente, sabia-se também, desde o começo do Programa, que alguns estudantes se reuniam espontaneamente para ver e analisar em grupo as classes televisadas.

416

Este conjunto de razões teóricas e experimentais assim como as considerações sobre o poder educador do grupo,¹² o aprendizado como ato inter-ativo,¹³ o grupo pequeno como meio e objeto da troca de interação ao modelo de multi-meios de Universidade Aberta.

B) O que acontece em um núcleo: um caso típico

É quarta-feira, 19 de abril. Lugar, o povoado de Soacha, no Departamento de Cundinamarca

O Núcleo "Javerianos Unidos" vai ter uma de suas reuniões habituais. Os mestres se dirigem ao colégio Simón Bolívar, dirigido pelos Padres Salesianos, que gentilmente lhes emprestaram um salão para suas reuniões de trabalho.

Lúgia, Olga e Silvina, que formam a equipe orientadora, já se encontram no lugar para receber seus companheiros. Vão chegando, ao aproximar-se as 3 da tarde. Alguns vêm da mesma localidade e outros de povoados vizinhos. Ao entrar, encontram o salão enfeitado com cartazes que falam sobre educação e esforço pessoal. Foram elaborados pela comissão que tem a seu cargo a reunião.

Na hora combinada inicia-se a sessão. Olhando a assistência dão-se conta de que faltam vários companheiros: Cristina não chegou porque o Supervisor está

em visita à escola. Miguel trabalha muito longe e certamente, teve dificuldades de transporte. Anita tem um filho enfermo e foi com ele ao médico. Três professoras da escola de Pátio Bonito ainda não chegaram.

Olga lê a ata da reunião anterior. Nela se anota a distribuição e comissões de trabalho para preparar as próximas reuniões. Igualmente descrevem os resultados da técnica de comunicação empregada nesse dia.

A partir deste momento a comissão encarregada assume a orientação da reunião. Começa-se com um exercício de dinâmica de grupo.

Quando estão terminando esta atividade, se dão conta de que vai começar a tele-classe e todos se colocam em frente ao televisor.

A aula se refere a códigos estéticos e mostra, segundo algumas experiências, a maneira de integrar a expressão musical, plástica e a literária.

Terminado o tempo de TV faz-se o comentário correspondente, e assim surge o desejo de realizar aplicações semelhantes na sala de aula.

Rosa Maria propõe realizar experiências nas próximas reuniões. Ela colaborará com um grupo de crianças na parte musical; Lúgia já tem alguma experiência no campo da expressão plástica e se oferece para compartilhá-la com eles.

A comissão, que tem a seu cargo a próxima reunião, acolhe muito bem a idéia e convida Rosa Maria e Lúgia para planejarem com ela as atividades

Finalmente, a comissão encarregada propõe um diálogo aberto onde as pessoas expressem suas impressões sobre esta reunião e o que ela significa para seu trabalho docente.

Para terminar, entoam o hino do Núcleo composto por eles.

C) Início e evolução dos núcleos

a. **Formação e expansão.** Numa primeira fase de experiência (1974) organizaram-se cinco núcleos. Estes se encontravam situados a pouca distância da sede e foram organizados e coordenados por ex-alunos da Universidade. Posteriormente os grupos se originaram por iniciativa de pessoas que não tinham nada a ver com a Universidade ou de estudantes do Programa que concordaram em organizá-los. Outros finalmente surgiram como projeção de grupos antigos que aglutinaram ao seu redor novos grupos. As vezes, o animador é um antigo estudante que passou a viver de uma cidade para outra e que forma outro núcleo no novo local de trabalho.

Numa segunda fase (1975-1976), o número de núcleos subiu a 35, situados nos departamentos de Cundinamarca, Valle, Cauca, Caldas e Santander. Na criação destes núcleos intervêm de maneira direta ou indireta a Universidade.

Na terceira fase, quase duplicou o número até 68, estendidos por todo o país.

Um núcleo pode formar-se em qualquer lugar onde haja vários estudantes da Universidade Aberta, que queiram formar um grupo de estudo.

O grupo elege entre os seus membros uma equipe orientadora integrada por um animador com funções de coordenação; um assistente, com funções de suplência e assessoria e um secretário com funções de suplência e de relator. Esta equipe orientadora está encarregada de manter a união e a motivação, planejar as atividades e orientar seu desenvolvimento de acordo com os demais integrantes do grupo, organizar sessões de auto-avaliação e manter um

contato permanente com a Universidade.

Cada grupo escolhe um processo e um ritmo peculiar de crescimento; alguns se restringem às atividades próprias de um grupo de estudo, porém outros se concentram em tarefas diferentes de acordo com seus interesses e tratam de dar respostas a seus próprios problemas.

b. **Intervenção da Universidade nos núcleos.** No início, a Universidade intervêm na criação dos núcleos e em sua coordenação, pois eram professores da Universidade Aberta ou alunos da Faculdade de Educação que assistiam e dirigiam as reuniões dos grupos. Ultimamente, a Universidade quase não intervêm na determinação inicial de criar um núcleo e, de acordo com o grau de amadurecimento do grupo, limita-se a assessorar os membros na sua organização.

Dentro de limitações óbvias de orçamento e recursos, a assessoria da Universidade consiste em organizar seminários de preparação para os animadores, coordenar encontros regionais aos quais concorrem os membros de núcleos distintos, assistir periodicamente as reuniões do grupo e atender as consultas que se formulam por telefone ou por correspondência.

Os seminários com os animadores buscam obter e disseminar a informação sobre o andamento de cada grupo; capacitá-los em técnicas de dinâmica de grupo e psicologia social para ajudá-los na orientação das reuniões e assisti-los nas dificuldades imediatas que tenham encontrado em sua tarefa.

Os encontros regionais buscam a integração por setores e o estímulo mútuo entre os grupos.

As visitas periódicas da Universidade aos núcleos tentam, antes de tudo, estabelecer um contato mais pessoal com os

mestres, conhecer mais a cerca de suas realidades e suas necessidades, assessorá-los nos problemas que tenham surgido dentro do grupo e responder às suas dúvidas e interrogações sobre os distintos aspectos do Programa.

D) Resultados do Trabalho em Grupo

418

Os resultados que de forma bastante esquemática são descritos a seguir, se baseiam no apanhado permanente que a Universidade Aberta faz de todas as reuniões dos núcleos a que tenham assistido os professores do Programa, na qualidade de observadores participantes. A opinião dos membros de 95 grupos visitados assinala os êxitos mais significativos dos núcleos:

a. Os núcleos têm servido para ajudar a esclarecer e complementar, no trabalho de grupo, as mensagens dos materiais escritos e das aulas pela televisão. Pode-se dizer que os núcleos completam uma função de acompanhamento em grupo e entre os próprios companheiros. Vários estudantes expressaram a dificuldade que experimentaram para estudar, quando por qualquer circunstância não podem voltar às reuniões do grupo. Outros, que antes estudavam de forma individual, se integraram no núcleo para buscar o apoio de seus companheiros no estudo.

De maneira muito especial, os núcleos completam o processo de aprendizagem ao despertar o interesse dos estudantes pelas aplicações práticas e o desenvolvimento de projetos a partir dos conceitos e sugestões que contêm os materiais impressos ou as aulas televisadas. Como hipótese, poderia sugerir-se que os estudantes que participam dos núcleos tendem a pôr em prática, muito mais que os estudantes individuais, as inovações metodológicas que a Universidade Aberta propõe.

b. Os estudantes que fazem parte dos

núcleos tendem a permanecer mais tempo no Programa e a superar mais facilmente as dificuldades do estudo à distância. Aventa-se a hipótese de que a integração destas formas sociais nos projetos de teleeducação, pode contribuir positivamente para manter a motivação das pessoas.

c. Os núcleos têm contribuído para a integração do magistério, não só em uma mesma escola, mas entre os professores de diferentes escolas em uma mesma povoação e entre os professores de povoações vizinhas.

d. Mediante a utilização de técnicas de dinâmica de grupo nas reuniões dos núcleos, obteve-se um enriquecimento da comunicação inter-pessoal que se manifesta em comportamentos de aceitação dos pontos de vista do outro e na diminuição das situações de conflito.

e. Fruto também deste trabalho em grupo é a mudança do conceito vertical de autoridade por um estilo mais dialogal e participante, e isto não só a nível interno do grupo mas nas relações de trabalho com os colegas e com os próprios alunos nas escolas. Este estilo conflitou com alguns diretores de escolas e supervisores do Ministério da Educação.

f. Existe em muitos núcleos uma verdadeira consciência grupal que se manifesta na criação de um número significativo de lemas e, inclusive, de hinos e quadras compostos pelo grupo.

g. Os núcleos da Universidade Aberta tendem a converter-se em uma nova forma de participação do magistério, na busca de soluções para problemas surgidos no exercício da profissão. Em várias oportunidades a direção da Universidade Aberta participou, em comissões ou reclamações às autoridades educacionais.

h. Como fonte direta de feed-back, os núcleos têm contribuído de maneira efetiva com suas formulações críticas para a tomada de decisões no Programa. Como exemplo, pode mencionar-se a mudança que se deu numa série de programas de televisão, sobre o método global e que produziu uma reação negativa por parte dos mestres. Também, graças à contribuição dos núcleos, introduziram-se modificações no formato dos materiais impressos, organizaram-se reuniões regionais inter-núcleos e mostrou-se a necessidade de que o Ministério da Educação reconheça a validade dos cursos de Universidade Aberta.

i. Em etapas avançadas do trabalho em grupo, os núcleos começam a manifestar interesse em projetar sua ação a outros companheiros, criar novos núcleos e expandir à comunidade seu raio de ação. Neste sentido, vários grupos manifestaram o desejo de desenvolver projetos conjuntos com os pais de família.

E) Alguns problemas de trabalho com os núcleos

Paradoxalmente, muitos dos problemas são o reverso dos êxitos alcançados e com eles estão relacionados.

A intenção da Universidade Aberta em relação aos grupos é dupla: em primeiro lugar, trata-se de aproveitar e de integrar o trabalho de grupo aos outros componentes do modelo como um meio para a aprendizagem, naqueles aspectos em que os benefícios esperados estão mais associados, por sua natureza, com a interação grupal. Por outra parte, considera-se muito limitada a concepção dos núcleos ou grupos como simples meios e trabalha-se com eles para ajudá-los a fim de que também tenham sentido em si mesmos

A Universidade Aberta quer que os grupos tenham vida própria e autônoma,

que não dependam sempre do apoio da Universidade. Sem dúvida, isto não se alcança tão rapidamente como se esperava, mas em um processo de amadurecimento do grupo, que é necessariamente lento na maioria dos casos, e ao qual a Universidade não pode assistir de forma permanente, pelo fato de encontrar-se "à distância" e por carecer de pessoal suficiente e convenientemente treinado para uma função tão delicada. Por outro lado, ainda que se quisesse atender mais aos grupos, surgiriam sérias interrogações: até que ponto os núcleos devem depender da Universidade para sua sobrevivência? Como conciliar um conceito de educação aberta e o crescimento autônomo dos grupos, com a assessoria permanente que solicitam? Com essa modalidade, os custos de um sistema à distância não encareceriam exageradamente?

A Universidade Aberta organiza periodicamente seminários e encontros para os coordenadores dos núcleos, com o propósito de capacitá-los para dirigir por si mesmos a dinâmica em grupo. Todavia o esforço realizado nestas reuniões não parece ser suficiente, pois os núcleos continuam solicitando assessoria por parte da Universidade.

Anda que não se queira alimentar uma estrutura de liderança vertical, a realidade é que os grupos tendem a depender não só da Universidade mas do entusiasmo de um determinado coordenador.

Quando este tem que deixar forçosamente o grupo, por algum motivo externo, então a atividade do grupo decai, e em muitas ocasiões termina por completo, até que surja no grupo uma nova figura.

A vida dos grupos se caracteriza por altos e baixos. Em geral, a motivação e a coesão são grandes no começo, decaem depois, por um tempo, no qual parecem encontrar-se latentes, e podem ressurgir

surpreendentemente, por exemplo, diante do fato de que o núcleo receba uma visita por parte do grupo da Universidade.

É preciso definir com clareza, mediante uma técnica de análise de tarefas de aprendizagem, as funções específicas que correspondem aos núcleos e sua ação combinada com os outros meios do sistema.

420

Em termo dos objetivos pretendidos por este Programa, esta análise permite apontar ao grupo atividades práticas, discussões ou sessões de assessoria entre companheiros. A não definição dos objetivos próprios do núcleo pode levar, e de fato tem levado, a confusões principalmente nos grupos que apenas estão alcançando sua coesão.

É lógico que todo o grupo que cresce em seu amadurecimento, tende a buscar seus próprios objetivos e a independência em suas ações. Um programa de educação aberta tem pois que definir seu compromisso com as iniciativas e projetos a que se proponha o grupo como tal, e que, em determinado momento, podem não sintonizar com objetivos do Programa. Este é, aliás, o aspecto mais crítico que terá que enfrentar a Universidade Aberta num futuro próximo.

CONCLUSÃO

O trabalho do tecnólogo da educação nos países em desenvolvimento exige uma atitude crítica em frente às inovações de fora e um espírito original de invenção tecnológica que o torne capaz de adaptar ou de criar modelos que correspondam às necessidades de desenvolvimento próprias de determinado país.

A teleducação é uma forma de tecnologia educacional que oferece enormes possibilidades, não somente por levar a maior número de pessoas uma concepção educacional já existente, e possi-

velmente superada, mas também para suscitar mudanças qualitativas-estruturais no processo de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, a teleducação tem também limitações: neste trabalho se analisam as implicações educativas que se depreendem do fato de ser a relação entre docentes e estudantes uma relação "mediatizada" que reduz as possibilidades de interação pessoal direta. Conclui-se que esta é uma limitação real, sobretudo se se considera o interpessoal à luz de uma concepção educativa que supere o puramente cognitivo e que busque uma formação de atitudes e de valores.

A experiência que vem fazendo na Colombia e Programa Universidade Aberta da Pontificia Universidad Javeriana, que integrou as formas de trabalho em grupo como um dos componentes de um modelo de teleducação por multimeios, mostra, sem que se tenha feito ainda uma avaliação mais controlada, que os "núcleos de interação" podem servir para complementar, apoiar e enriquecer, de forma muito significativa, o trabalho de outros meios. Esta experiência demonstra, também, que a criação de tais formas sociais pode colocar ante os programas de televisão novos e interessantes problemas que são de ordem técnica, por um lado, mas que têm, antes de tudo, profundas repercussões sócio-educacionais.

Notas e referências

- 1) FAURE, E. et alii. *Aprender a ser*. s.l., UNESCO, 1972. p. 205-6. [versión española]
- 2) GONZALEZ, José H. Tecnologia educacional e países em desenvolvimento. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo e, ed. *Perspectivas da tecnologia educacional*. São Paulo, Pioneira, 1977.

- 3) OPEN LINE, the Open University. *BBC Overseas Newsletter*, London (15) Sep. 1977.
- 4) FAURE, E. et alii, op. cit., p. 206-7.
- 5) PETERS, Otto. *La estructura didáctica de la enseñanza a distancia*; investigaciones en torno de una forma industrializada de enseñanza y de aprendizaje. Tübingen, Beltz, s.d.
- 6) HEINICH, Robert. *Tecnología y administración de la enseñanza*. Méjico, Trillas, 1975. p. 149.
- 7) GAGNE, Robert. *The conditions of learning*. 2.ed. New York, Holt, s.d. p. 363.
- 8) DIRECT, Paris, n. 1, jan. 1975.
- 9) PEÑA BORRERO, Luiz Bernardo. *Colômbia: el programa universidad abierta de la Pontificia Universidad Javeriana*. *Boletín Informativo CLEA*, Santiago, 6 (4) 1977.
- 10) Ibid.
- 11) MORGAN, Robert. *Tecnología intermedia*. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo e, ed. *Perspectivas da tecnologia educacional*. São Paulo, Pioneira, 1977.
- 12) CIRIGLIANO-VILLAVERDE. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1966.
- 13) HARGREAVES, D.H. *Interpersonal relations and education*. London, Routledge, 1972.
- 14) BENNE, Kenneth Dean. *The current state of planned changing in persons, groups communities and societies*. 3.ed. New York, Warner, 1976.

Para uma professora de Arte Educação de um país onde o ensino da Arte é ainda uma ficção ou uma questão de fé, o contacto largo e aprofundado com a Arte Educação na Inglaterra é uma fonte de novas esperanças de que um dia consigamos convencer as autoridades educacionais brasileiras e nossos colegas professores, da importância do desenvolvimento visual da criança, do adolescente e do adulto.

Os discursos de convencimento acerca da importância do ensino da Arte feitos por William Morris, Herbert Read, Roger Fry e outros, não foram em vão. Hoje, na Inglaterra não se precisa justificar a Arte na escola primária e secundária. Ela está implantada nos currículos, exigida não só pela lei mas principalmente pela convicção e circunstâncias culturais.

Minha primeira dificuldade no Curso de Arte Educação, que o British Council*

promoveu por último, foi entender a multiplicidade de variáveis institucionais no ensino da Arte, os diferentes "degrees" oferecidos em Art & Design e em Art Education e a diversidade de estrutura destes cursos nas Universidades Politécnicas e Colleges.

Meu primeiro contacto com a Arte Educação da Inglaterra se dera, exatamente há dez anos, em um Congresso de Arte Educação em Coventry, que teve uma enorme repercussão internacional. Já naqueles anos, os ingleses começavam a mostrar no ensino da Arte as transformações resultantes da "revolução estudantil" que eles não tiveram, mas observaram na França e na Alemanha.

A idéia de transformar, antes que fossem obrigados a aceitar transformações, parece ter realmente operado uma sensível evolução nas instituições educacionais inglesas.

O conceito de Politécnica, por exemplo, antes era ligado à idéia de uma educação técnica, em uma instituição que oferecia trabalho em muitos programas, nos quais tecnologias e disciplinas científicas podiam ser estudadas. De lá

* Este foi o terceiro curso sobre Arte Educação promovido pelo British Council. O primeiro aconteceu há 25 anos e o segundo há 5 anos atrás.

para cá, um grande esforço para "liberalizar" esta educação através da contaminação com as humanidades, as artes e as ciências sociais tem sido feito. Hoje, as escolas Politécnicas conscientemente reconhecem a necessidade de eliminar os efeitos debilitantes da divisão do trabalho na sociedade, levando cada homem/mulher a entender as relações de todos os aspectos da produção material e suas conseqüências sociais ou melhor cada homem/mulher a entender o trabalho dos outros homens/mulheres.

Canais alternativos

As Politécnicas têm sido levadas a definir filosoficamente sua linha educacional, e há grande diversidade de propostas entre elas.

Por outro lado, o poder público deixa aberta uma rede intrincada de canais alternativos para a organização de cursos específicos de Arte Educação em outras categorias de instituições de educação superior. Não seria exagero afirmar que cada Universidade, cada College, cada Politécnica que oferece cursos de Arte Educação determina sua própria maneira de operar, seu próprio currículo, seu racional filosófico, suas ligações com outras áreas e delimita seu próprio campo de investigações.

Por exemplo, na Politécnica de Leicester o curso de Arte Educação está incluído na Escola de Educação, enquanto que em Birmingham existe uma específica Escola de Arte Educação ligada, principalmente, ao Departamento de Art and Design, só recentemente se envolvendo com o Center for Teacher Education and Training.

As ligações administrativas dos cursos de Arte Educação refletem uma diretriz filosófica. Em Birmingham, a Escola de Arte Educação está mais ligada ao Departamento de Art and Design, porque se trata de um programa com ênfase no fazer arte. Já em Leicester, o fato do programa estar mais orientado no senti-

do da alfabetização visual, do ver e interpretar arte, direcionou sua ligação com a Escola de Educação.

O núcleo organizador, administrativo e curricular das Escolas de Artes e dos Cursos de Arte Educação na Inglaterra deriva de uma definição teórica ou do comprometimento com uma postura filosófica em frente à Arte ou à Educação.

O jovem que quer estudar Arte procura a escola que se adapta a sua visão de mundo e sua concepção de Arte. Se é aceito pela escola escolhida, a comunidade (em geral o equivalente a prefeitura) é obrigada a fornecer pelo menos moradia para ele.

Há uma grande preocupação por parte das Escolas em definirem, claramente, seus objetivos e seus métodos para que os candidatos a seus cursos tenham uma idéia precisa do que se lhes oferece em termos de direcionamento conceitual e vivencial.

Nos programas de Arte Educação não existe o ecletismo que caracteriza estes programas nas Universidades e Colleges americanos, nem a uniformidade por força de lei que existe nos nossos.

Às vezes há uma aparente coincidência de interesses entre dois ou mais programas que entretanto tomam características diferenciadas em virtude da operacionalidade. Por exemplo, os programas de Leicester e Birmingham têm um interesse central em multiculturalidade. Entretanto, o direcionamento das investigações sobre multiculturalidade é diametralmente oposto. Em Leicester busca-se esclarecer a influência da diversidade cultural sobre a cognição imagética.

O programa se centra principalmente em estudos cognitivos. Em Birmingham é o racional histórico que embasa a investi-

gação sobre multiculturalidade. A pesquisa que realizamos sobre memória visual de crianças de diferentes "backgrounds" culturais é um exemplo do interesse antropológico-histórico que domina naquela instituição.

Dentre todas as instituições que visitei, Birmingham tem a melhor biblioteca de Arte Educação e além disto tem também um sistema de catalogação de artigos (em microfilme) sobre o assunto especialmente elaborado, para aquela Escola, por uma empresa de informação.

Há em andamento naquela instituição vários projetos de investigação sobre História da Arte Educação na Inglaterra. Dentre eles a pesquisa sobre Marion Richardson é, para mim, o de maior importância.

Soluções novas

Na Politécnica de Leicester além do curso do "Post Graduate" em Arte Educação, visitei a Escola de Fashion and Textile Design e a Escola de Graphics.

Ambas funcionam na linha que muitos gostariam de ver implantada no Brasil. Os cursos giram em torno de pesquisas e todas as pesquisas são encomendadas pelas indústrias. Isto resulta numa grande impressão de modernidade, porque em geral se buscam soluções novas para o mercado e pesquisar para além do existente parece significar modernidade.

Entretanto, a total submissão ao sistema industrial e comercial, transforma os alunos em "operários-reprodutores" deste sistema com uma enorme capacidade de responder às suas exigências, mas incapazes de pensá-lo criticamente.

Observei principalmente o trabalho dos estudantes encarregados de desenharem e confeccionarem novos uniformes para a tripulação da British Airways e o daqueles encarregados de desenharem e executarem para a Dupont modelos de

soutiens, maiôs e vestidos de noite para mulheres que sofreram mastectomia.

Na Academia de Arte de Bath, onde o interesse no desenvolvimento estético do estudante é a preocupação central, também há a possibilidade de engajar os alunos em projetos para comércio e indústria. Entretanto, o compromisso com estes projetos não resulta de convênios estabelecidos pela cúpula universitária com as indústrias e o comércio. Um projeto pode ser oferecido a um professor e este submete-o à aprovação dos seus alunos que têm o direito de recusá-lo, como já tem acontecido. Neste caso, é o entendimento entre o professor e os alunos que prevalece como poder decisório. No outro caso, é do entendimento entre dois sistemas institucionais: escola e empresa que emana o poder de decisão.

A Academia de Arte de Bath é a instituição menos estruturada em termos curriculares que visitei. Seus professores, alguns deles ex-professores e ex-alunos da Open University, trabalham no sentido de levar o aluno a encontrar seu próprio caminho, desenvolver seu próprio julgamento e construir seu próprio estilo através do processo gradual de assimilação de seu próprio desenvolvimento.

Pesquisa da forma através de grande variedade de materiais é a preocupação principal dos estudantes e professores, e qualidade estética o seu compromisso. Há uma enorme diversidade de tendências contemporâneas coexistindo na escola, a qual rejeita qualquer espécie de doutrinarismo. Viagens ao exterior são encorajadas e em geral financiadas através de bolsas. Lá o artístico está submetido ao estético.

Desafio a realizar

Outro racional orienta o Dartington College of Art. Seus departamentos de Música, Teatro e Arte e Desenho estão

vinculados ao comprometimento com o meio social. Arte e Sociedade é o núcleo em torno do qual se desenvolve a prática e a reflexão naquela escola. Os alunos de Arte e Desenho têm o compromisso de, no início do 2º ano, deixarem a escola durante 5 meses para trabalharem de preferência em uma ocupação não diretamente ligada à Arte, porém com o objetivo de procurar desenvolver o nível estético do ambiente de trabalho e das pessoas com as quais trabalham.

É um desafio. Como influir esteticamente no meio ambiente, sendo bilheteiro de cinema ou caixa de supermercado? De volta à escola, no semestre seguinte, procuram analisar e estender a experiência a nível teórico e visual. Levar o aluno a interagir no mundo é o objetivo da escola. Este College tem relações com instituições educacionais nos Estados Unidos, França, Índia e Áustria para troca de alunos e professores.

O programa de Arte Educação mais vagamente definido do ponto de vista teórico, dentre os que visitei, foi o do Rolle College of Exmouth, ligado ao Department of Art and Design.

É destinado a preparar professores de crianças de 3 anos a 11 anos (às vezes 13 anos). Este professor não funciona como especialista, mas exatamente como o nosso professor de escola primária (1º ao 4º ano do 1º grau) ensinando todas as matérias.

Seus estudos se desenvolvem em 3 áreas: Teoria da educação (Psicologia, Sociologia, etc.); Estudos Profissionais (que abarcam todos os conteúdos dados na escola infantil como matemática, linguagem, etc.) e Assunto Principal (uma área de estudos escolhida pelo aluno dentre um vasto conjunto que inclui Literatura Inglesa, Ciências, Arte e Design, etc. na qual ele se aprofunda).

O programa que visitei foi o de Arte e Design como Assunto Principal que, além de estimular o trabalho artístico pessoal do estudante, oferece um curso sobre ensino de Arte que inclui seminários, palestras, discussões, muita leitura e tarefas escritas e principalmente o trabalho direto com crianças nos ateliers do próprio College e em escolas locais. Este programa parece dar uma especial ênfase ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes tomarem decisões acerca das relações da Arte com o currículo, isto porque os professores deste nível (infantil) nas escolas inglesas têm uma grande liberdade para estabelecer o currículo de sua classe e para dosar as atividades.

Visitei também programas de Arte Educação em museus, programas de arte para educação de adultos, centros comunitários de educação popular voltados para Arte e vários programas de treinamento e aperfeiçoamento de professores que ensinam na rede pública.

Ação construtiva do homem

Dos programas de aperfeiçoamento para professores, os oferecidos pelo Council for Environmental Education foram os que me interessaram mais. Este Council organizou o projeto Art and the Built Environment especialmente para os professores de Arte. Trata-se de um projeto destinado a estimular e preparar o professor para orientar o ensino da Arte em direção à sensibilização, exploração e interpretação do meio ambiente construído pelo homem. Há um encorajamento à resposta subjetiva, emocional e estética ao meio ambiente mas também uma grande preocupação em fornecer informações necessárias a uma leitura crítica da ação construtiva do homem.

Cursos, palestras e várias publicações ajudam o professor a se familiarizar com a leitura arquitetônica, explicando como se avalia um edifício, levando a analisar

o contexto em que está localizado, o material de que é feito, os métodos de construção, as relações do interior com o exterior, etc. Os alunos usam principalmente a fotografia, o desenho e a palavra em seus trabalhos, dos quais os mais interessantes me pareceram: "Crítica de uma sala" (em fotografia e desenho); "Escolher uma parte da escola que goste e explicar porque" (desenho e palavra); "Meio ambiente esquisito" (várias técnicas); "Como melhorar o meu bairro ou a minha rua".

O objetivo é dar oportunidade de adquirir conhecimento, atitudes, engajamento e habilidade necessárias para proteger e melhorar seu meio ambiente.

O Council for the Environmental Education ajuda a realizar muitas mudanças ambientais consideradas importantes pelas comunidades com que trabalha, havendo já casos de pressão bem sucedida sobre autoridades governamentais para que elas próprias executem melhoramentos na área estudada.

Dei uma rápida visão da parte especificamente dedicada à Arte dos projetos sobre Environmental Education, mas estes também se desenvolvem nas áreas de Estudos Sociais e Ciências.

Ao nível de aprendizagem informal, o curso do British Council foi também um sucesso. Tão importante quanto as informações que os responsáveis pelo curso nos ofereceram, foi a troca de conhecimento entre os participantes do grupo, 21 pessoas de 18 países diferentes.

Os participantes da Austrália, África do Sul e Brasil, tivemos a oportunidade de expor de forma sistemática, através de palestra, o nosso pensamento sobre Arte Educação e a natureza de nossa

participação na Educação Artística de nossos países. Aliás, a este respeito verificamos que todos os membros do grupo tinham poder de decisão sobre a Arte Educação em seus países, exceto os membros da América do Sul que vinham da Venezuela, Argentina e Brasil.

O que isto significa? Que o arte-educador nestes países não comanda a Arte Educação? Os outros membros eram quase todos pessoas com nível de formação semelhante aos nossos, com mestrados e/ou doutoramentos nos Estados Unidos, França ou Inglaterra (quase sempre com consciência da dependência cultural e lutando contra ela) a quem tinha sido confiado poder na organização da Arte Educação em seus países como Nigéria, Filipinas, Síria, Hong-Kong, etc.

Isto me leva a perguntar:

— Com quem está o poder de organização da Arte Educação no Brasil?

Com especialistas em Arte Educação, com preparação e titulação adequadas? Ou será que no caso do poder sobre a Arte Educação se repete o mesmo fenômeno existente na direção da maioria dos museus brasileiros (os museus de São Paulo e o Nacional do Rio são algumas das exceções) e da nossa discutível Bienal, quase sempre entregues à burguesia aristocratizável através da Arte? É uma questão a ser examinada.

Estas e outras questões foram surgindo à medida que confrontávamos, comparativamente, nossos sistemas de Arte Educação. Foram muito proveitosas as informações que podemos colher, mesmo informalmente, uns dos outros, nos 15 dias em que convivemos quase em regime de internato, viajando juntos pela Inglaterra.

Gráfica de Arte, Impresión, Acabados,
distribución, transporte, asesoría,
servicio al cliente y más.
Somos Offset para siempre.



OFFSET

EDITORA GRÁFICA E JORNALÍSTICA LTDA.

Rua de Indústrias Gráficas - Quadra 8 - Lote 3.130 - Tel. 226.7962 e 224.6783 - São Paulo - SP

SUMÁRIO

ESTUDOS E DEBATES

Pedro Demo	Educação rural — sua sintonia com o desenvolvimento
Cláudio de Moura Castro	O <i>ethos</i> da formação profissional
Paulo Schütz Ray Chesterfield	Educação e desenvolvimento rural integrado
Célia Lúcia Monteiro de Castro	Mestrando. Doutorando. Quem?
José Luiz Mercer Maria Ignez Guimarães	Aspectos do ensino de Português em meio rural
José Camilo dos Santos Filho Stella Cecília Duarte Segenreich	Modelos de instituições de ensino superior de graduação reduzida
Carlos Alberto Tavares	Educação Agrícola em escolas rurais
Tarcízio Quirino	Processos de socialização ocupacional
Luiz Felipe Meira de Castro	Processo educativo e realidade rural
Zaida Maria Costa Cavalcanti	Ensino de pesquisa em cursos de graduação
Maria Lúcia Mélo	Modelo experimental de cooperativismo nas escolas de 1º e 2º graus
Eunice M. L. Soriano de Alencar Cláudia J. Silva Rodrigues	Causas de satisfação e de insatisfação entre professores do ensino de 1º grau

DOCUMENTAÇÃO

1. Educação e Cultura na Mensagem Presidencial
2. Luiz Bernardo Peña Barrero — Tecnologia intermediária em teleducação
3. Ana Mae Barbosa — Tendências do ensino de arte na Inglaterra