



ENSINO DE
1º E 2º GRAUS

EDUCAÇÃO E REALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

NÚMERO ESPECIAL SOBRE
ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

v. 5
n. 3
Setembro/Dezembro 1980

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v. 5</i>	<i>n. 3</i>	<i>p. 217-352</i>	<i>set/dez 1980</i>
----------------------	---------------------	-------------	-------------	-------------------	---------------------

	Expediente
Conselho Editorial	
	Presidente: <i>Iula Maria Green Hervé</i> <i>Paulo Schütz (a partir de novembro)</i>
	Membros: <i>Arolão Soares de Souza Rodrigues</i> <i>Flavia Maria Sant'Anna</i> <i>Juan José Mourão Mosquera</i> <i>Juracy Cunegatto Marques</i>
Consultores dos artigos submetidos a este número:	<i>Cecília Irene Osowski</i> <i>Flavia Maria Sant'Anna</i> <i>Luiz Oswaldo Calvete Correa</i> <i>Marlou Zanella Pellegrini</i>
Equipe de Trabalho	
	Conselho de Redação: <i>Maria Bernadette Petersen Herlein</i> <i>Nilva Carmen Postal Bristoli</i> <i>Rovilio Costa</i> <i>Rute Vivian Angelo Baquero</i> <i>Vânia Maria Moreira Rasche</i>
	Supervisão editorial: <i>Helena Osorio Lehnem</i>
	Distribuição e assinaturas: <i>Jacy Busato</i>
	Jornalismo: <i>Jussara Hervé</i> <i>Marcelo Costa Souza</i>
	Diagramação e arte: <i>Aldaneí Areias</i> <i>Aldo Luiz Jung</i>

**EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976**

1976, 1
1977, 2
1978, 3
1979, 4(1, 2, 3)
1980, 5(1, 2, 3)

CDU 37(05)



SUMÁRIO

Editorial /221

Relatos de pesquisas

ANÁLISE DA REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU. Euza Maria de Rezende Bonamigo e Thereza Penna Firme /223

ESTUDOS DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA NO 2º GRAU. Rosa Maria Hessel Silveira, Nair Tesser Saatkamp e Telisa Furlanetto Graeff /259

Estudos teóricos

A PÓS-GRADUAÇÃO E O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: QUE CONTRIBUIÇÕES PODEM SER OFERECIDAS? Maria das Graças Furtado Feldens /277

Síntese de pesquisas, dissertações e teses

AValiação DE CONTEXTO COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO DE NOVA MODALIDADE DE QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL — FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE BÁSICA. Maria Helena Menna Barreto Abrahão / 303.

A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO DE 2º GRAU: FATORES PROPULSORES E RESTRITIVOS. Noemia Fiolcov Kwitko /345

EDITORIAL

O ensino de 1º e 2º graus, tema especial deste número de *Educação e Realidade*, possibilitou reunir um conjunto de trabalhos acadêmicos e de pesquisa do maior interesse para todos aqueles que se dedicam à causa da Educação.

Demonstra a Universidade, desse modo, uma das suas preocupações mais autênticas no momento presente, preocupação esta singularizada na expressão de Tarcísio G. Della Senta de que "a pesquisa universitária, por sua vez, terá de ser voltada para o ensino, além de atuar, tanto quanto a pós-graduação, como instrumento de fertilização didática. E o ensino, o próprio ensino da universidade e o do 1º e 2º graus não podem deixar de constituir temas de pesquisa, numa instituição à procura da requalificação de seu desempenho".²

Muitas reflexões poderão ser feitas a partir das situações, idéias e evidências de pesquisa colocadas nesses trabalhos, principalmente por parte de profissionais diretamente envolvidos no processo decisório educacional. Compartilhar responsabilidades e esforços com os demais sistemas, pela causa da Educação, parece ser o significado maior das mensagens aqui inseridas.

² DELLA SENTA, Tarcísio Guido. *Condicionamentos intra-universitários para a integração com o ensino de 1º e 2º graus*. São Luiz, 1980. Palestra proferida na XXXI Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, São Luiz, julho 1980.

ANÁLISE DA REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU

EUZA MARIA DE REZENDE BONAMIGO
THEREZA PENNA FIRME
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

A preocupação central da presente pesquisa foi a de examinar, com certa profundidade, a visão que se tem do problema da repetência na 1ª série do 1º grau. Partiu-se do pressuposto de que a solução de um problema depende do modo como ele é percebido pelas pessoas a ele diretamente ligadas.

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, cujos dados foram coletados através de entrevistas e questionários aplicados a amostras de professores, especialistas, pais e alunos repetentes, selecionadas das escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre.

Os resultados permitiram caracterizar o aluno repetente de 1ª série, identificar as causas da repetência e as providências tomadas pela escola para solucionar o problema, segundo a opinião dos informantes.

1 INTRODUÇÃO

O problema da repetência escolar, em seus altos índices de ocorrência nos países em desenvolvimento, apesar de ser objeto de estudo por muitos educadores e pesquisadores e de ocupar no Brasil e na América Latina lugar prioritário na espera de soluções, ainda não foi examinado no seu cerne. Enquanto isso, muitas gerações jovens vem sendo prematuramente privadas de um dos seus direitos humanos fundamentais, isto é, o direito à educação bem sucedida. Ir à escola e fracassar continuamente talvez seja pior que jamais entrar nela. O fenômeno da repetência é mais agudo nas 1ªs séries do 1º grau, provocando assim

Pesquisa financiada pelo INEP.

As autoras são muito reconhecidas ao prof. Jacob Waiselfisz e à profª Neusa Maria Bellé pela imensa colaboração prestada a esta pesquisa.

uma perda prematura de recursos humanos e, ao mesmo tempo, uma violação dos direitos daqueles para quem a escola é mais necessária.

Pesquisas a respeito têm apontado sempre altos percentuais de repetência na 1ª série do 1º grau. Convém aqui mencionar que a UNESCO (1972), em suas declarações sobre o problema, considera que um índice de 10% já é "catastrófico". Lamentavelmente, o Brasil não é exceção neste quadro mundial. Estatísticas recentes mostram que apenas 10% dos alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau concluem a 8ª série (Anuário Estatístico do Brasil, 1976). Vale observar que é precisamente na passagem da 1ª para a 2ª série que a perda é mais violenta, chegando a atingir 60%. Um estudo sobre fluxo, evasão e repetência no ensino do Rio Grande do Sul (Baía, Rocha e Souza, s/d) indicou que a repetência é o fator que mais acarreta desistências no sistema educacional.

Essa taxa de repetência é alarmante sobretudo nas duas primeiras séries do 1º grau. Comparando cinco países latinoamericanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Uruguai e Venezuela), Schiefelbein (apud Penna Firme & Mediano, 1979) encontrou percentagens de repetência na 1ª série que oscilam de 30 a 70 situando-se o Brasil entre as mais altas.

Enfocando a repetência como expressão do baixo rendimento do aluno, o que nem sempre é verdadeiro, vários estudos tentaram analisar o fenômeno, associando a variável rendimento escolar às características da escola e do professor (Pacheco & Santos, 1965; PE. SEC. IEPE, 1973 Kepler, 1974; Ferrari, 1975; CBPE, s.d.), do aluno e da família (Marinho, 1959; RS: SEC, 1967; CBPE, 1971; Poppovic, 1971; CBPE, 1974; Camargo, 1978; Wolff, 1978; Bonamigo, 1980; Bonamigo & Bristoti, 1980). Outros examinaram currículos, métodos de ensino e de avaliação (CBPE, 1974; Penna Firme & Mediano, 1979), prédios, instalações, material didático, etc (RS. SEC, 1967).

Há os que adotam uma abordagem mais ampla do assunto e estudam variáveis sócio-culturais (Poppovic, 1972; Ferrari, 1975). Finalmente, já um pouco mais centralizados no aluno, como vinculado às determinações do sistema educacional, há aqueles estudos que analisam especificamente as conseqüências da não-promoção. Neste sentido, Goodlad (1963) mostra que a possibilidade de não ser promovido é uma ameaça que se traduz em uma motivação negativa para o aluno, uma vez que as crianças aprendem melhor quando cercadas de circunstâncias que favoreçam a motivação positiva. Fleming (1978, p. 32) considera que "se a primeira experiência da criança com os professores e a escola é positiva, isto pode resultar num gosto permanente pelo saber e na formação de uma personalidade estável, independente e bem adaptada à sociedade".

A busca da redução da repetência escolar têm sido preocupação mundial, porém as medidas adotadas não têm sido suficientes para resolver o problema. Há muitas explicações para isto, porque muitas parecem ser as causas do pro-

blema. Um ponto de questionamento bastante sério porém, é o próprio conceito que se tem de promoção ou não promoção e de suas conseqüências. Assim, a repetência tem encontrado sua justificativa principal na hipótese, não confirmada pela literatura, de que o nível de aproveitamento do aluno tende a melhorar se ele cursa outra, ou outras vezes, a série em que apresentou dificuldades na sua aprendizagem.

Paralelamente à concepção que o professor tenha das conseqüências da repetência está a sua percepção do que possa provocar a repetência. Infelizmente, a "certeza" nem sempre justificada de que tais ou quais condições do aluno o predispõem para a repetência leva o professor a formular expectativas sobre o aluno as quais comumente se traduzem em "prever" a reprovação ou aprovação. A teoria de Rosenthal & Jacobson (1968) propõe que o desempenho do aluno pode ser explicado como função do que o professor espera dele. Isto vale tanto para aspectos positivos quanto para negativos.

No caso da repetência, muito cedo no ano letivo, os professores classificam os "bons" e os "maus" alunos esperando sucesso para os primeiros e fracasso para os segundos. Teoricamente, é de se esperar que esta expectativa se confirme. Desta forma, um aluno que nos primeiros meses de vida escolar apresenta dificuldade na aprendizagem, explicadas pelos mais diferentes fatores, sendo um dos mais relevantes o nível sócio-econômico familiar, fatalmente está "condenado" à reprovação e quem sabe, ao fracasso como pessoa.

Muitos esforços têm sido realizados no sentido de solucionar a repetência no 1º grau, procurando preservar o direito de todos à educação. Todavia, os resultados destes empenhos são ainda insignificantes. Não seria, talvez, uma explicação para isto, o fato de que as pessoas diretamente envolvidas no trabalho com a criança percebam a "repetência" como uma conseqüência necessária e inevitável da pobreza e não um problema que deva ser totalmente banido da escola?

Se a pobreza é apontada como causa do fracasso escolar, fazer o aluno repetir o ano atenua esta pobreza, eliminando a causa? Não seria melhor gastar as somas avultadas (300 milhões de dólares anuais) destinadas aos alunos repetentes de 1ª série do 1º grau na América Latina (Schiefelbein, 1975), com a descoberta de meios adequados e criativos para levar o "pobre" a aprender sem repetir o ano? Não será para a escola melhor desafio "resgatar" a criança pobre do que "bloquear" seus passos com a reprovação?

Assim, infelizmente, o reprovado é visto não como uma vítima do sistema mas como alguém que traz em si a culpa de seu próprio fracasso. A escola parece ser estruturada para o fracasso; nela os alunos não aprendem a desenvolver sua identidade de indivíduos que acreditam no próprio valor e que de fato triunfam (Glasser, 1972).

Estudos sobre aprendizagem revelam que o modo como os professores percebem o aluno gera expectativas sobre seu rendimento (Coladarci, 1966). Tais previsões podem ser positivas ou negativas, dependendo da percepção favorável ou desfavorável que o professor tenha em relação ao aluno, o qual, em consequência, atua na direção esperada. Este fenômeno conhecido como "profecia" que se cumpre por si mesma" (Coladarci, 1966) tem sido objeto de investigações e seus resultados confirmam, em grande escala, que a expectativa do professor é fortemente responsável pelo rendimento do aluno (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Portanto, parece ser possível concluir que a repetência, em grande parte, pode ser explicada como consequência de uma baixa expectativa ou aspiração do professor a respeito do aluno.

Ao detectar-se como aqueles que lidam diretamente com a criança percebem as suas características e a que atribuem as causas de seu fracasso escolar, se estará possivelmente em condições de prever o que ocorrerá com essa criança. Uma visão preconceituosa do aluno é acompanhada de comportamentos do professor na sala de aula aos quais reage correspondendo ao que dele se espera. Ao mesmo tempo, ele passa a acreditar na sua própria incapacidade de aprender e, em consequência, apresenta baixo rendimento escolar e uma visão deteriorada de si mesmo, isto é, uma baixa auto-estima. A partir deste momento, ele *de fato* não estará mais em condições de aprender.

Apesar da gravidade dessa situação, um ponto atenuante é que o processo de formulação de expectativas é inconsciente e, portanto, o professor não pode ser apontado como culpado e por isto mesmo a correção do problema se torna mais viável. Conscientizar o professor da importância de seu papel e da força de sua influência, bem como das funestas consequências da reprovação, é tarefa urgente e poderá sustar o fracasso de milhares de crianças.

Parece que, ao reprovar o aluno, o professor leva em consideração apenas os elementos de ordem pedagógica envolvidos na situação, não se dando conta de que implicações de ordem psicológica, sócio-econômica e até mesmo física estão presentes. É sumamente importante esclarecer o professor sobre o fato de que a reprovação não só perturba o equilíbrio daqueles fatores, como nem mesmo resolve o aspecto pedagógico: sabe-se que repetir o ano não faz com que o aluno aprenda mais.

Assim, o aluno que é reprovado tende a perder o interesse pela escola e até mesmo pelo ato de aprender, bem como a sofrer decréscimo na sua auto-estima. A nível mais amplo, a repetência repercute na relação professor — aluno e pai — filho, deteriorando-a. Mias ainda, os recursos econômicos de uma nação passam a ser desproporcionadamente utilizados na manutenção do fracasso.

Retardar o fluxo escolar é arriscar gravemente todo o potencial de esforços que deverão ser utilizados no atendimento da imensa população infantil que se estima para a década que se inicia. Segundo Dieuzeide, (1978), "em um decênio haverá no mundo 900 milhões de crianças em idade pré-escolar".

Assim, se pretende na presente pesquisa, avaliar o problema da repetência sob um novo enfoque — o psicológico — embasando os questionamentos formulados nos princípios fundamentais da formação do auto-conceito e nas teorias da motivação, da percepção, da aprendizagem, da avaliação e das relações interpessoais professor — aluno.

Considerando a relevância desses aspectos no processo de desenvolvimento da criança, é importante examinar suas relações com o fenômeno da repetência, ao invés de analisar esta variável isoladamente sob o ponto de vista pedagógico, administrativo ou mesmo sócio-econômico.

Em resumo, este estudo procura fundamentar-se nas seguintes considerações:

- o problema da repetência merece atenção especial devido a sua grande incidência e funestas repercussões;
- a maneira como as pessoas percebem o problema pode afetá-lo, facilitando ou dificultando a sua solução ;
- o conhecimento da maneira como as pessoas ligadas ao problema o percebem é fundamental para a busca de soluções efetivas;
- em geral, as pessoas diretamente envolvidas no problema não são solicitadas para apresentar o seu ponto de vista pertinente;
- a abordagem desta pesquisa proporciona informações mais realísticas, uma vez que envolve os elementos mais diretamente relacionados às decisões últimas que acarretam a própria repetência;
- o mero conhecimento de índices de repetência não é suficiente para a tomada de decisão pertinente, sendo portanto necessária uma avaliação mais profunda do problema, evidenciando as conseqüências funestas que ele acarreta tanto para o sistema quanto para a sociedade, a família e o próprio indivíduo;
- a divulgação de informações sobre o problema da repetência pode contribuir para que outros, além do professor, possam assumir a sua parcela de responsabilidade, tanto na ocorrência como na solução do problema.

1.1. *Questionamento*

O estudo, em síntese, busca resposta a um questionamento básico: Como é percebido o problema da repetência na 1ª série, bem como suas implicações, por diferentes pessoas envolvidas nessa situação?

1.2. *Objetivos*

1. Analisar o problema da repetência na 1ª série, em termos de: índices de ocorrência, causas mais prováveis, conseqüências, soluções, estimativas de reprovação ao longo do ano, tendenciosidade na percepção desse problema, características do repetente, segundo o depoimento de: professores, especialistas, pais e alunos.
2. Fornecer subsídios para o planejamento educacional, metodologias de ensino, avaliação de aprendizagem, critérios de promoção, currículo de pré-escolar e de 1ª série, estratégias de recuperação e formação de professores de 1ª série.
3. Sugerir novas pesquisas relacionadas ao problema enfocado, bem como estratégias de ação e preventivas.

2 *MÉTODO*

2.1 *Natureza do estudo*

Trata-se de um estudo exploratório descritivo (Tripoli, Fellin e Meyer, 1975), sem formulação de hipóteses pela inexistência de dados anteriores que possam sugerir qualquer direcionamento. Contudo, os questionamentos feitos se fundamentam em princípios da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Avaliação Educacional e nas determinações legais inerentes ao Sistema Educacional Brasileiro.

A pesquisa tem como característica principal a descrição da população relativamente às seguintes variáveis:

- percepção das características do aluno repetente e não-repetente pelos professores, especialistas, pais e alunos;
- percepção das *causas* da repetência pelos professores, especialistas, pais e alunos;
- *providências* tomadas pelos professores, especialistas e pais relativas ao problema da repetência.

Outras variáveis relativas às características do professor, da escola e da família do repetente foram consideradas para efeito de análise de correlação.

2.2. Amostra

A presente pesquisa teve como população as escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre, incluindo seus professores (amostra 1), diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, aqui chamados de especialistas (amostra 2), os pais de alunos repetentes (amostra 3) e os alunos repetentes (amostra 4). Procurou-se obter uma amostra representativa desta população, obedecendo-se a critérios diferentes para os quatro grupos estudados.

2.2.1 Amostra de professores: foram sujeitos da pesquisa 84 professores, lecionando 1ª série e com alguma experiência de reprovação de alunos de 1ª série, escolhidos ao acaso, nas escolas selecionadas, entre os que preenchiam aquele requisito. O número previsto era de 91, porém nem todos devolveram o instrumento.

2.2.2 Amostra de especialistas: dos 91 selecionados, com função na mesma escola sorteada para a amostra de professores, apenas 74 formaram a amostra de especialistas, uma vez que os demais não devolveram o instrumento.

Tanto na amostra de professores como na de especialistas utilizou-se como método a amostra em duas fases, com seleção aleatória em ambas as fases (conglomerado = escolas; indivíduos = professores ou especialistas).

2.2.3 Amostra de pais de alunos: uma vez que só participaram da amostra os pais cujos filhos responderam à entrevista e ao teste de auto-estima, o número inicialmente previsto de 50 ficou reduzido a 43 casos.

2.2.4 Amostra de alunos repetentes: a amostra inicial de 50 sujeitos, por dificuldades de aplicação de um dos instrumentos (entrevista, teste de auto-estima ou questionário dos pais) ficou reduzida a 43 alunos repetentes de 1ª série.

2.3 Instrumentos

Já que a pesquisa previa 4 grupos diferentes de sujeitos, foram criados 4 instrumentos. Na sua fase de construção e testagem, eles foram submetidos a um estudo piloto. Inicialmente foram organizados 4 roteiros de entrevista, uma para cada amostra a ser estudada. As questões iniciais foram respondidas, em entrevistas individuais, pouco estruturadas, em algumas escolas escolhidas pela equipe de pesquisa e que apresentavam as características da população em estudo.

A partir dessas respostas foram organizados os instrumentos definitivos, ou seja: questionários, para os professores e os especialistas e formulários de entrevista, para os pais e os alunos. Tais instrumentos foram novamente testados na população.

Outro instrumento foi a Escala de Auto-Estima, traduzida e adaptada do modelo utilizado por Penna Firme (1969).

2.4 Procedimentos

De posse de uma relação de escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre, num total de 182, foi realizado um sorteio aleatório de 50% das mesmas. Com base nisto, ficou estabelecido que em cada uma das 91 escolas selecionadas se retiraria um professor e um especialista para comporem essas amostras.

Como o instrumento previsto para eles era o questionário, a equipe de pesquisa, de posse de um cartão de autorização da Delegacia de Educação, limitou-se a localizar as diferentes escolas, explicar os objetivos da pesquisa, preencher uma ficha com dados sobre o número de professores de 1ª série, número daqueles que já haviam lecionado no mínimo um ano em 1ª série, total de matrículas na 1ª série, total de alunos repetentes na 1ª série e o nível sócio-econômico dos alunos (alto, médio, baixo) predominante na escola. A seguir, procedeu-se de acordo com os seguintes passos:

2.4.1 sorteio do professor que deveria responder ao questionário;

2.4.2 preenchimento do item relativo ao tipo de turma: repetentes, alunos novos ou turma mista;

2.4.3 registro da data de entrega do instrumento e da data estipulada pelo professor para sua devolução.

Como a amostra de especialistas foi formada de apenas um elemento por escola, tomou-se ao acaso o elemento disponível no ato de entrega do instrumento e que podia ser o diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico ou o orientador educacional.

As outras duas amostras seguiram critérios diferentes. A partir das informações colhidas na ficha referida antes, foram identificadas as escolas com maior índice de repetência na 1ª série. Fez-se então um arranjo de modo a se selecionar uma amostra de 7 escolas situadas nas diferentes zonas da cidade de Porto Alegre. Em cada uma destas escolas foram relacionados os nomes dos alunos repetentes e chamados os respectivos pais para entrevista na escola. Como nem todos compareceram, foram chamados outros, até que se preencheu o número estabelecido, num total de 50.

Os pais e os alunos foram entrevistados por estudantes universitários, anteriormente treinados. O teste de auto-estima foi aplicado por duas psicólogas com devido treinamento na atividade.

Como a amostra de pais e a de alunos devia coincidir, alguns casos foram prejudicados pois às vezes ocorria que após a entrevista com o pai, o aluno faltava por um longo período à escola, não fazendo a entrevista e o teste, ou um deles, razão pela qual a amostra de alunos e pais ficou reduzida a 43 casos.

2.5 *Análise Estatística*

Os procedimentos estatísticos utilizados foram: percentagens, correlação de Pearson e de Spearman, o teste t de significância da correlação e o X^2 , dependendo do tipo de mensuração.

Foram utilizadas as facilidades do Centro de Processamento de Dados da UFRGS, valendo da pré-programação contida no Statistical Package for the Social Sciences - v.6.

3 *RESULTADOS E DISCUSSÃO*

Os resultados aqui apresentados se referem a três aspectos principais da pesquisa: a) características do repetente de 1ª série; b) causas da repetência; c) providências tomadas pela escola para solucionar o problema.

Como informação básica para justificar o pressuposto deste estudo no que diz respeito ao elevado índice de repetência nas escolas, são apresentados, inicialmente, os percentuais mais atualizados sobre a repetência na 1ª série, nas escolas pesquisadas (Tabela I).

TABELA I
FREQUÊNCIA DE ESCOLAS SEGUNDO A FAIXA PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO

<i>Faixa</i>	<i>Frequência</i>		<i>Faixa</i>	<i>Frequência</i>
10-14	5		35-39	11
15-19	8		40-44	7
20-24	10		45-49	2
25-29	12		50-54	9
30-34	16		55-60	4

Observa-se na Tabela I que os percentuais de reprovação nas escolas variam de 10% a 60%, com maior incidência entre 30% e 34%. Quando se traz à tona a declaração da UNESCO de que a partir de 10% de reprovação a situação é catastrófica, é lamentável concluir-se que o quadro brasileiro, tal como se apresenta é, de fato, muito grave e requer, portanto, soluções urgentes.

Quanto aos dados gerais dos repetentes^a, pode-se dizer que a idade dos alunos da pesquisa variou dos 7 aos 15 anos, sendo a idade de maior frequência a de 8 anos (35%), seguida da de 9 (23%). Quanto ao sexo, predomina o masculino (58%). Em geral, as crianças cursam pela segunda vez a 1ª série (61%) e se registram casos que cursam pela 4ª vez (12%) e até mais de 4 vezes (1 caso).

Em relação à imagem que o aluno tem de sua professora, tanto a que foi responsável pela sua reprovação, como a atual, pode-se dizer que é, predominantemente, positiva.

Quanto à época em que souberam que iriam “rodar” 75% dos casos disseram que foi no fim do ano, enquanto 12% que foi no meio do ano. Quem falou com eles a respeito do assunto foram tanto os pais (33%) como as professoras (33%). Em geral, os pais apoiavam (42%), embora que a atitude de ameaça (28%), fosse também frequente. Os colegas, por sua vez, permaneciam indiferentes (51%) ou “gozavam” da situação (30%).

Os dados que evidenciam o tipo de percepção do problema, por parte de professores, especialistas, pais e alunos, são apresentados e discutidos a seguir.

a) Características do aluno repetente de 1ª série.

A imagem do aluno “repetente” é aqui retratada pelas características a ele atribuídas pelo professor e pelo especialista. Do mesmo modo que em relação ao repetente, se solicitou àqueles informantes que caracterizassem o aluno “não repetente”. Assim, se obteve o percentual de professores ou de especialistas que mencionou determinada característica como inerente a um e outro tipo de aluno. Com base neste percentual, se organizou um polígono, numa escala de 0 a 100 por característica. A Figura 1 mostra as respostas dos professores e a Figura 2, as dos especialistas.

Em relação à Figura 1, se pode logo detectar que o professor apresenta um marcante contraste na atribuição de características positivas e negativas ao repetente em relação ao não-repetente. Enquanto aquele está predominantemente percebido como detentor de “defeitos” (imaturo, lento, tímido, carente, etc.) o não-repetente tem o seu perfil predominantemente favorável pelas suas qualidades positivas (assíduo, inteligente, obediente, atento, etc.). Há porém algumas

a Por economia de espaço, alguns dados são apenas descritos e não apresentados em tabelas.

exceções dignas de atenção e é no que se refere à atribuição das características positivas “ajuda os outros” e “caprichoso”, ao aluno repetente, e da característica negativa “tímido” ao aluno não-repetente. Tais referências podem pelo menos suscitar algumas indagações: Será o “ajudar aos outros” o modo pelo qual o repetente busca comunicar-se para superar essa percepção de inferioridade em que está imerso? E não será esse um apelo em busca de algum tipo de promoção que lhe é devido por justiça? Por outro lado, não será a timidez do não repetente um comportamento “aprendido” na escola para “conformar-se” aos “padrões” rígidos exigidos para vencer academicamente? Ou será talvez o resultado de não ter aprendido como “comunicar generosamente” aos colegas “menos dotados” ou “repetentes” aquilo que ele sabe?

Da mesma forma que os professores, e talvez até de modo mais radical, os *especialistas* (Figura 2) caracterizam o aluno repetente como “não possuidor” de qualquer das características positivas apresentadas, o que contrasta com o modo pelo qual é percebido o não-repetente, isto é, detentor de todas as virtudes apesar de uma exceção no que se refere à característica “ajuda os outros” que o especialista não aplica ao aluno não-repetente. Aqui será de novo o momento de questionar-se: não é um objetivo fundamental da escola que os “alunos sejam capazes de ajudar-se mutuamente para formar uma sociedade mais humanizante?”

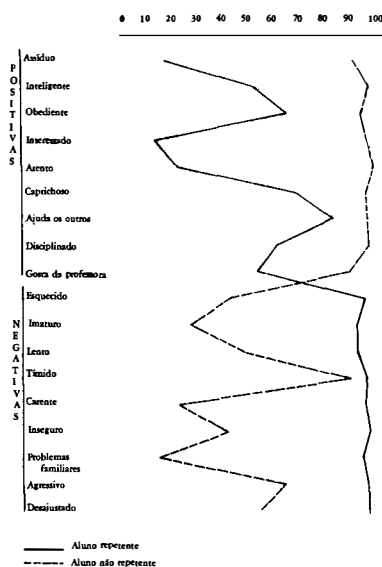


Figura. 1 — Perfil do aluno repetente e do não repetente, segundo a percepção do professor de 1ª série.

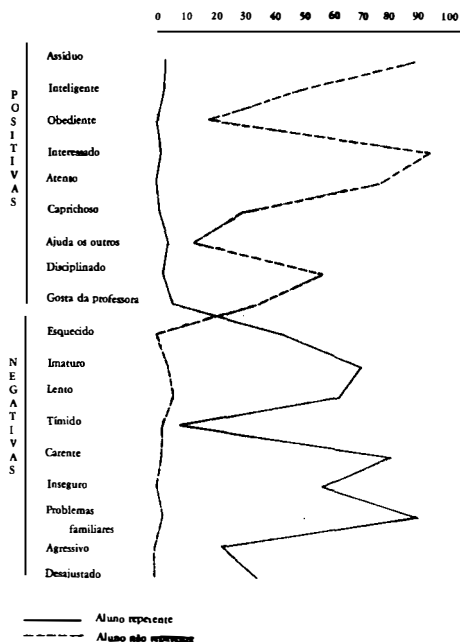


Figura 2 — Perfil do aluno repetente e do não repetente, segundo a percepção do especialista.

A coincidência de percepções em alguns casos e não-coincidência em outros, do professor e do especialista, em relação ao aluno repetente é apresentada mais claramente na Figura 3.

As poucas exceções de diferença entre o professor e o especialista encontradas e apresentadas na Figura 3 são em relação às características positivas “ajuda os outros”, “caprichoso” e “obediente”, que o professor reconhece no repetente e o especialista não e as características negativas “tímido” e “agressivo” de que o especialista tende a isentar o aluno repetente e o professor não. É bem possível que essas diferenças de percepção se devam ao diferente tipo de relacionamento com o repetente que o professor e o especialista experimentam, isto é, aquele na sala de aula e este fora dela. Tal situação deve gerar alguma diversidade nas atitudes de um e outro profissional em relação ao aluno. O mais enfático porém desses resultados é que professor e especialista em geral coincidem numa percepção negativa do aluno repetente de 1ª série. Com base nos dados se pode aqui destacar as características igualmente apontadas pelo professor e especialista e assim traçar o perfil do aluno repetente e do não-repetente da 1ª série, da seguinte maneira:

Repetente

- esquecido
- imaturo
- lento
- carente
- inseguro
- com problemas familiares

Não repetente

- assíduo
- inteligente
- interessado
- atento
- disciplinado

Finalmente, embora em caráter preliminar, se poderia concluir que o aluno repetente é percebido pelos responsáveis mais próximos de seu processo educacional, como “deficiente” na sua capacidade de aprender. Tal percepção é provavelmente associada a *baixas expectativas* em relação ao seu desenvolvimento, o que por sua vez acarreta no aluno um *baixo rendimento*. É esse precisamente o ciclo da “profecia que se cumpre por si mesma”. Em outras palavras, a atitude do professor e do especialista é que pode estar paradoxalmente moldando e produzindo o fracasso escolar da repetência.

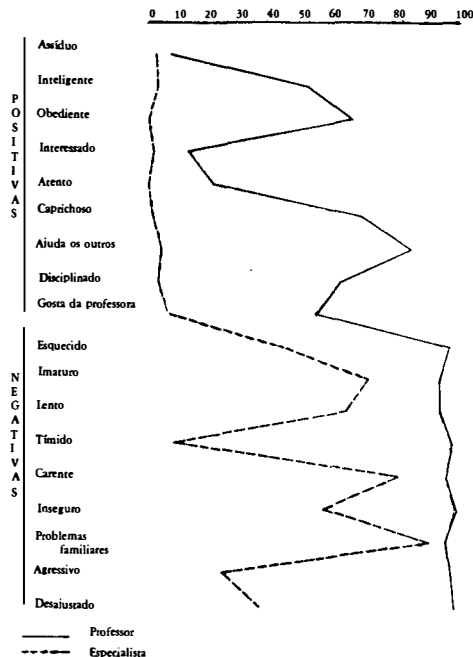


Figura 3 — Perfil do aluno repetente, segundo a percepção do professor de 1ª série e do especialista.

Aqui vale uma pergunta: Quais seriam as características que deveriam pois ser enfatizadas e valorizadas para que o aluno merecesse a promoção?

Contrastando com a imagem do repetente feita pelos professores e especialistas os pais apresentam uma imagem bastante favorável dos filhos repetentes que, em geral, são vistos como crianças normalmente sadias que gostam de brincar (91%), têm boas relações com os irmãos (74%), gostam de estudar (70%) e gozam de boa saúde (79%). Os pais também manifestam que os filhos gostam da escola (98%) e dentro dela apreciam especialmente a professora.

Assim, se pode ver que essa criança apresentada pelos pais difere essencialmente daquela caracterizada pelos professores e especialistas, destacando-se aqui os valores positivos atribuídos pelos pais do repetente.

Por sua vez, o próprio aluno repetente fornece dados a respeito de sua auto-imagem e, novamente, se pode ver que a sua percepção é de grande normalidade, predominando atribuição de características positivas (71%) e uma expectativa favorável de aprovação (95%) devido a progressos feitos (76%). Fundamentalmente gosta das atividades de ensino entre outras dentro da escola (76%). Fora dela, gosta de brincar (68%) e de estudar (40%).

Por outro lado, procurou-se detectar o que os alunos repetentes *não* gostam na escola e se verificou que prioritariamente rejeitam a agressividade (35%) e que não gostam de "rodar" por causa da punição (51%). Consultados sobre o que sentiram quando souberam que iam ser reprovados apontaram em maior escala, "tristeza" (56%).

Em síntese, pode-se ver que há dois conjuntos distintos de caracterização do aluno repetente. Um deles, acentua os aspectos negativos, provavelmente como "justificativa", embora inconsciente, para a inatividade dos que deveriam tomar decisões na solução do problema. O outro apresenta uma imagem positiva e normal da pessoa do repetente, possibilitando, assim, uma visão mais promissora para a solução do problema.

b) Causas de reprovação

Os fatores apontados pelos 84 professores da amostra e pelos 74 especialistas, como "causas" da reprovação do aluno de 1ª série do 1º grau, foram agrupados em três categorias, isto é, as causas estão relacionadas à família do aluno, ao *aluno*, ou à *escola*. Os fatores apontados pelos 43 pais dos alunos repetentes da amostra, bem como os fatores apontados por esses alunos, são aqui apresentados sem aquele tipo de categorização.

As Tabelas II e III apresentam as Causas da Reprovação, segundo o professor e segundo o especialista, respectivamente. Dentro de cada categoria, *Família*,

Aluno e Escola, as causas são indicadas em ordem decrescente de prioridade, isto é, segundo o percentual de informantes que indicou aquela determinada causa.

Vale observar nas tabelas I e II que, de novo, professores e especialistas coincidem no seu modo de perceber o problema. Tal coincidência seria de fato uma força vital para resolver o problema em foco se esses dois grupos de profissionais procurassem assegurar uma percepção mais "otimista" do aluno repetente ou "potencial de repetência" e, então buscassem as causas da reprovação mais na própria escola, antes de responsabilizar aqueles que tem menos recursos para solucionar o problema, ou seja, a *família- e o aluno*. Os dados mostram que um percentual muito reduzido de professores e especialistas (Tabelas II e III) atribui a causa da reprovação à escola. Não seria talvez melhor, antes de "culpar" o aluno e a família, questionar mais profundamente o "relacionamento professor-aluno", a "metodologia", as "condições escolares", o "atendimento do aluno", o "conhecimento da psicologia da criança", a "habilidade de trabalhar com grupos diversificados", a "competência" no processo de alfabetização em qualquer série em que se encontre o aluno"?

TABELA II

PERCENTAGEM DE PROFESSORES SEGUNDO A CAUSA DE REPROVAÇÃO INDICADA

	<i>Causas</i>	%
F		
A	Falta de assistência no lar	62
M	Desnutrição	62
Í	Baixo nível sócio-econômico	37
L	Lar desorganizado	35
I	Falta de pré-escola	20
A		
A	Imaturidade do aluno	68
L	Problemas emocionais da criança	51
U	Deficiências psicomotoras	45
N	Falta de interesse do aluno	28
O	Deficiência auditiva	25
	Problemas de linguagem	24
	Deficiência visual	23
	Doenças	16
E		
S	Troca de Professores	23
C	Desinteresse do professor	19
O	Inexperiência do professor	16
L	Metodologia inadequada do professor	7
A		

TABELA III
PERCENTAGEM DE ESPECIALISTAS SEGUNDO A CAUSA DE REPROVAÇÃO INDICADA

	<i>Causas</i>	%
F A M Í L I A	Falta de assistência no lar Baixo nível sócio-econômico Desnutrição Lar desorganizado Falta de pré-escola	70 53 43 38 23
A L U N O	Problemas emocionais da criança Imaturidade do aluno Deficiência psicomotora Problemas de linguagem Falta de interesse do aluno Doenças Deficiência visual Deficiência auditiva	64 53 45 26 10 7 5 4
E S C O L A	Troca de professores Metodologia inadequada do professor Inexperiência do professor Desinteresse do professor	26 11 10 5

Assim, enquanto as causas da reprovação são predominantemente atribuídas ao aluno e à família será muito difícil que a escola através do professor, do especialista e do seu diretor tome as devidas providências para solucionar o problema.

A situação se agrava ainda mais quando os próprios pais indicam a criança como a maior culpada pela reprovação (53%). Como explicação para isto assinalam em primeiro lugar as dificuldades, em geral, da criança (30%), indisciplina e desinteresse da mesma (21%) e problemas de saúde (14%). Por sua vez, o pai opina que geralmente a escola fez tudo para o filho passar (79%). Em última instância, segundo os pais, a causa e a "culpa" estão no próprio aluno, coincidindo com a opinião dos professores e especialistas.

Assim, as explicações ou causas atribuídas à repetência são, na maioria das vezes, colocadas *fora* do alcance da escola, de tal forma que esta *pouco* pode

fazer em favor do aluno. Convém observar que, até mesmo as poucas menções de causas relativas à escola são em sua maioria de caráter mais geral, como “troca de professores” e menos específico da responsabilidade direta do “professor na sala de aula”.

Diante da percepção dos adultos que a rodeiam e que são responsáveis por desenvolver sua auto-imagem, a criança parece absorver toda a “culpa” e “responsabilidade” pelo seu “fracasso”. Ao ser perguntada pelas razões da sua reprovação, apontou principalmente o não saber ler (49%) e o não saber outras atividades (30%).

A culpa por sua não-aprendizagem recai, prioritariamente, sobre si mesma (61%), sobre os outros (19%) e sobre a professora (9%).

A Figura 4 ilustra a incidência de atribuição de causas e nela se pode observar a posição “crítica” do aluno como “centro” das acusações”.

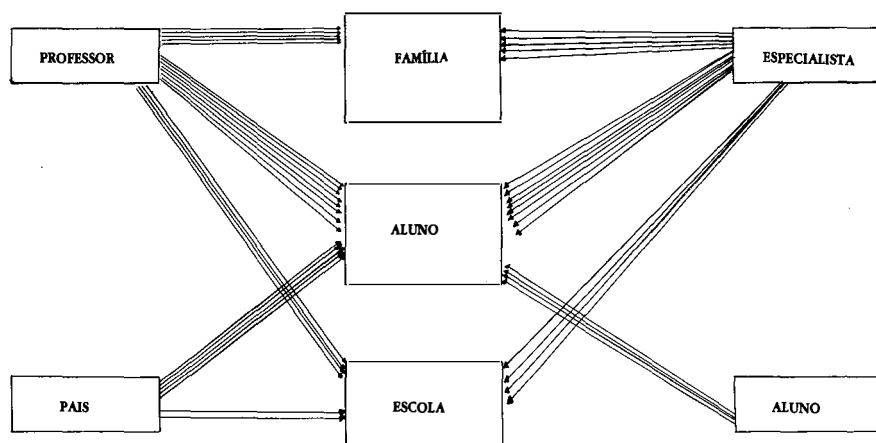


Figura 4 — Indicação por parte de professores, especialistas, pais e alunos repetentes de quem são os “culpados” pela repetência

c) Providências e sugestões relativas à repetência

As providências tomadas perdem a sua significação devido à atitude dos que tentam a solução, embora os meios utilizados tais como, falar com o aluno, com os pais, etc. pudessem ser adequados.

Os professores apresentam uma série de sugestões para resolver o problema da repetência. Pode-se verificar (Tabela IV) que a maior parte dos professores indica recuperação preventiva (70%), maior participação dos pais (68%) e classes menos numerosas (66%).

TABELA IV
PERCENTAGEM DE PROFESSORES SEGUNDO
AS SUGESTÕES PARA REDUZIR
A REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE

	<i>Sugestões</i>	%
E S C O L A	Classes menos numerosas	66
	Formação de turmas por resultado de testes	49
	Matrícula somente aos 7 anos	30
	Atendimento em horário extra p /outro professor	19
	Recuperação terapêutica	5
P R O F E S S O R	Recuperação preventiva	70
	Atendimento às dificuldades individuais	63
F A M Í L I A	Maior participação dos pais	68
	Encaminhamento a clínica	56

TABELA V
 PERCENTAGEM DE ESPECIALISTAS SEGUNDO
 AS SUGESTÕES PARA REDUZIR
 A REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE

	<i>Sugestões</i>	%
P R O F E S S O R	Aperfeiçoamento do professor	45
	Metodologia do professor	35
	Atendimento específico ao aluno problema	31
E S C O L A	Critérios para formação das classes	30
	Turmas menos numerosas	26
	Seleção dos professores	12
	Incentivo aos professores	12
	Recuperação preventiva	10
	Assistência às escolas carentes	8
F A M Í L I A	Trabalho integrado com a família	38
	Educação pré-escolar	24
	Atendimento e orientação à família	24

As sugestões dos especialistas se referem prioritariamente ao aperfeiçoamento do professor (45%) e a um trabalho integrado com a família (38%), vindo nos últimos lugares sugestões relativas a própria escola, conforme expressam os dados da Tabela V.

Quanto aos pais, as sugestões se centralizam muito mais na escola (44%) do que em relação à criança (28%) ou aos próprios pais (26%). Embora, segundo os pais, o culpado pela reprovação seja fundamentalmente a criança, a solução do problema está na própria escola, mormente nos aspectos estruturais da mesma.

Associada às providências tomadas, está a época em que o professor de 1ª série geralmente percebe que o aluno será reprovado. É o "meio do ano" que a grande maioria de professores aponta como a época em que eles, bem como os pais e os alunos, percebem a possibilidade de reprovação.

A experiência no sistema escolar tem indicado que é precisamente nessa época (meio do ano) que se dá uma significativa evasão de alunos de 1ª série. E é provavelmente nessa época que as "expectativas" de "fracasso" se consolidam no sentido de conduzirem o aluno a um baixo rendimento, por perderem as "esperanças" de promoção. É pois a "profecia" que se vai cumprindo.

Finalmente, qual será a reação do *aluno* a todo esse tratamento escolar que o responsabiliza e o acusa como "autor de seu próprio fracasso?" Solicitados para descrever "sua professora" os alunos repetentes de 1ª série se manifestaram de modo predominantemente positivo em relação tanto à professora do ano anterior como com a atual.

Será que essa caracterização positiva retrata mais uma vez que o aluno é o "culpado" e "responsável" e não a professora? Ou será que a criança conseguiu captar que o professor independentemente de suas distorções de percepção age sempre com a *melhor das intenções*?

É precisamente esta última posição que nesta pesquisa se quer defender. Nesse sentido, o professor *deve ser ajudado* a: 1) analisar melhor suas *percepções*, 2) analisar mais profundamente as *causas* da reprovação com coragem e simplicidade de incluir entre elas, ele próprio e 3) confiar em si mesmo para criativamente tomar *providências* mais adequadas e efetivas para solucionar o mais urgentemente possível, o problema da repetência.

A responsabilidade não está portanto centralizada no professor nem no especialista, nem nos pais e muito menos no menor. Ela está dirigida a toda uma equipe da qual fazem parte também os pesquisadores e estudiosos do problema.

g) Associações entre variáveis — questionário do professor

Uma análise mais específica das causas da repetência segundo a percepção dos professores, revela que as causas são indicadas com maior ou menor frequência segundo certos fatores ambientais relacionados ao aluno repetente. As causas são atribuídas às categorias: a) família; b) aluno; c) escola ou d) família-aluno.

Os fatores ambientais relacionados a essas categorias são: 1) época em que o professor percebe; 2) o fato do aluno perceber ou não; 3) a época em que o aluno percebe; 4) o fato dos pais perceberem ou não; 5) o modo pelo qual os pais percebem; 6) requisitos de promoção; 7) a idade do professor; 8) nível sócio-econômico da turma.

Os resultados das associações entre causas e fatores ambientais que se mostraram significativos no teste X^2 são apresentados a seguir, segundo cada fator.

1. Época em que o professor percebe

Os professores que percebem a iminência da reprovação no final do ano são aqueles que mais acusam a família como causa da reprovação (55%). Por outro

lado, os que percebem a iminência da reprovação no início do ano são os que mais acusam o aluno como causa da reprovação (37%).

Dados complementares indicam que são os professores que percebem a iminência da reprovação no início do ano, aqueles que tem o maior índice de reprovação (29%).

Esses dados parecem confirmar o fenômeno da “profecia que se cumpre por si mesma” isto é, as baixas expectativas do professor sobre o aluno já no início do ano são provavelmente responsáveis pelo seu pouco rendimento escolar. Injustamente, é porém o aluno indicado como a “causa” do seu fracasso.

2. O fato do aluno perceber ou não a reprovação

Aqueles professores que afirmam que o aluno percebe a iminência da reprovação (40%) acusam menos a família que os que afirmam que o aluno não percebe (45%) e, por outro lado, acusam mais o aluno (39%) que os que afirmam que o aluno não percebe (31%).

Verifica-se, portanto, que o professor que destaca que os alunos percebem a iminência da reprovação é, em geral, mas propenso a responsabilizar o aluno pela sua reprovação do que o professor que diz que os alunos não percebem a iminência da reprovação. O professor que afirma que o aluno não percebe a iminência da reprovação é mais propenso a acusar a família do aluno. Em síntese, se o aluno percebe, torna-se culpado. Se não percebe, a culpa é da família.

3. Época em que o aluno percebe a reprovação

Os professores que informam que os alunos percebem a iminência da reprovação no meio do ano (41%), acusam mais o aluno como causa da reprovação que os professores que informam que os alunos só percebem a iminência da reprovação no fim do ano (35%).

Ocorre também que esses mesmos professores que informam que o aluno percebe a iminência da reprovação no meio do ano (36%), têm maior índice de reprovação que os professores que informam que o aluno só percebe a iminência da reprovação no fim do ano (16%). Em outras palavras, a antecipação da reprovação por parte do aluno, o predispõe para a reprovação, o que confirma o que se vem dizendo até aqui sobre a “profecia que se cumpre por si mesma”.

4. O fato dos pais perceberem ou não a iminência de reprovação

Os professores que indicam que os pais percebem a iminência da reprovação acusam menos a família (42%), que os que indicam que os pais não percebem (51%).

Observa-se também que os professores que indicam que os pais percebem a iminência da reprovação acusam mais o aluno (35%) que os professores que indicam que os pais não a percebem (30%). Em síntese, segundo o professor, a percepção por parte dos pais, do problema da repetência parece liberá-los da culpa pelo fracasso do aluno.

5. O modo pelo qual os pais percebem a reprovação

Os resultados expressos na Tabela VI indicam que os professores que manifestam que os pais percebem a iminência de reprovação através das queixas do professor para os pais, são os que por sua vez apresentam um alto índice de acusação à escola e ao aluno liberando, relativamente, a família da culpa da reprovação. São esses professores porém os que apresentam menor índice de reprovação. Isto se deve provavelmente ao fato de que pais e professores, apesar de acusarem o aluno como causa prioritária do fracasso, estabelecem de certo modo algum relacionamento direto, tentando superar o problema.

TABELA VI
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,
SEGUNDO O MODO COMO OS PAIS PERCEBEM O PROBLEMA

<i>Modos</i>	<i>Causas</i>				
	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam / Al</i>	<i>% de reprovação</i>
Através do boletim	46,67	32,80	11,65	39,58	38,15
Queixas do professor	31,11	40,28	33,33	35,69	11,92
Queixas do filho	40,00	31,25	16,67	35,62	29,59
Acompanhamento dos cadernos e temas	42,86	39,88	11,91	41,37	20,61

Além disto, esses professores são os que, em comparação com seus colegas que diferem na indicação de "como os pais percebem", em maior grau, indicam a própria escola como fonte causal da reprovação, embora tenham eles colocado o *aluno* como fonte principal. Esta situação explicaria baixo índice de reprovação apresentado por esses professores que, de certo modo, assumem a responsabilidade da própria escola.

Ao contrário, os professores que manifestam que os pais percebem a iminência da reprovação "através do boletim" ou pela "queixa do filho" são os

que em maior grau atribuem a causa da reprovação à família. São esses professores também os que apresentam os maiores índices de reprovação.

Esse não-envolvimento da escola e conseqüentemente do próprio professor na responsabilidade do fracasso conduz provavelmente a tais elevados índices de reprovação. Novamente, se confirma que é o aluno aquele que absorve injustamente toda a responsabilidade pela reprovação, embora explicitamente a causa seja, neste caso, atribuída à família.

TABELA VII
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DE REPROVAÇÃO,
SEGUNDO REQUISITOS DE PROMOÇÃO

<i>Requisito de Promoção</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/Al</i>	<i>percentual Reprovação</i>
Ler e escrever					
Sim	42,18	36,72	16,40	39,45	25,48
Não	47,50	27,34	12,80	37,42	33,36
Interpretação de textos simples					
Sim	39,33	32,92	13,33	37,18	21,52
Não	45,60	36,00	17,00	40,80	30,31
Raciocinar					
Sim	33,33	37,50	29,16	35,42	12,86
Não	44,05	34,63	14,53	39,34	27,79
Maturidade					
Sim	28,00	37,50	25,00	32,75	23,44
Não	44,26	34,67	15,00	39,47	26,91
Noções de matemática					
Sim	34,29	35,71	12,50	35,00	35,57
Não	45,15	34,66	16,29	39,90	24,60
Habilidades psicomotoras					
Sim	30,00	37,50	31,25	33,75	39,65
Não	43,95	34,70	14,80	39,32	26,12

6. Requisitos de promoção

A tabela VII apresenta os dados dos cruzamentos relativos a causas da reprovação, requisitos de promoção e percentual de reprovação.

Observa-se na Tabela VII que, de um modo geral, a culpa dos alunos não atingirem os requisitos de promoção recai mais na família e/ou aluno que na própria escola.

Esta situação porém apresenta alguma variação no caso dos requisitos "habilidades psicomotoras", "raciocínio" e "maturidade" em que o índice de acusação à escola é maior em relação aos demais requisitos. Este fato tal como se pode ver na Tabela VII pode ser interpretado como incidência dos dois blocos de requisitos para promoção, isto é, o grupo dos requisitos formais vinculados à orientação do sistema (ler, escrever, calcular e interpretar textos) e o grupo de requisitos menos formais, mais dirigidos à preparação da criança para o domínio dos requisitos formais (raciocínio, maturidade e habilidades psicomotoras).

Vê-se portanto que os professores que indicam os primeiros requisitos formais tendem a responsabilizar mais a família e o aluno que a escola, pela reprovação. Por outro lado, os professores que indicam os requisitos menos formais atribuem, mais que seus colegas, a culpa da reprovação à escola.

Esta situação parece indicar mais uma vez a inconseqüência no comportamento do sistema. Por um lado, os professores que indicam a necessidade dos requisitos formais, não assumem a responsabilidade da própria escola no alcance dessas exigências. Por outro lado, o grupo que enfatiza os aspectos menos formais, embora aceitando um pouco mais a responsabilidade da escola no alcance ou não desses requisitos, no ato concreto de promover ou não promover apresentam os maiores índices de reprovação. Isso ocorre especificamente no caso do requisito "habilidades psicomotoras".

7. Idade do professor

Os dados da Tabela VIII indicam numa primeira análise que parece existir uma tendência marcada a responsabilizar menos a família e mais a escola à medida que aumenta a idade do professor. Em outras palavras, os professores mais novos acusam mais a família que os professores mais velhos e menos a escola. Além disso, se observa que são esses professores mais novos os que mais reprovam, uma tendência que diminui com o aumento da idade. Será isso fruto de uma rigidez resultante da inexperiência?

8. Nível sócio-econômico da turma

Os professores que indicam ter "todos os alunos carentes" responsabilizam mais o aluno e a família do que a escola. Essa acusação diminui à medida em que diminui o número de alunos carentes. Mas, mesmo no caso extremo onde "não existem alunos carentes", a atribuição de responsabilidade pela reprovação, à família e/ou ao aluno, é ainda grande.

TABELA VIII
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,
SEGUNDO A IDADE DO PROFESSOR

<i>Idade do Professor</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/A</i>	<i>Percentual de Reprovação</i>
de 23 a 27 anos	45,00	25,00	9,37	45,16	32,85
de 28 a 32 anos	45,33	45,31	15,00	37,67	27,41
de 33 a 37 anos	49,29	30,00	14,29	39,38	26,02
de 38 a 42 anos	33,22	29,46	15,28	37,29	25,47
mais de 42 anos	38,57	35,71	26,78	37,14	17,68

Com respeito à atribuição de responsabilidade à escola, parece registrar-se um fato curioso, isto é, a atribuição dessa responsabilidade aumenta à medida em que diminui o número de carentes mas, paradoxalmente, quase desaparece quando *não* há alunos carentes. Resta pois a pergunta: Quem é responsável?

Observa-se também na Tabela IX, a estreita relação existente entre o nível sócio-econômico da turma e o índice de repetência. Quanto mais carente é a turma maior incidência de reprovação. As graves implicações desse fenômeno são tão óbvias que dispensam qualquer comentário.

TABELA IX
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,
SEGUNDO O NÍVEL SÓCIO—ECONÔMICO DA TURMA

<i>Nível sócio-econômico da turma</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/Al</i>	<i>Percentual de Reprovação</i>
Todos carentes	50,00	45,83	8,33	47,92	36,67
Muito carentes	46,00	32,50	12,50	39,25	29,79
Alguns carentes	40,93	32,85	20,93	36,89	21,11
Nenhum carente	30,00	39,58	4,17	34,79	17,26

Um outro procedimento adotado para explorar os dados da presente pesquisa foi correlacionar, entre si, as diversas variáveis do questionário do professor. Somente são apresentados os resultados cujas correlações foram estatisticamente significativas.

Relativamente ao tempo de docência, esta se apresentou, como era de se esperar, altamente correlacionada com o tempo de docência na 1ª série e com idade do professor. Outros aspectos, não tão óbvios, e que podem ter repercussões sobre o modo de proceder do professor, se referem aos seguintes resultados:

- O tempo de docência se mostrou correlacionado com o nível sócio-econômico da turma, de forma tal que aos professores de maior tempo de docência correspondem as turmas de mais alto nível sócio-econômico, isto é, as turmas menos problemáticas em relação à aprendizagem.

Em relação a este resultado, não seria desejável que os professores mais experientes assumissem as turmas mais difíceis?

- O professor com menos tempo de docência tende a caracterizar mais positivamente o aluno repetente, porém apesar disto, reprova mais que o professor mais antigo no magistério.

Até que ponto isto não está a indicar uma certa rigidez dos iniciantes no magistério e, ao mesmo tempo, uma inconsistência entre caracterização do aluno e condutas concretas?

- Relacionado com o dado anterior, verifica-se a tendência do professor com menor tempo de docência a atribuir a causa da reprovação mais à família e menos à escola. Isto parece estar ligado a sua tendência à maior reprovação, na medida em que atribui menos responsabilidade ao sistema escolar.

Quanto ao nível sócio-econômico da turma, verificou-se o seguinte:

- É uma variável correlacionada com as características que o professor atribui aos repetentes de forma tal que quanto mais baixo o nível sócio-econômico da turma mais negativas são as características percebidas, bem como maiores as diferenças que o professor estabelece entre os alunos repetentes e os não repetentes.
- Também está relacionada com a atribuição de culpa à família, de modo que quanto mais alto o nível sócio-econômico da turma menor a responsabilidade que o professor atribui à família em relação à repetência.

Estes dados induzem a uma reflexão: Em que medida a percepção do professor a respeito da posição social da família não está a influenciar os seus critérios de promoção do aluno e inclusive a caracterização do repetente?

No que se refere à percepção das características do aluno repetente e não repetente, encontraram-se as seguintes correlações:

- Quanto mais negativo o aluno repetente, mais positivo o não repetente e maiores as diferenças que o professor percebe entre ambos.
- Quanto mais negativa a caracterização do aluno repetente, menos o professor o acha culpado de sua reprovação.
- Quanto mais positivo o aluno não repetente, maior grau de acusação à família.
- Quanto mais positivo o aluno não repetente, maior índice de reprovação.

Verifica-se aqui que a percepção polarizada que o professor tem dos alunos parece incentivar os índices de reprovações. Novamente tem-se a 'profecia que se cumpre por si mesma'.

Em relação as causas da reprovação, têm-se os seguintes resultados:

- Quanto maior é a atribuição de responsabilidade à família, menor é a atribuição à própria escola.
- Quanto mais se acusa à família, menos se indica a tomada de providências com a mesma e mais se tomam providências em relação ao aluno. Consequentemente, maiores são os índices de reprovação.
- Por outro lado, quanto mais o professor considera o aluno como responsável pela sua reprovação, menos providência toma com o aluno.

Pode-se ver, assim, que o sistema percebe a situação e atua de modo altamente inconsistente: a) atribui a responsabilidade a um setor e toma providências com o outro; b) exclui o próprio sistema do esquema de providências que adota; percebe desintegradamente a realidade atomizando responsabilidades e providências.

Isto pode ser verificado igualmente nas correlações com as providências adotadas face à repetência.

- Quanto mais toma providências em relação ao lar, menos o faz em relação ao aluno ou à escola.
- Quanto mais atua junto ao aluno, menos o faz junto à escola.

Tais dados reforçam os anteriores já comentados.

As variáveis do questionário do especialista também foram associadas entre si, mas não se obteve resultados significativos dignos de comentários, exceto no que se refere a índice de reprovação e contato com os pais. Aqui verificou-se que quando a escola entra em contato com os pais, a média de reprovação é de 27,37%, ao passo que quando não o faz, a média eleva-se para 35,59% (significativo ao nível $p < 0,01$).

h) Associação entre variáveis — formulários dos pais

As associações de maior relevância empírica detectadas nas variáveis do formulário dos pais se referem em primeiro lugar ao aspecto “número de vezes que o filho cursou a 1ª série”.

Tem-se que a medida de repetência aumenta quando:

- se trata do filho do meio.
- os pais não acompanham os temas escolares.
- os pais não acompanham os temas por serem analfabetos ou não saberem ensinar.
- a escola não chama os pais.
- os pais têm diante da reprovação uma atitude dirigida à escola.
- os pais culpam a professora ou a criança pela sua reprovação.

Outra variável analisada foi o nível sócio-econômico do grupo familiar (lembrar que a maior média na escala do nível sócio-econômico corresponde uma posição social mais baixa).

Os dados mostram que o nível sócio-econômico é mais baixo quando:

- Os pais não acompanham os temas.
- Os pais não acompanham os temas por serem analfabetos ou não saberem ensinar.
- Face à reprovação, os pais não tomam qualquer iniciativa.
- Os pais culpam a escola pela reprovação do filho.

Diante de tais resultados, parece oportuno refletir: se a família pobre não faz e, de modo geral, não tem condições de fazer o que seria esperado pela educação dos filhos e, se a escola não assume tal responsabilidade, o que restará para o aluno?

A solução seria fechar definitivamente as portas da escola a todos aqueles que desde a primeira vista fossem percebidos como "incapazes", antes mesmo que eles fossem "marcados" pelo sistema ou antes que fossem por ele "manipulados" para provocar o seu próprio fracasso?

Pode-se ficar parado diante desta situação? Não seria um desafio e, mais que isto, uma necessidade, propor uma escola voltada tanto para os favorecidos como para os pobres?

4 CONCLUSÕES

Em síntese, os resultados da presente pesquisa parecem indicar que a escola contém em si mesma fatores substanciais que propiciam a reprovação do aluno a qual ela própria luta por combater.

Nessa análise de fatores, destaca-se em primeiro lugar a imagem que professores e especialistas fazem do aluno repetente. Este é visto como possuidor de características predominantemente negativas, em marcante contraste com a visão positiva que se tem do não repetente. Tais percepções são acompanhadas de expectativas desfavoráveis para uns e favoráveis para outros, acarretando por sua vez comportamentos e atitudes por parte do professor os quais afetam provavelmente o desempenho do aluno. Assim, o aluno passa a reagir adequadamente ao que dele se espera, fazendo com que o professor julgue que suas expectativas estejam corretas. Este é precisamente o fenômeno da "profecia que se cumpre por si mesma", uma falsa profecia que passa a ser confirmada pelos resultados que ela injustamente provocou.

Os resultados indicaram, também, que na percepção de todas as categorias de informantes — professores, especialistas, pais e alunos — a culpa maior do fracasso escolar recai sobre a família e mais acentuadamente sobre o aluno. Neste contexto família — aluno tornou-se bastante visível que o fator mais decisivo na reprovação é a sua condição de pobreza. Isto leva a questionamentos fundamentais: A que tipo de aluno se destina a escola pública? Para quem menos necessita dela? Para onde levar o aluno pobre? Terá a família carente condições de assumir essa responsabilidade a ela atribuída? Os dados parecem indicar que não.

A falta de condições dos pais para acompanhar os temas e o conjunto das atividades do filho torna a escola o único apoio possível para a criança carente.

Em que medida a escola assume tal situação culpando as famílias que não têm condições de cumprir a missão utopicamente a ela atribuída?

Quanto ao modo pelo qual as decisões de reprovação são tomadas, os dados revelam que existe uma exagerada ênfase nos critérios de promoção vinculados a ler e escrever. Todos os demais aspectos da personalidade da criança, enfatizados nas teorias de desenvolvimento são praticamente desconsiderados na avaliação do aluno. Cria-se, portanto, no aluno uma percepção de incompetência escolar e, por generalização, ele se vê como incapaz não só em outras áreas acadêmicas como também pessoais, o que pode acarretar baixa auto-estima. Sabe-se pela literatura pertinente que a auto-estima é variável fundamental na feliz adaptação da criança à escola.

No que se refere às providências tomadas pela escola para tentar resolver o problema da repetência, os resultados indicaram que, de um modo geral, há uma inconsistência entre a causa apontada e o meio adotado para a solução.

Finalmente, por mais paradoxal que isto seja, o aluno, apesar de sistematicamente "acusado" como responsável principal pelo seu fracasso, percebe a escola e a professora de modo marcadamente positivo. Este fato parece confirmar a proposição inicial de que os professores, ao reprovarem o aluno, bloqueiam o processo de desenvolvimento escolar e pessoal da criança, mas de modo inconsciente. Uma evidência disto é que a criança, ao descrever favoravelmente a professora que o reprovou, está expressando que soube captar, na sua sensibilidade, que ela age sempre com a melhor das intenções.

5 RECOMENDAÇÕES

Não se trata de "acusar" o professor ou outros profissionais pelos resultados aqui encontrados. O processo que se desenvolve é inconsciente e a solução portanto não está em continuar transferindo responsabilidades. O essencial que nesta pesquisa se quer enfatizar é a *confiança no professor* para que ele possa *confiar no aluno*. Partiu-se do pressuposto de que o professor age bem intencionado. O que lhe falta é mais esclarecimento sobre o problema.

Em concreto, aqui são apresentadas algumas recomendações que o presente estudo suscitou e que se dirigem tanto aos professores de 1ª série quanto aos demais professores e profissionais de educação, bem como a autoridades educacionais:

- Organizar turmas heterogêneas em relação tanto ao domínio de pré-requisitos como em relação ao rendimento escolar para evitar a segregação dos alunos mais "fracos" e, ao mesmo tempo, permitir que os mais "fortes" ajudem aos demais.

- O critério para a organização de turmas deveria ser o da faixa etária, facilitando assim tanto o atendimento dos interesses das crianças, como a comunicação entre elas.
- Desenvolver habilidades docentes adequadas ao manejo de turmas diversificadas quanto aos níveis de aprendizagem.
- Considerar a alfabetização como um processo contínuo que não culmina ao término da 1ª série.
- Descobrir o que está sendo feito na escola e que contribui para o sucesso e o que contribui para o fracasso.
- Avaliar o aluno valorizando-o como pessoa e como indivíduo capaz de aprender.
- Promover o aluno ao longo do ano escolar na medida em que vai superando suas dificuldades, tornando assim a promoção do final do ano um passo simples e natural à série seguinte.
- Procurar detectar no aluno o seu potencial em vez de sublinhar o seu fracasso.
- Ajudar o aluno na série seguinte *em vez de* reprová-lo.
- Desenvolver procedimentos de avaliação que levem em conta outros aspectos do desenvolvimento da criança, além da aquisição das habilidades de ler e escrever.
- Eliminar dos procedimentos de avaliação todos os elementos que contribuem para deteriorar a auto-imagem da criança, tais como, notas, conceitos e categorizações. Dar preferência a descrições do comportamento, acompanhadas de expressões verbais e não verbais estimulantes.
- Analisar mais profundamente as causas da reprovação com a coragem e simplicidade necessárias para incluir, entre elas, o professor e a escola.
- Questionar a própria opção como professor de 1ª série onde a afetividade, o entusiasmo, o otimismo e a imaginação criadora são fatores essenciais de sucesso.
- Usar toda a criatividade na descoberta de meios alternativos para levar o aluno carente a aprender o que mais necessita para romper o seu “círculo de pobreza”, sem precisar injustamente castigá-lo com a reprovação.
- Não reprovar o aluno, uma vez que a reprovação não traz nenhum benefício à criança, à família, ao sistema e à sociedade.

- Levar ao conhecimento do professor, bem como de alunos de Escolas Normais ou da Habilitação Magistério, as estatísticas sobre promoção e/ou repetência escolar, de outros estados brasileiros e de outros países em desenvolvimento, para mostrar modelos positivos, ou mesmo para estabelecer normas comparativas a respeito do problema da repetência.
- Promover encontros regionais de professores de 1ª série, bem como de diretores e especialistas, para analisar o problema da repetência nas suas repercussões funestas e estudar alternativas de solução.
- Organizar encontros de associações de pais e mestres para discutir a participação da família na solução do problema da repetência.
- Discutir os resultados desta pesquisa e de outras semelhantes nos cursos de formação de professores de 1º grau.
- Fornecer os resultados desta pesquisa às Secretarias de Educação como subsídios ao planejamento educacional, à formulação de estratégias de ensino-aprendizagem, a sistemas de avaliação e promoção, a programas de recuperação e ao treinamento em serviço, de pessoal ligado à alfabetização.
- Esclarecer o magistério, especialmente o de 1º grau, a respeito dos fundamentos teóricos que explicam a relação entre a percepção do professor, sua ação e o comportamento do aluno.
- Utilizar os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema e jornal) para divulgar informações pertinentes à análise e a solução do problema da repetência.
- Criar sistemas de incentivo profissional para o professor das séries iniciais do 1º grau, no sentido de garantir um aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e o máximo de dedicação ao desenvolvimento integral da criança.
- Reunir numa obra, trabalhos relevantes sobre a alfabetização e dar o máximo de divulgação entre professores em exercício e/ou em fase de formação.
- Chamar a atenção das autoridades competentes para a importância de se garantir, especialmente para a *criança carente*, amplas oportunidades de educação *pré-escolar*, a qual atue como recurso preventivo de fracasso nas séries iniciais.
- Conscientizar a população e, especialmente, as autoridades competentes sobre o papel da nutrição e da saúde no processo de aprendizagem. Isto levaria a investimentos de recursos em aspectos mais preventivos,

economizando assim, aqueles que seriam posteriormente utilizados na quase inútil correção do problema da repetência.

- Propor outros estudos que possam dar continuidade à presente pesquisa, como por exemplo:

- estudos de caso comparativo de escolas com alto e baixo índice de repetência;

- análise das características do professor de 1ª série com turmas de elevado índice de aprovação;

- elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação que detectem aspectos relevantes do comportamento do aluno de 1º grau, tais como: auto-estima, interesse pela escola, afetividade em relação ao professor, interação entre colegas, capacidade de tomar decisões, iniciativa, etc;

- análise da interação entre características do aluno carente e métodos de ensino-aprendizagem, a fim de detectar as alternativas mais adequadas à solução dos problemas prioritários da educação brasileira;

- análise de correlação entre repetência e evasão;

- estudo da caracterização do menor carente, abandonado e/ou infrator em suas correlações com o fracasso escolar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro, v. 37, 1976.
2. BAIA, C.O.L.; ROCHA, D.M.; SOUZA, V.F. *Fluxo, evasão e repetência no ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, s.d.
3. BONAMIGO, E. M. R. Importância da educação pré-escolar no rendimento da criança de 1ª e 3ª séries do 1º grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32(1):169-83, jan/ mar. 1980.
4. BONAMIGO, E. M. R. & BRISTOTI, N.C.P. O papel das histórias infantis na prontidão para a alfabetização. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32 (3): 119-37, jul/ set. 1980.
5. BONAMIGO, E. M. R. & PENNA FIRME, T. *Repetência na 1ª série do 1º grau: uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1980. Relato de pesquisa.
6. CAMARGO, D. A. F. A influência da idade, em meses, no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 30(4):83-97, out./dez. 1980.
7. CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Dificuldades do professor primário recém-formado em classes de primeiro ano*. Rio de Janeiro, s.d. (Pesquisas e monografias, 9)

8. _____. *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental*. Rio de Janeiro, 1974. (Pesquisas e monografias, 11)
9. _____. *Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano*. Rio de Janeiro, 1971. (Pesquisas e monografias, 7)
10. COLADARCI, A.P. The self-fulfilling hypothesis and educational change. *The California Journal for Instructional Improvement*, 9:146-50, 1966.
11. DIEUZEIDE, H. Antes dos seis anos. *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, 6 (7): 4, jul. 1978.
12. FERRARI, A.R. Fatores escolares e não-escolares do rendimento no ensino de 1º grau. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo (33):3-64, 1975.
13. FLEMING, D. Como educar os educadores. *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, 6(7):31-2, jul. 1978.
14. GLASSER, W. *Escolas sem fracasso*. São Paulo, Cultrix, 1972.
15. GOODLAD, J.I. *Un nuevo concepto del programa escolar*. Madrid, Magisterio Español, 1963.
16. KEPLER, S.R. *A criança de 6 e 7 anos na 1ª série*. Rio de Janeiro, CBPE, 1974.
17. MARINHO, H. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 31(73):3-8, jan./mar. 1959.
18. PACHECO, G. & SANTOS, O.M. *As classes de alfabetização através do parecer das professoras*. Porto Alegre, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, 1965.
19. PENNA FIRME, T. *Effects of social reinforcement on self-esteem of Mexican American children*. Stanford, School of Education, Stanford University, 1969. Tese dout. Filosofia.
20. PENNA FIRME, T. & MEDIANO, Z.D. *Decisões relativas à avaliação de aprendizagem*. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. *Documento decisões relativas ao currículo*. Brasília, 1979.
21. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto de Estatística e Pesquisa Educacionais. *Professor primário - aspectos qualitativos*; 2ª parte. Recife, 1973.
22. POPPOVIC, A.M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (2):1-43, nov. 1971.
23. _____. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (6):25-30, dez. 1972.
24. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Avaliação do sistema de ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1967.
25. ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
26. SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem of Latin American Education. *Comparative Education Review*, 19(3):468-87, Oct. 1975.
27. TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. *Análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
28. UNESCO. *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, jun. 1972.

29. WOLFF, L. Um estudo das causas de reprovação no primeiro ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 3:67-105, 1978.

ABSTRACT

The focus of this study was an in-depth examination of the views held concerning holding back first-grade children who fail ("repeating the grade").

The basic assumption was that the solution of a problem depends on how it is perceived by the people involved.

This was a descriptive, exploratory study, with data collected through interviews and questionnaires with samples of teachers, experts, parents and "held back" children from elementary and junior-high public schools in Porto Alegre.

The results allowed us to arrive at a profile of the first grade held-back child, the identification of possible causes of failure in the first grade, as well as the measures taken by the schools in order to solve the problems, according to the opinion of the subjects.

•

(Recebido para publicação em 16.12.80)

*ESTUDO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA BRASILEIRA NO 2º GRAU*

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA
Faculdade de Educação da UFRGS

NAIR TESSER SAATKAMP
Instituto de Letras da UFRGS

TELISA FURLANETTO GRAEFF
Instituto de Letras e Artes e
Faculdade de Educação da PUCRS

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo o exame dos programas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do segundo grau e a avaliação do nível dos professores da referida disciplina no que diz respeito a conhecimentos básicos de Lingüística e Teoria da Literatura. Tendo como área de abrangência o município de Porto Alegre — RS, a pesquisa se valeu de dois instrumentos: um questionário preenchido pelo professor e o programa fornecido pelo mesmo. Coletados os dados em 59 das 64 escolas de segundo grau em efetivo funcionamento, num total de 155 questionários com programas correspondentes, foram preenchidas as tabelas previstas e procedeu-se a um tratamento estatístico. A análise estatística não demonstrou que a maioria dos programas fosse seqüencialmente desorganizada nem que contivesse irrelevâncias que comprometessem o seu nível, embora a percentagem de tais ocorrências fosse ligeiramente superior à 50%. Também não se pôde provar uma correlação significativa entre o nível de preparo do professor e o nível de programa que adota, demonstrando que possivelmente seus conhecimentos teóricos não são transportados para a

A presente pesquisa foi realizada no Laboratório de Metodologia e Currículo do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, nos anos de 1977-1978, mediante convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

prática docente. Embora tais hipóteses não fossem provadas, o exame dos programas revelou uma extraordinária desigualdade entre os mesmos, no que diz respeito a conteúdo, terminologia e orientação.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer estudo da Língua Portuguesa deve levar em consideração duas características comuns a todas as línguas humanas: sua eminente função social e seu caráter sistemático. Enquanto o primeiro aspecto emerge de imediato em qualquer reflexão sobre o fenômeno lingüístico, o caráter estrutural da língua escapa ao espírito menos avisado e, só a partir de Saussure, foi devidamente evidenciado. Dizer que a língua é um sistema é referir-se à “propriedade que têm os fatos de uma língua de se concatenarem por meio de relações e oposições (...), constituindo em nosso espírito uma rede de associações ou estruturas” (Câmara Junior, s.d., p. 169). Tal propriedade tem reflexos na abordagem que, na escola, se pretende fazer do fenômeno lingüístico, como em seguida veremos.

As novas concepções da Lingüística ecoaram também na perspectiva do ensino de língua materna. Assim é que o estudo gramatical por si só começou a perder terreno para a busca de um desenvolvimento da competência lingüística do aluno. Aliás, talvez a principal contribuição que o avanço dos estudos lingüísticos trouxe ao ensino da língua seja a noção de que todo falante de um idioma, e como tal se caracterizam todos os brasileiros que freqüentam escola, possui internalizadas regras e itens lexicais, que lhe permitem a produção e compreensão de inúmeras sentenças; todo o ensino de língua materna, portanto, ao contrário do ensino de uma nova língua, deve partir desse conhecimento prévio, quer no campo da gramática (conscientização de regras e estruturas intuitivamente internalizadas), quer na área de ampliação de competência, através da aquisição de um registo culto ou de técnicas específicas de desempenho lingüístico (tipos de redação, por exemplo). Enquanto no primeiro grau, o domínio da escrita, a aquisição de padrões frasais mais complexos — como por exemplo a subordinação, rara na fala informal — e o desenvolvimento do vocabulário parecem constituir os principais pontos do ensino, no segundo grau poderíamos citar como objetivos básicos os apontados por Proença Filho (1973, p. 77):

“a) ampliar no estudante a consciência da estrutura do idioma, oferecendo-lhe uma visão totalizante e integrada do principal instrumento de comunicação de que nos utilizamos, enfatizados os aspectos expressivos e estéticos;

“b) ampliar-lhe os conhecimentos sobre as possibilidades expressivas do idioma;

“c) ampliar suas possibilidades de utilização expressiva consciente do idioma, oralmente ou por escrito;

“d) contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de expressão;

“e) estimular o hábito da leitura expressiva e compreensiva;

....

“h) contribuir para a formação de seu senso estético.”

Entretanto, se teoricamente a questão está bem colocada, na prática os fatos não são tão alentadores. Cunha (1976^b, p. 16) observa:

“O mais grave, no entanto, o que está a matar o estudo do idioma em nossas escolas, principalmente nas primárias e médias, é que todo o ensino se faz na base do certo e do errado, do que é e do que não é vernáculo”.

Sem dúvida, uma reforma global do nosso ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira só se tornaria possível se houvesse uma mudança de orientação da totalidade do nosso magistério. O conhecimento das novas perspectivas lingüísticas é essencial para que um professor possa organizar o seu ensino, estabelecer os seus objetivos e escolher sua metodologia. É oportuno relembrar aqui a observação de Head (s.d., p. 10):

“Isto não quer dizer que os professores primários e secundários devam lecionar lingüística: precisam, no entanto, para poderem desempenhar a sua atividade docente de uma forma mais eficaz, de certos conhecimentos da referida disciplina, a fim de saber, por exemplo, enfrentar a variação lingüística, ampliar o conhecimento da língua com base no domínio que os alunos já possuem e apresentar a matéria de forma objetiva e exata.”

Um objetivo amplo de avaliar, dentro dessas novas diretrizes, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no âmbito de segundo grau, foi o primeiro móvel da presente pesquisa. A partir dessa idéia pioneira, escolheram-se os dois pontos de referência para tal análise, como poderiam ter sido escolhidos outros, evidentemente. Tais pontos dizem respeito ao conhecimento teórico dos professores de segundo grau e ao ensino que eles efetivamente ministram. Quanto ao ensino, escolheu-se como foco de avaliação o programa, ou seja, a listagem organizada de conteúdos que servem de base para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Poder-se-ia argumentar que o programa por si só não é eloqüente: um mesmo conteúdo, trabalhado por

professores diversos, pode apresentar aspectos díspares. Mas não se pode negar que é o programa o ponto de partida do ensino — um programa mal elaborado empobrece o bom professor e o bem elaborado enriquece a atividade do professor medíocre. Estabelecido o programa como um dos pontos de análise, escolheram-se os parâmetros para sua avaliação. Procurando averiguar a existência ou não de uma orientação teórica segura, propôs-se detectar os conteúdos que, dentro de uma nova filosofia do estudo da língua e literatura, pudessem ser considerados irrelevantes, isto é, não se enquadrassem dentro de qualquer um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa de segundo grau. Por outro lado, uma seqüência de conteúdos que desrespeitasse os pré-requisitos intrínsecos dos mesmos, revelaria a carência de organização lógica dos programas; essa desorganização do ensino torna-se mais grave no momento em que já se demonstrou o caráter estrutural da língua. Os programas de ensino foram, pois, analisados e avaliados nesses dois pontos-de-vista: relevância de conteúdos e organização seqüencial dos mesmos.

Para averiguar o nível de conhecimento do professor sobre assuntos de Lingüística e Teoria da Literatura, optou-se por um teste objetivo de dez questões cujos temas foram cuidadosamente selecionados de assuntos que de uma maneira ou de outra tivessem reflexo no ensino. Dessa forma, foram abordados: a questão dos gêneros literários, a análise literária, o conceito e as funções da literatura, os estilos de época, variação lingüística, conceito de certo e errado, funções da linguagem, competência lingüística e o conceito de gramática.

Esses foram os princípios de ordem teórica e prática que nortearam a realização da pesquisa: pretendeu-se com ela trazer subsídios sobre a realidade do ensino da língua materna, no segundo grau, num centro urbano que dispõe de uma vida cultural significativa e, onde seria de se esperar, portanto, uma expressiva adesão do professorado às novas orientações da Lingüística e Teoria da Literatura.

Para a consecução dos objetivos expostos, formularam-se as seguintes hipóteses que vêm acompanhadas da definição operacional de seus termos:

H₁

A maioria dos programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries de segundo grau não apresenta organização lógica de conteúdos.

Os conteúdos apresentam organização lógica quando estão ordenados de acordo com pré-requisitos necessários a cada um. O programa pode ser: organizado (apresentando nenhum ou apenas um desrespeito a pré-requisitos) ou não organizado (havendo dois ou mais desrespeitos a pré-requisitos).

H₂

A maioria dos programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries de segundo grau não apresenta orientação lingüística segura.

Os programas refletem uma orientação lingüística segura quando apresentam conteúdos de relevância para o estudo de Língua e Literatura. Cada programa pode apresentar: nenhum ou apenas um conteúdo irrelevante (orientação lingüística segura) ou dois ou mais conteúdos irrelevantes (orientação lingüística não segura).

H₃

A organização de conteúdos apresentada no programa reflete, em sua maioria, o nível de domínio de conteúdos básicos de Lingüística e Teoria de Literatura da fonte de elaboração.

Entende-se por domínio de conceitos básicos o conhecimento de novos posicionamentos em relação ao fenômeno lingüístico e literário. A mensuração da variável foi feita através de dez questões de avaliação de conhecimento dos referidos conceitos. A partir do exame das respostas e estabelecimento da média, a variável classificou-se em um dos índices: acima da média/abaixo da média.

H₄:

A relevância ou não dos itens apresentados no programa reflete, em sua maioria, o nível de domínio de conteúdos básicos de Lingüística e Teoria da Literatura da fonte de elaboração.

Foi ainda verificada a variabilidade dos programas quanto a *fonte* — pessoa ou grupo de pessoas que o elaboraram. Assim, verificou-se se o programa havia sido elaborado: pela coordenação pedagógica, pela coordenação da disciplina, por um grupo de professores ou pelo professor, individualmente.

Também foram objeto de verificação os critérios que nortearam a elaboração do programa, entendendo-se por critério o fator de decisão na escolha dos itens do conteúdo. Considerando-se as diferenças básicas do ensino de Língua e Literatura, o professor optava por três critérios de escolha de conteúdos de Língua e três de Literatura. Os critérios apresentados são os seguintes: em Língua — tradição no ensino da língua, ampliação da competência lingüística, novidade no ensino da língua, posterior utilização prática, conhecimento da estrutura do sistema lingüístico, substituição de padrões errados por corretos; em Literatura — conhecimento da vida e obra dos escritores, desenvolvimento do gosto pela

leitura, desenvolvimento do senso crítico de leitura, conhecimento do enredo e principais personagens de obras importantes, conhecimento de estilos de época, enriquecimento de vocabulário.

2 METODOLOGIA

2.1 População

— Todos os programas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries do segundo grau das escolas do município de Porto Alegre (em 1977, em efetivo funcionamento havia 64 primeiras séries, 60 segundas séries e 58 terceiras séries, sendo que em 70% delas, conforme dados da própria pesquisa, o programa, elaborado por um grupo de professores ou pela coordenação da disciplina, era, provavelmente, único para toda a série);

— Todos os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das três séries do segundo grau das escolas do município de Porto Alegre.

2.2 Amostra e esquema de amostragem

A amostra compõe-se de 155 programas e igual número de professores, que auxiliaram na elaboração do mesmo e o aplicam, correspondendo 55 à primeira, 53 à segunda e 47 à terceira série. Foi recolhido, no máximo, um programa por série de escola, tendo sido de 59 o número de escolas envolvidas.

2.3 Instrumentos: características

Dois instrumentos básicos foram utilizados:

— listagem de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas três séries do segundo grau, fornecida por um professor que colaborou na elaboração do programa e o aplica, contendo os conteúdos dispostos na ordem em que são ministrados;

— questionário a ser preenchido por um professor que colaborou na elaboração do programa e o aplica.

2.4 Tratamento de dados

No que diz respeito aos questionários, seus dados serviram de base para o preenchimento das tabelas previstas e outras que se revelaram adequadas. Em relação aos programas, inicialmente se procedeu ao fichamento de cada um para a identificação de eventuais pré-requisitos desrespeitados e/ou irrelevâncias, seguindo-se a sua classificação em: OS — orientação lingüística segura — ou ONS — orientação lingüística não segura — e ORG — organizado ou NORG

— não organizado. Após esse fichamento foi realizada listagem de irrelevâncias e pré-requisitos desrespeitados. Cada caso foi estudado para exame de sua consistência teórica. Estabelecida a listagem definitiva, passou-se à elaboração de argumentos de ordem prática e teórica que justificassem a inclusão de cada item^a.

3. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

3.1 A Tabela I contém os resultados obtidos pelos professores entrevistados nas questões referentes ao domínio de conteúdos básicos de Lingüística e Teoria da Literatura.

TABELA I
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS NÍVEIS
DE DOMÍNIO DE CONTEÚDOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA E
TEORIA DA LITERATURA

Nº DE ACERTOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
0	0	0%
1	0	0%
2	2	1,29%
3	10	6,65%
4	21	13,55%
5	30	19,35%
6	35	22,28%
7	24	15,48%
8	17	10,97%
9	15	9,68%
10	1	0,65%
TOTAL	155	100,00 $\bar{X} = 5,98$

a A listagem das irrelevâncias e quebras de pré-requisitos constantes dos programas é omitida aqui, por questões de espaço. Entretanto, pode ser consultada no relatório final da pesquisa, encontrada na Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Interpretação de dados:

Considerando-se que as questões eram de dificuldade média para quem possui curso superior, que o tipo de questão era simples e sua formulação — com três opções — facilitava bastante o acerto casual, pode-se considerar baixa a média de acertos.

3:2 Nas Tabelas II e III encontram-se dados sobre as preferências dos professores quanto a critérios para a elaboração de programas.

TABELA II
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE
CRITÉRIOS EM LÍNGUA PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS

CRITÉRIOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1	23	14,20 %
2	120	74,07 %
3	14	8,64 %
4	140	86,42 %
5	114	70,37 %
6	65	40,12 %
T O T A I	476	

Interpretação de dados:

Os critérios com porcentagem mais expressiva — “ampliação da competência lingüística” — com 74,07 %; “posterior utilização prática” — com 86,42 %; “conhecimento da estrutura do sistema lingüístico” — com 70,36 % — são os que estão mais de acordo com a orientação da Lingüística Aplicada. Do ponto de vista dos critérios escolhidos, portanto, os professores estão aptos a escolher adequadamente seus conteúdos no ensino da língua.

Estranho é, no entanto, que 86 % dos professores tenham citado “posterior utilização prática” como critério de escolha de conteúdos, uma vez que 50 % deles apresentam programas com irrelevâncias, as quais assim se caracterizam, geralmente, pela falta de funcionalidade para a vida do aluno.

A baixa porcentagem dos itens “novidade” e “tradição” no ensino da língua parece indicar a relativa independência com que os professores organizam seus programas.

“Substituição dos padrões errados por corretos” mereceu 40%, o que revela que, em quase metade do professorado, ainda vigora uma orientação normativista no ensino da língua.

TABELA III
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE CRITÉRIOS
EM LITERATURA, PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS

CRITÉRIOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1	28	17,28%
2	132	81,48%
3	119	73,46%
4	30	18,32%
5	98	60,49%
6	61	37,63%
T O T A L	468	

Interpretação de dados:

Os três critérios com maior frequência são justamente os que revelam um melhor posicionamento no ensino da literatura. Novamente, talvez, esse dado se explique por um conhecimento mais profundo de diretrizes de Teoria da Literatura. Assim o conhecimento de vida e obra dos autores, que até há alguns anos parecia essencial no ensino da literatura, caiu em franco descrédito entre os professores.

Considerando-se que 81% identifica o “desenvolvimento do gosto pela leitura” e 73% o “desenvolvimento do senso crítico de leitura” como diretrizes básicas, e partindo-se do pressuposto de que o estudante lê pouco — fato comprovado pela “Pesquisa sobre Interesses e Hábitos de Leitura entre Alunos de 2º Grau em Porto Alegre”, “o grupo maior (50%) confessa ler livros em raras ocasiões” (RGS. SEC.DAC.IEL, 1975, p. 49) — observa-se uma defasagem entre os objetivos do professorado e os resultados que alcançam. Tal defasagem dever-se-ia, possivelmente, à metodologia usada, que não permite a concretização das metas, talvez por inadequação à clientela e/ou aos objetivos.

3.3 As Tabelas IV e V foram preenchidas com dados provenientes da análise dos programas quanto à quebra de pré-requisitos e à presença de irrelevâncias.

TABELA IV
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE
NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO LÓGICA DE CONTEÚDOS

NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
ORGANIZADO	75	48,39%
NÃO ORGANIZADO	80	51,61%
T O T A L	155	100,00%

A Tabela IV serve de base para a verificação da primeira hipótese H_1 .

Para exame da mesma, foi utilizado um teste de proporções a fim de verificar se a porcentagem dos programas não organizados é maior do que 50%, considerando-se um nível de significância $\alpha = 0,05$.

O resultado não é significativo ao nível $\alpha = 0,05$ e, dessa forma, a hipótese não foi comprovada, indicando que há uma relativa organização lógica dos conteúdos programáticos.

TABELA V
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE RELEVÂNCIA
DE CONTEÚDOS

Nº DE CONTEÚDOS IRRELEVANTES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
0 ou 1	73	47,10%
2 ou mais	82	52,90%
T O T A L	155	100,00%

A Tabela V serve de base para a verificação da segunda hipótese H₂. Para comprovação da mesma, foi utilizado um teste de proporções, a fim de verificar se a porcentagem dos programas com 2 ou mais itens irrelevantes é maior que 50%, considerando-se o nível de significância $\alpha = 0,05$.

O resultado não é significativo a esse nível, não sendo, dessa forma, comprovada a hipótese. Isso indica que há uma relativa segurança de organização teórica.

Em resumo, do ponto de vista estatístico não se pode provar que os programas sejam, em sua maioria, desorganizados, apesar da porcentagem de programas organizados ser menor. Entretanto, caso se considere o número de alunos atingidos pela aplicação de programas que não satisfazem, a questão assume um aspecto que deve causar preocupações. Da mesma forma, não foram encontrados tantos casos de irrelevância quantos se esperavam, ainda que sua porcentagem seja também maior. Contudo, quando se fala tanto do desconhecimento prático da Língua Portuguesa, é difícil compreender-se a presença de um único conteúdo irrelevante — caso em que o programa foi ainda julgado como de orientação teórica segura.

3.4 Na Tabela VI, efetua-se a correlação entre o nível de domínio de conteúdo do professor e o nível de organização do programa que o mesmo aplica.

TABELA VI
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES,
SEGUNDO DOMÍNIO DE CONTEÚDOS, E DE
PROGRAMAS, QUANTO À ORGANIZAÇÃO LÓGICA

NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA	DOMÍNIO DO CONTEÚDO	
	ACIMA DA MÉDIA	ABAIXO DA MÉDIA
Organizado	49	26
Não Organizado	43	37
TOTAL	92	63

A Tabela VI serve de base para a verificação da terceira hipótese H₃. Para comprovação da mesma foi utilizado o teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a associação entre nível de organização e domínio de conteúdo. O teste foi feito ao nível de significância $\alpha = 0,05$, encontrando-se um resultado de 2.1, sendo

que o valor do qui-quadrado crítico, com 1 g.l. ao nível $\alpha = 0,05$ é 3.84. Dessa forma conclui-se que não há correlação entre as duas variáveis, ou seja, que a forma de organização do conteúdo, tal como foi analisada, não está relacionada ao nível de domínio de conteúdos.

Na Tabela VII apresentam-se dados que permitem examinar a possibilidade de correlação entre o nível de orientação dos programas e o domínio de conteúdo dos professores:

TABELA VII
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES
SEGUNDO DOMÍNIO DE CONTEÚDOS, E DE PROGRAMAS, QUANTO À
RELEVÂNCIA DE CONTEÚDOS.

Nº DE CONTEÚDOS IRRELEVANTES	DOMÍNIO DE CONTEÚDO	
	ACIMA DA MÊDIA	ABAIXO DA MÊDIA
0 ou 1	47	26
2 ou mais	45	37
TOTAL	92	63

A Tabela VII serve de base para a verificação da quarta hipótese H₄. Para a comprovação da mesma, foi utilizado um teste qui-quadrado (χ^2) para verificar a associação entre relevância de itens e domínio de conteúdo. O teste foi feito ao nível de significância $\alpha = 0,05$, encontrando-se um resultado de 1.41, sendo que o valor de qui-quadrado crítico, com 1 g.l. ao nível $\alpha = 0,05$ é 3.84. Dessa forma, conclui-se que não há correlação entre as duas variáveis.

Interpretação de dados das tabelas VI e VII e da testagem das hipóteses H₃ e H₄:

Como explicar a não correlação entre nível de domínio de conteúdos básicos e nível de programa?

Quanto a relevância/irrelevância de conteúdos:

—Como a maioria dos programas (65%) não é elaborada por um único professor, mas por um grupo de professores, é possível que um bom professor tenha influenciado de maneira decisiva na feitura de um programa que é utilizado também por outros de nível inferior. O contrário é menos provável que

aconteça: um programa com itens irrelevantes, em que predominaram as idéias de um professor desatualizado, provavelmente é reprocessado por um professor com boa orientação. Deve-se considerar, entretanto, que em certas escolas há uma rigidez quanto ao cumprimento e, mesmo, simultaneidade de apresentação de conteúdos nas diversas turmas, por diferentes professores.

Quanto à organização de conteúdos:

— Os fatos acima citados também são úteis para a compreensão da não correlação entre organização de conteúdos e nível do professor. Parece, porém, que no caso de ordenação de conteúdos, de maneira geral, o professor tem maior liberdade. Explica-se assim a ligeira superioridade da correlação entre organização do programa/nível do professor sobre a orientação do programa/nível do professor.

Entretanto, tais considerações servem apenas para explicar em parte a falta de correlação. Na verdade, deve-se considerar que não estejam estreitamente ligados os dois níveis (professor-programa). Deve-se admitir a possibilidade de que professores, com sólidos conhecimentos de Linguística e Teoria da Literatura, não transfiram essas perspectivas para o seu trabalho em sala de aula.

Na verdade, parece haver um respeito generalizado pela experiência do professor, quando se sabe que não é este o fator determinante da excelência do mesmo. Assim, é possível que alunos com boa formação universitária, ao ingressarem no magistério, sejam influenciados por professores com mais tempo de serviço, prestigiados pela comunidade docente e que adotam diretrizes já tradicionais em detrimento das orientações recebidas em seus cursos de nível superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, o nível de conhecimento teórico dos professores e o nível dos programas, dentro da perspectiva em que foram abordados, não chega a ser insatisfatório; já demonstram, entretanto, a necessidade de esforços que visem ao seu aperfeiçoamento, devido ao reflexo que têm em todo o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, não se provou uma correlação significativa entre ambos os níveis — a competência do professor não parece estar diretamente ligada a seu desempenho. Aliás, dentro dessa perspectiva, observou-se que professores interessados no ensino de ortografia e de estruturas sintáticas, cometeram erros bastante primários nos dois campos, ao responder ao questionário.

Observou-se, em alguns casos, a falta de coerência do próprio professor. Assim um professor que disse aproveitar apenas *alguns* elementos de livro-texto, na seção referente a programa escreveu: “conferir livro X” (evidentemente, o

seu programa é o próprio índice do livro). Também professores que negaram ter uma orientação normativista, na questão relativa a critérios, deixaram entrever tal diretriz em seu programa.

Embora a pesquisa não se propusesse um confronto entre os programas, pôde-se notar uma diversidade muito grande entre eles do ponto de vista de seleção de conteúdos, da orientação dominante e, conseqüentemente, da terminologia adotada. Assim, os conteúdos na área de Língua apresentam, em sua maioria, número de ocorrências semelhante de série para série; isso revela que a introdução de um conteúdo num determinado nível varia de colégio para colégio, quando não é feita nas três séries do estabelecimento. Tal fato ocorreu com o conteúdo "carta comercial", repetido nas três séries dos colégios 38 e 48, e com o item "requerimento", repetido nas três séries dos colégios 38 e 46, por exemplo. Mais freqüente do que a repetição nas três séries de um dado colégio, é a presença de um mesmo item em duas séries da mesma escola.

Por outro lado, verificamos que na área de língua poucos conteúdos ocorrem em mais da metade dos programas de uma determinada série. Assim, dos 56 conteúdos listados, para a primeira série, apenas sete foram escolhidos em mais da metade dos colégios e, destes, somente dois, que dizem respeito a tipo de composição, aparecem em cerca de 70% dos programas. Já na segunda série, "concordância verbal" e "dissertação" foram os únicos selecionados por mais da metade dos responsáveis pelos programas, sendo que nenhum alcançou a percentagem de 70%. Dos 59 conteúdos listados para terceira série, oito, apenas, ocorreram em mais da metade dos programas; desses, apenas um — "dissertação" — atinge a percentagem superior a 70%. Os conteúdos presentes em mais da metade dos programas de terceira série — concordância nominal e verbal, regência verbal, colocação de pronomes, pontuação, dissertação, descrição e narração — revelam nitidamente a influência do vestibular na seleção de conteúdos. O próprio fato de "dissertação" atingir um índice mais elevado que "narração" e "descrição" comprova essa influência. Lembremos que dissertação é o tipo de redação exigido atualmente pelo vestibular.

Já na área de Literatura, verifica-se uma maior tendência à uniformidade, uma vez que o número de ocorrências apresenta maior variação de série para série. Assim, observa-se que os conteúdos considerados básicos — funções da linguagem, conceito de Literatura, denotação e conotação, gêneros literários, prosa, verso, poesia — concentram-se mais na primeira série do segundo grau. Simultaneamente, o fato de Romantismo e Realismo serem focalizados com mais freqüência na segunda série, Modernismo na terceira série e Barroco e Arcadismo oscilarem entre primeira e segunda série, demonstra que, de maneira geral, os professores seguem uma linha cronológica na abordagem dos movimentos literários. Sem dúvida, uma ordenação com base cronológica é mais evidente que

uma organização de caráter lógico, que se faz necessária no caso dos conteúdos de língua.

Tal divergência de programas, ao menos em uma perspectiva — a do aluno que se transfere de um colégio para outro no meio do curso — não é positiva.

Observe-se, por outro lado, a presença em muitos programas de elementos de Redação Técnica, já comentados na parte referente a irrelevâncias. Parece que a noção de que o ensino deve se voltar para a prática foi traduzida por muitos professores na conveniência de se ensinar como fazer ofício, requerimentos, memoriais... cujas fórmulas, estabelecidas e pouco variáveis, encontram-se em livros acessíveis. Observe-se que nas profissionalizações que exigem o domínio dessas técnicas especiais de redação, a lei prevê a inclusão de disciplinas profissionalizantes, como "Redação Técnica", visando a essa abordagem. O âmbito dessa pesquisa, vale uma vez mais recordar, é da disciplina "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" componente do núcleo comum fixado pela lei 5692/71.

Na verdade, o desenvolvimento de competência lingüística em geral, que servirá de base para qualquer uso que o indivíduo quiser fazer da língua — escrita, formal, informal, fala formal, informal — parece ainda estar esquecido, em sua maioria, em benefício das "receitas" de documentos técnicos e dos "pontos" gramaticais.

Deve-se considerar ainda, na apreciação dos resultados do Projeto, quanto a nível de professor, que, sendo a área de abrangência o município de Porto Alegre, o sujeito está exposto a um maior número de contatos culturais, tendo acesso mais fácil a conferências, cursos de aperfeiçoamento, bibliografia especializada, etc... É provável que idêntica pesquisa, no interior do Estado, apresentasse resultado muito diferente, inclusive no que diz respeito ao peso da tradição, uma vez que aí os moldes didáticos não têm sofrido renovações constantes. Caberia, pois, a sugestão de ampliar a pesquisa, a fim de examinar esses aspectos e, então, compará-los.

É interessante lembrar mais uma vez a significação que adquire a percentagem de programas inadequados, ao considerarmos a clientela por eles atingida. Como a maioria dos programas ou é elaborada por um grupo de professores ou pela coordenação da disciplina, é provável que sejam aplicados também por outros professores além dos entrevistados; conseqüentemente, o número de alunos atingidos, aumenta.

Se, por um lado, a variedade de programas pode ser encarada como um aspecto positivo, por outro lado, a falta de uniformidade impossibilita uma linha de continuidade, tão necessária para que o aluno, ao cabo das três séries do segundo grau, tenha uma consciência de que a língua é um sistema dinâmico.

O desenvolvimento da competência lingüística deve ser cíclico e ascensional. Na verdade, a diversificação de programas de um colégio para outro não seria tão grave se os princípios que os orientam fossem os mesmos. A eficiência e eficácia de um programa dependem da orientação lingüística que subjaz ao mesmo. Logo, é possível atingir a uniformidade, mesmo dentro da diversidade de programas. E é esta uniformidade de orientação que se recomendaria.

Seria oportuno ampliar a presente pesquisa, tendo como objetivo o estudo dos métodos utilizados no ensino da língua materna, correlacionando-os com o desempenho final do aluno, a fim de verificar quais os mais eficientes para o ensino da língua. Fazer pesquisas nesta área seria tarefa certamente árdua e difícil, pois trabalharíamos com o elemento humano implicado diretamente no ensino: professor X aluno; não resta dúvida, porém, que constituiria investigação de inestimável valor, uma vez que os dados retirados da mesma possibilitariam um exame mais abrangente da situação real do ensino da Língua Portuguesa.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
2. CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 5. ed. Rio de Janeiro, J. Ozon, s.d.
3. _____. *Manual de expressão oral e escrita*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
4. CARROL, John B. *O estudo da linguagem*. Petrópolis, Vozes, 1973.
5. CARVALHO, Jairo Dias de. *O português no ensino médio*. Rio de Janeiro, Ed. do Professor, 1964. v. 2.
6. CARVALHO, José Herculano de. *Teoria da linguagem*; natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas. Coimbra, Atlântida, 1967. v. 1, cap. 2, p. 291-301.
7. CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis, Vozes, 1971.
8. CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 6.ed. atual. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.^a
9. _____. *Uma política do idioma*. 4.ed. atual. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.^b
10. GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 5.ed. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1977.
11. GENOUVRIER, Émile & PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1974.
12. HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.

13. HEAD, Brian F. *A lingüística aplicada ao ensino da língua materna*. Florianópolis, VI Instituto Brasileiro de Lingüística, s.d. Mimeogr.
14. KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. Coimbra, Arménio Amado, 1967.
15. LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*; alguns conceitos lingüísticos fundamentais. Petrópolis, Vozes, 1972.
16. MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: introdução à problemática da literatura. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
17. PROENÇA FILHO, Domício. *Língua portuguesa, literatura nacional e reforma do ensino*. Rio de Janeiro, Ed. Linceu, 1973.
18. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares do ensino de segundo grau*. Porto Alegre, 1976.
19. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Culturais. Instituto Estadual do Livro. *Pesquisa sobre interesses e hábitos de leitura entre alunos de segundo grau em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1975.
20. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SAATKAMP, Nair Tesser; GRAEFF, Telisa Furlanetto. *Estudo dos programas de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no segundo grau*. Porto Alegre, Laboratório de Metodologia e Currículo do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, 1978. Relato de pesquisa.
21. SCHRADER, Achim. *Introdução à pesquisa social empírica*. Porto Alegre, Globo, UFRGS, 1974.
22. STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.
23. WELLER, René & WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 2.ed. Lisboa, Europa-América, 1962

ABSTRACT

This inquiry has as its scope the exam of the programs of Portuguese Language and Brazilian Literature in highschools and the evaluation of the level of knowledge the teachers of Linguistics and Theory of Literature reached in those matters. The research, restricted to the area of the country of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, made use of two tools: a questionnaire, filled by the teacher, and the study plan provided by him. The data collected from 59 from the « + highschools that function effectively, in an amount of 155 questionnaires with the related study plans, were tabulated and were subjected to a statistical handling. The statistical study did not demonstrate that the major part of the programs were sequentially disorganized, nor that they had irrelevancies that could put down their level, although these occurrences showed a rate slightly higher than 50%. It was also impossible to prove a significant relationship between the teacher's skill and the level of the plan he uses, demons-

trating that he possibly does not put in practice at classes his theoretical knowledge. Though these hypotheses were not be proved, the checkup of the study plans revealed an extraordinary inequality between them, referring to contents, terminology and orientation.

*A PÓS-GRADUAÇÃO E O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS:
QUE CONTRIBUIÇÕES PODEM SER OFERECIDAS?*

MARIA DAS GRAÇAS FURTADO FELDENS
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O trabalho apresenta e analisa a situação dos Cursos de pós-graduação em educação no Brasil, considerando o relacionamento universidade/ensino de 1º e 2º graus, e tendo em vista as áreas de concentração oferecidas e as pesquisas realizados pelo corpo docente e discente. Discute as possibilidades e dificuldades que os programas encontram ao tentar propor mudanças na prática educacional. Sugere também tipos de contribuição que a pós-graduação poderá oferecer com o propósito de incentivar educadores, administradores e professores a uma reflexão, mudança e melhoria da realidade educacional naqueles níveis de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Profundas alterações relacionadas à teoria bem como à prática da educação têm sido propagadas, como desejáveis e urgentemente necessárias, nos últimos tempos. Os objetivos das instituições educacionais costumam ser sistemática e severamente questionados, visando um ajustamento cada vez maior à nova realidade sócio-político-econômico-cultural. Necessário é, portanto, que se considere uma relação recíproca entre as instituições educacionais e tal contexto. Se por um lado as primeiras refletem inevitavelmente as características da sociedade, por serem afetadas pelas forças de seu ambiente, por outro cabe-lhes também importante papel inovador no direcionamento das mudanças e do progresso desta mesma sociedade, baseado numa reflexão e interpretação crítica de sua realidade.

Na perspectiva do sistema educacional brasileiro, as considerações mencionadas merecem uma análise tendo em vista a posição e os papéis que os diversos níveis e formas de ensino ocupam, e em suas possíveis relações e/ou desencontros. Essa colocação deve permear toda e qualquer iniciativa daqueles interessados e participantes do processo educacional brasileiro, desde a preocupação com a pré-escola, seguida dos primeiros anos de escolarização, até as atividades realizadas na pós-graduação.

Convém ainda salientar que as sucessivas reformas de ensino baseadas, quase sempre, em concepções idealistas e em modelos alienígenos, aliadas ao pouco preparo do professor, à carência de recursos materiais e institucionais indispensáveis para efetivá-las, vem agravando de modo alarmante a crise por que atravessa o ensino no Brasil.

Possivelmente uma das instituições a quem caberia refletir e sugerir linhas de ação, com vistas a essa realidade do sistema educacional, seria a universidade, através da pós-graduação, que poderia fomentar a realização de pesquisas direcionadas para a compreensão e busca de alternativas para solucionar problemas reais e relevantes da educação brasileira.

Necessário se faz, para que a pesquisa seja produtiva, que o processo de relacionamento da universidade com a comunidade em que se encontra inserida seja agilizado. Se, dentre outras alternativas, os cursos de pós-graduação utilizassem as escolas e salas de aula de 1º e 2º graus como campo de estudo dos problemas fundamentais da educação, e como campo de testagem e aplicação de idéias "teóricas", tanto no âmbito local, regional ou, até, nacional, possivelmente, tal objetivo seria atingido.

O propósito deste trabalho é apresentar e analisar a situação da pós-graduação em educação no país, tendo em vista o seu relacionamento com o sistema de 1º e 2º graus, tanto no que se refere às tendências das áreas de concentração oferecidas e das pesquisas realizadas, como às possibilidades e dificuldades dos programas frente a tais perspectivas. É também discutido o tipo de contribuição que a pós-graduação poderia oferecer como uma nova forma de relacionamento universidade — 1º e 2º graus, para a reflexão, mudança e melhoria da realidade educacional naqueles níveis de ensino.

2 A SITUAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

2.1 *Retrospectivas*

Apesar de relativamente nova no cenário do ensino superior brasileiro, a pós-graduação — suas funções, seu histórico, seu desenvolvimento, sua produtividade, seus problemas e suas perspectivas — tem sido ampla e seriamente

discutida (Castro, 1977, 1980; Martins, 1971; Brasil. CAPES, 1979 a, 1979b; Medeiros, 1977, 1979; Santos, 1971; Projeto Educação, 1979, Senise, 1971).

Em encontros de educadores patrocinados pela recentemente criada Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) também tem sido analisada a situação desse nível de ensino no país, tanto no que se refere ao mestrado — (Fortaleza, 1978) — quanto ao doutorado — (São Paulo, 1979).

A regulamentação da pós-graduação, em âmbito nacional, surgiu em meados da década de 60, apesar de já existirem programas de doutoramento em algumas universidades brasileiras antes disto. Foi a partir do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) que, segundo Sucupira (1979), surgiram as primeiras normas que sistematizaram e valorizaram, de fato, a pós-graduação no país.

O citado parecer decorreu de indicação na lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e, no seu artigo 69, especificou três categorias de cursos superiores:

- “a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”.

Da indefinição e imprecisão quanto ao termo “pós-graduação”, e a necessidade de implantação e desenvolvimento desses cursos, resultou o citado Parecer nº 977/65. Tal documento discute ainda o conceito e os fundamentos legais desse nível de ensino, além de definir o mestrado e o doutorado, fixando normas gerais de sua organização e seu funcionamento.

A distinção entre pós-graduação “*lato sensu*” e “*stricto sensu*” é também estabelecida; a primeira refere-se a todo e qualquer curso após a graduação, tais como especialização ou aperfeiçoamento. A segunda consiste no sistema regular de cursos superpostos à graduação com “objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional, de alto nível, parte integrante do complexo universitário, em caráter permanente, necessária à realização dos mais altos fins da universidade em sua condição atual” (Sucupira, 1979, p. 38).

A partir do parecer em análise, outros recursos legais surgiram tratando da pós-graduação, como se pode observar no Quadro I até, a aprovação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

QUADRO I — Legislação Referente à Pós-Graduação no Brasil

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
Lei nº 4.024/61	Distingue cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão dos cursos de pós-graduação.
Lei nº 4.881-17/65	Atribui competência ao CFE para conceituar os cursos de pós-graduação referidos na lei 4.024/61.
Parecer nº 977/65 (CFE)	Regulamenta e define os cursos de pós-graduação "latu sensu" e "stricto sensu"
Parecer nº 431/66 (CFE)	Indica diferenças entre o curso de mestrado e doutorado.
Lei nº 5.540/68	Define os destinatários dos cursos de pós-graduação "latu sensu"
Decreto nº 62.937/68	Reforça papel da pós-graduação no ensino superior e assegura sua implantação sistemática.
Decreto nº 63.343/68	Cria centros regionais de pós-graduação.
Decreto-lei nº 465/69	Exige na carreira de magistério em universidades federais os graus de "mestre" e "doutor".
Parecer nº 77/69 (CFE)	Estabelece normas para o credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado e a validade dos respectivos títulos.
Decreto nº 67.350/70	Define a localização dos Centros regionais de pós-graduação.
Decreto nº 73.411/74	Revoga decretos antecedentes — inclusive os de Nº 63.343 e 67.350, e institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação.
Decreto nº 76.056/74	Aprova o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Integrando o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), proposto no Plano Setorial de Educação, o PNPG (Brasil. CNPG, 1975) aponta como funções específicas das pós-graduação o que segue: a) formação de professores para o magistério universitário (expansão e qualidade); b) formação de pesquisadores (trabalho científico e necessidades setoriais e regionais da sociedade); e c) preparação de profissionais de alto nível (demandas institucionais).

Corroborando com essas considerações salienta-se o posicionamento assumido por Eduardo Portella, ex Ministro da Educação e Cultura, acerca do modelo das universidades brasileiras. Afirmar ser necessário que se revise o sis-

tema universitário vigente e instale, em seu lugar, uma universidade voltada “para a realidade imediata brasileira, para as necessidades locais e regionais, uma universidade que não se delicie com certos devaneios mas que se propõe, realmente, em se transformar num instrumento de transformação social, um instrumento de promoção do homem brasileiro, sobretudo do homem localizado nas diversas regiões do País” (Correio do Povo, 13/04/79).

Certamente, diante da realidade nacional, tais afirmações deveriam ser levadas em conta no planejamento e na instalação de programas de pós-graduação no país.

Considerando a evolução desse nível de ensino, cabe, a seguir, analisar a problemática na área da educação. Isto pelo fato de ser nela que, mais visível e diretamente, se pode observar o relacionamento da universidade com os demais graus ou tipos de ensino componentes do sistema educacional brasileiro.

Em decorrência da legislação referente ao assunto e anteriormente apresentada, os primeiros programas de pós-graduação em educação, implantados no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, surgiram ao final da década de 60.

Até 1975 já existiam 16 cursos de pós-graduação - a nível de mestrado — na área, logo acrescidos de outros seis, aos quais agregaram-se pesquisadores que, em sua maioria, haviam realizado o curso de mestrado e/ou doutorado no exterior “trazendo novos cânones teóricos e metodológicos, novas formas de organização de trabalho de pesquisa e diferentes campos de interesse e de inquietação” (Brasil. CNPq, 1978, p. 110).

Atualmente, além dos 22 cursos de mestrado, existem 3 programas de doutorado na área educacional no país.

O estudo da pós-graduação, frente ao relacionamento universidade/sistemas de 1º e 2º graus, a seguir apresentado, será primordialmente baseado na realidade dos cursos de mestrado ora existentes no país.

2.2 As funções da Pós-graduação e o Relacionamento com o Ensino de 1º e 2º graus

O relacionamento com os sistemas de 1º e 2º graus pode ser facilitado ao se atentar para as três funções básicas da universidade, refletidas na ação e no pensar que perpassam toda a programação dos cursos de pós-graduação: o ensino, a pesquisa e a extensão.

O ensino é a mais tradicional das funções da universidade, podendo-se mesmo afirmar que “as corporações de ensino superior surgiram com a docência” (Boaventura, 1977, p. 42). O ensino a nível de pós-graduação — tanto

“*stricto sensu*” como “*lato sensu*” — destina-se ou, pelo menos, tem em mira a formação de pensantes críticos — docentes, líderes educacionais, técnicos de alta competência, ou pesquisadores.

É importante ressaltar que a função do ensino deve ser analisada não só do ponto de vista de transmissão de conhecimento, mas também na de enriquecimento e multiplicação de meios e modelos de ensino. Esta tarefa da pós-graduação deve incluir uma busca constante de modelos educativos e de ensino endógenos adequados à realidade presente, considerando, contudo, a perspectiva dos sistemas sociais mais amplos. Isto certamente possibilitará que os alunos egressos, além de evidenciarem reflexão crítica acerca dos conhecimentos obtidos, saibam utilizá-los, repensando e readaptando-os, assumindo, pois, um papel multiplicador, quando do retorno às suas instituições de origem.

Atualmente, os docentes pós-graduados têm sido absorvidos nas próprias instituições de ensino superior o que, certamente, será alterado devido ao atendimento à demanda de professores universitários por parte daqueles órgãos. A penetração nas unidades de outros níveis de ensino, nos órgãos de decisão do sistema de 1º e 2º graus, por parte dos egressos de programas de mestrado passará, portanto, a ocorrer de maneira mais natural. E mesmo antes que isto aconteça de forma sistemática, ao se aceitar o princípio de que a pós-graduação tem como objetivo principal a formação de recursos humanos com vistas à melhoria de ensino de 3º grau, que, por sua vez, prepara os recursos humanos que atuam a nível de 1º e 2º graus, há de se convir que existe o efeito indireto da pós-graduação sobre aqueles níveis de ensino. Sem dúvida, é principalmente na pós-graduação que a universidade e os demais sistemas encontram o local mais adequado para se pensar e refletir sobre educação, com a consequência de formulação de estudos que revelem a realidade educacional brasileira ou dos quais possam ser propostas alternativas de solução para os problemas do ensino de 1º e 2º graus. Essa básica função da universidade, a pesquisa, relaciona-se com o papel e, em especial, com os objetivos da pós-graduação, como avaliadora e incentivadora das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais e políticas.

Na realização de sua terceira função — extensão — a pós-graduação é solicitada a beneficiar diversos setores da população, dando assessorias e consultorias a diferentes órgãos, impulsionando serviços de extensão e de educação permanente, cursos de especialização e aperfeiçoamento. Integrando-se às prioridades nacionais, divulga conhecimentos e técnicas de trabalho, contribui para a aplicação de tecnologia adequada, participa do esforço em favor do desenvolvimento social e econômico, compromete-se com as necessidades educacionais da comunidade, fomenta entre seus quadros docente e discente o sentido de colaboração social. Deverá receber, em troca, feedback dos demais sistemas de ensino o que a impedirá de tornar-se autocentrada e insensível às

necessidades de seu meio e, em especial, à problemática do ensino de 1º e 2º graus.

A mobilização das atividades dos centros de pós-graduação com vistas às suas funções de ensino e de pesquisa, o estímulo aos programas de treinamento de recursos humanos e de ação comunitária — em zonas urbano central, periférica ou rural — possibilitará o desenvolvimento de procedimentos de trabalho que permitam o alcance de seus compromissos e atividades primordiais. Para tal fim, necessário é que antecipe-se mesmo às solicitações dos sistemas e da comunidade, em geral, diagnosticando problemas e fenômenos, analisando-os sob os mais diversos ângulos e, quando possível, propondo soluções a serem testadas pelos que atuam nos sistemas de 1º e 2º graus.

Em concordância com as colocações apresentadas, é apropriado que se considerem as afirmações de Medeiros (1977) acerca dos fatores de qualidade nos programas de pós-graduação em educação no país.

Segundo a autora, devem ser observadas na produtividade de um curso a influência e modificação causada na graduação pela pós-graduação, a vitalização dos Departamentos, na própria unidade ou em outras, a repercussão da pós-graduação nos planos de extensão da instituição, possibilitando a realização de uma Universidade mais “aberta e madura”.

Após as colocações anteriores, convém analisar o que tem sido feito nos programas de pós-graduação em educação, com relação às funções ensino e pesquisa incentivadas e desenvolvidas. Isto por serem elas, ou a associação de ambas, que predominem na programação dos cursos nesse nível de ensino, e por serem as mais comumente observáveis na implementação das atividades oferecidas e vivenciadas nos cursos.

É de se propor, então, a questão: “O que se ensina na pós-graduação em educação?” O discurso em resposta a esta pergunta basear-se-á numa descrição das áreas de concentração dos programas em vigor.

Nota-se, com relação aos cursos de mestrado, que nos primeiros programas havia predominância em estudos como Administração de Sistemas Educacionais (10), Ensino (8), Filosofia (6), Aconselhamento Psico Pedagógico (6) e Planejamento Educacional (5), no que se refere ao número de áreas de concentração dos Cursos (Brasil. CAPES, 1976, p. 26).

Mais recentemente vem se observando maior diversificação nas áreas de concentração dos cursos de mestrado no que se chamou “Aplicações Disciplinares” e “Estruturas de Ensino”, ou sub-áreas orientadas para estudos e pesquisas com enfoque disciplinar ou problemático, a saber: Sociologia, Filosofia,

Psicologia, Ciências Sociais Aplicadas à Educação; e Ensino Superior, Educação de Adultos, Educação Brasileira, etc.

Já ao apresentar as linhas operacionais para o período 1975-1976, o PNPG propunha como prioritárias as seguintes opções de áreas de concentração: Educação não formal (geral) e Educação de Adultos, Educação Comunitária, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Educação Profissional, Avaliação Educacional. O próprio Plano indicava que a alocação de uma destas áreas em um programa de pós-graduação deveria ser feita mediante a compatibilização entre as necessidades regionais, a demanda social, a expectativa e a existência de certa densidade de experiência na área.

As áreas de concentração atualmente oferecidas nos 22 programas de mestrado na área educacional no País são apresentadas no Quadro II.

QUADRO II — Instituições que Mantêm Curso de Mestrado e áreas de Concentração no País.

INSTITUIÇÕES	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
1. UFCe	Ensino
2. UFRN	Tecnologia Educacional
3. UFPa	Educação de Adultos
	Ensino
4. UFBA	Ciências Sociais Aplicadas à Educação
5. UNB	Planejamento Educacional
	Educação Brasileira
	Ensino Superior
	Metodologia do Ensino
6. UFMG	Ciências Sociais Aplicada à Educação
7. UFES	Administração de Sistemas
	Avaliação Educacional
	Tecnologia Educacional
	Administração Escolar
8. UFRJ	Orientação e Supervisão
	Avaliação
9. PUC/RJ	Planejamento Educacional Aconselhamento Psico-Pedagógico
	Métodos e Técnicas de Ensino
10. UFF	Administração de Sistemas Educacionais
	Métodos e Técnicas de Ensino
	Psico-Pedagogia

INSTITUIÇÕES	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
11.FGV	Filosofia da Educação Psicologia da Educação Administração de Sistemas Educacionais
12. PUC/SP	Supervisão e Currículo. Psicologia da Educação Filosofia da Educação Administração Escolar Didática
13.USP	História e Filosofia da Educação
14. INPE	Planejamento Educacional Pesquisa e Avaliação Educacional Meios Instrucionais e Comunicação Opção Livre (2 ou +)
15. FFCLSJ	Administração Escolar História e Filosofia da Educação
16. UNICAMP	Filosofia e História da Educação Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas Escolares Orientação Pedagógica Ciências da Educação
17. UFSCar	Pesquisa Educacional Planejamento Educacional
18. IEPi	Filosofia da Educação Administração Escolar Supervisão Escolar
19. UFPR	Currículo: Planejamento, Teoria e Prática, Implementação e Avaliação
20. UFRGS	Planejamento da Educação Psicologia Educacional Ensino
21. PUC/RS	Aconselhamento Psico-Pedagógico
22. UFSM	Administração de Sistemas Educacionais Métodos e Técnicas de Ensino Teoria e Prática do Currículo

Fontes: Brasil. CAPES, 1976; Brasil. CNPq, 1978; Brasil. CAPES, 1979.

A análise das informações contidas no Quadro II indicam uma predominância, com referência ao que se "ensina" nos cursos de mestrado, relacionada a: ensino e métodos e técnicas de ensino (11), ciências aplicadas à educação (11), administração (9) e planejamento (5)

Parece haver nos programas de mestrado uma tendência geral em trabalhar com conhecimentos direcionados para, ou relacionados com os sistemas de ensino de 1º e 2º graus. Isto pode ser observado com relação à oferta de cursos em áreas tais como: currículo, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, avaliação.

Além dessas, áreas de estudo em psicologia, filosofia, planejamento, pesquisa podem também levar os participantes de cursos de mestrado a uma reflexão crítica e criativa de como utilizar os recursos humanos, materiais, institucionais e temporais para promover o bem estar social geral e a melhoria do sistema de 1º e 2º graus, em particular.

Naturalmente que o simples fato de os cursos de mestrado oferecerem concentração de estudo sobre tais temáticas não significa necessariamente que esteja havendo uma real tentativa de estabelecer um relacionamento e propor uma melhoria do sistema de 1º e 2º graus. Muitos até questionariam se tal missão cabe à pós-graduação no momento atual e diante da realidade educacional brasileira.

A pergunta proposta a seguir é a seguinte: "O que se pesquisa na pós-graduação?"

Em um levantamento realizado pelo CNPq (Brasil. CNPq, 1978) foram identificados 64 projetos de pesquisa e 19 denominadas "linhas de pesquisa" realizadas pelo corpo docente dos programas de mestrado. As informações obtidas indicaram uma predominância de trabalhos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e métodos e técnicas de ensino, e os relacionados a currículo e programas. O relatório informa, ainda, um aparente crescimento na produção de pesquisa sócio-econômico, além de destacar investigações sobre ensino superior, educação de adultos, ensino supletivo. Mais ainda, foi notado o surgimento de uma linha em política educacional.

De um modo geral, observa-se uma relação entre as áreas de concentração dos cursos de mestrado e o foco das investigações realizadas pelo corpo docente dos programas. Nota-se também que as temáticas sob estudo parecem estar direcionadas para a análise e crítica da situação nos demais níveis de ensino, em especial no 1º e 2º graus, sob seus diversos ângulos.

Com relação ao corpo discente, o que tem sido investigado?

Em uma análise do que ocorre na pós-graduação em educação realizada pelo CNPq (Brasil. CNPq, 1978, p. 124), foram constatadas as áreas de concentração orientadas nos programas no ano de 1977 e incluídas na Tabela I.

TABELA I

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
NAS
INSTITUIÇÕES INFORMANTES SEGUNDO CLASSES DE ORIENTAÇÃO

1977

Classes	Frequência
Planejamento e Administração	10
Ensino: Métodos e Técnicas, Avaliação	07
Currículo	03
Orientação, Aconselhamento, Supervisão	02
Tecnologias Educacionais	03
Estruturas de Ensino (1)	03
aplicações Disciplinares (2)	11
TODAS	39

NOTAS: (1) Refere-se a concentração sobre Ensino de 1º e 2º graus, Não Formal, Adultos, etc.

(2) Refere-se a Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação.

Pode-se constatar novamente que a pós-graduação tende a se preocupar com o sistema de 1º e 2º graus, no que se refere à orientação dos trabalhos de seus alunos, o que pode ser observado com base nas áreas de estudos incluídas na Tabela I. Pesquisas têm sido realizadas com vistas a problemática do 1º e 2º graus.

Questiona-se, contudo, o tipo de contribuição delas derivadas e a própria utilização de seus resultados.

Ainda com respeito à pesquisa educacional desenvolvida pelo corpo discente a nível de mestrado, o volume 3 do Catálogo do Banco de Teses (Brasil. MEC, 1978) apresenta informações que indicam um progresso na quantidade de investigações acerca dos fenômenos educacionais, com um direcionamento evidente para a situação no 1º e 2º graus.

Convém também notar, a título de exemplo, que nos cursos de pós-graduação em educação da UFRGS, no período de fevereiro de 1976 a maio de

1980, dentre as 107 dissertações de mestrado aprovadas, 49 (46%) são estudos direcionados para a problemática do ensino de 1º e 2º graus. Observa-se que, dentre as 49 investigações consideradas, 59% delas foram realizadas por alunos da área de concentração em Ensino, 23% da concentração em Psicologia da Educação e 18% foram trabalhos de alunos na área de Planejamento da Educação.

Esses dados reforçam a idéia acerca de tendência dos estudos a nível de mestrado demonstrarem uma preocupação com a problemática do 1º e 2º graus. Isto devido ao fato de, mesmo nesse programa, em que as áreas de concentração não indicam um evidente direcionamento para aqueles graus de ensino, poder-se observar um percentual tão elevado de trabalhos a eles relacionados.

Ainda com relação à produção científica na pós-graduação, em recente trabalho, Castro (1980) analisou os tópicos desenvolvidos em 793 teses referentes a temas educacionais — a nível de mestrado, doutorado, e livre docência — apresentados no país no período de 1965-77. A autora verificou a distribuição diversificada dos temas investigados, encontrando somente seis áreas que atingiram uma incidência superior a 5%: métodos e técnicas de ensino (14,2%), fundamentos da educação (10,5%), avaliação do ensino (9,2%), orientação educacional e/ou vocacional (8,6%) desempenho de pessoal técnico-administrativo (5,9%) e rendimento do aluno (5,8%).

No geral, as informações existentes sobre produção científica do corpo discente dos programas de pós-graduação em educação no país revelam um crescimento quantitativo de estudos na área. Certamente os resultados obtidos podem permitir uma maior compreensão e agrupamento de informações para a tomada de decisão no campo, e o próprio debate — necessário — sobre a problemática educacional brasileira, principalmente com vistas aos níveis fundamental e médio^a de ensino, dos quais depende todo e qualquer desenvolvimento dos níveis superiores. Pode-se observar um percentual significativo de estudos direcionados à problemática do ensino de 1º e 2º graus, tanto no que se refere às unidades amostrais investigadas, como o foco a que os estudos pretendem propor implicações — tanto práticas como teóricas.

Constata-se, por exemplo, que as investigações realizadas na pós-graduação tendem a responder a alguns questionamentos que demonstram uma preocupação com o que ocorre nos níveis fundamental, médio e superior de ensino.

a Níveis fundamental e médio de ensino serão utilizados com o mesmo sentido de ensino de 1º e 2º graus.

As pesquisas, no geral, indicam uma inquietação com (a) o “como avaliar” o desempenho do aluno e como levá-lo a obter melhor rendimento, (b) o “como” ensinar, com vistas à seleção de métodos e técnicas apropriados para o aperfeiçoamento do processo, em determinadas disciplinas, (c) as características dos recursos humanos — docente, técnico e administrativo — existentes no sistema de ensino e como qualificá-los adequadamente, (d) o tipo apropriado de orientação educacional e profissional para o aluno, (e) as maneiras de organizar as experiências da escola de forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem, e (f) as características psicológicas e sócio-econômicas de alunos em determinados níveis ou tipos de ensino.

A análise da temática que se investiga a nível de pós-graduação permite que se conclua haver uma atenção direcionada ao sistema de 1º e 2º graus, tanto no que se refere às linhas de pesquisa lideradas pelo corpo docente como às teses ou dissertações concluídas pelo corpo discente.

Apesar disto, as opiniões, em geral, denotam que a pós-graduação não tem contribuído visivelmente para com a melhoria do sistema de 1º e 2º graus. Sem dúvida, questiona-se também a qualidade e a relevância da investigação produzida tanto pelo corpo docente como discente dos programas.

Pode-se, certamente, questionar ainda o que deveria, o que poderia ser investigado a nível de pós-graduação. Sugestões de temas específicos a serem pesquisadas têm sido amplamente indicados (ver, por exemplo, Encontro Técnico, 1979; Brasil. CNPq, 1978; Projeto Educação, 1979, etc) e não serão aqui discutidas.

Em verdade, caberia aos cursos de pós-graduação, no momento, incentivar a análise, reflexão e a apropriada divulgação entre os interessados dos conhecimentos já disponíveis. Dentre outras alternativas, deveria estimular a formação de profissionais que soubessem examinar os resultados das pesquisas e, com base nas implicações delas derivadas, traduzir em ação e em linguagem acessível os resultados. Isto ajudaria no processo de implementar mudanças e inovações educacionais no sistema. Conviria também estimular novas realizações, com um consequente atendimento — teórico ou prático — às necessidades e carências mais evidentes no sistema educacional como um todo, mas principalmente nos níveis fundamental e médio de escolarização.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

É muito freqüente ouvir-se dizer que a escola de 1º grau já não sabe mais nem mesmo ensinar a escrever, a ler e a contar, enquanto que a de 2º grau encontra-se no dilema entre a preparação de seus alunos para o vestibular ou a

profissionalização. Não que estas devam ser as preocupações máximas da educação brasileira, mas as indecisões, a falta de adequado preparo de recursos humanos para as "novas" tarefas educacionais, juntamente com o considerado péssimo produto que têm esses graus de ensino entregue à nação, repercutem diretamente nas condições de funcionamento do 3º grau. Tanto assim que se pode afirmar, com certeza, que a qualificação do ensino superior brasileiro será inútil se considerada isoladamente. Portanto, torna-se cada vez mais óbvia a necessidade de uma preocupação, por parte de educadores e mesmo do público em geral, com um relacionamento entre os diversos graus e tipos de ensino, quando se tem como meta o desenvolvimento — não só o educacional, mas o social, o político e o econômico.

À pós-graduação, que recebe o produto do 3º grau provindo das etapas de ensino a ele precedentes, deve caber, portanto, papel realçado tendo em vista esse desenvolvimento. Sem que haja uma melhoria quantitativa e qualitativa nos demais graus de ensino, dificilmente poderá a pós-graduação cumprir seus compromissos de maneira satisfatória e eficaz.

A despeito da forte tendência seletiva do ensino no país, a universalização da escola obrigatória de 8 anos é uma consequência natural da aceitação do pressuposto de que a educação deve funcionar como fator compensatório da má distribuição de renda. Todavia, a viabilidade de cumprimento da meta que previu uma taxa de escolarização de 90% para o ensino de 1º grau no país (II PSEC) está longe de ser alcançado. Na verdade, a taxa de escolarização no ensino de 1º grau até 1976 (PNAD, 1976) era de 66,93% para o país, havendo uma grande diferença em relação aos mesmos dados com referência à população da zona urbana (79,60%) e da zona rural (49,79%).

O ensino de 1º grau e seus maiores problemas, tais como a reprovação e o abandono, ainda não têm recebido o tratamento merecido, apesar de no momento, ser ele considerado área prioritária do MEC.

Com base em dados referentes a 68-75, Kerstenetzky et alii (1979) apontam implicitamente para os múltiplos fatores endógenos à escola (docência despreparada, inadequação curricular às características peculiares de sua clientela, sistema de avaliação, etc.), bem como para variáveis macro-sociais e econômicas que determinam a demanda potencial e a evasão escolar no ensino de 1º grau, tais como a precoce incorporação do menor ao trabalho, a disfuncionalidade da aprendizagem escolar tendo em vista as necessidades e a ambiência familiar desfavoráveis.

Na realidade, cerca de 25% da população escolarizável não chega a ter, ao menos, chance de entrar no sistema, além de existir uma proporção elevada de analfabetos na população acima de 15 anos de idade (III PSEC, 1979).

Além disto, continua altas as taxas de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau. O quinquênio 71/75 revela a alarmante situação da perda de metade dos alunos relativamente à passagem da 1ª para a 2ª série, como é abordado, crítica e sistematicamente por Pires (1979a e 1979b).

O que poderia a pós-graduação realizar tendo em vista essa realidade? Caberia a ela investir seus recursos humanos e materiais na análise de tal problemática? Tem ela feito isto? São essas algumas colocações que merecem ser "pensadas" pela pós-graduação.

Além disto, as altas taxas de repetência que ocorrem na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau, já citadas, têm sido muitas vezes, atribuídas à precariedade de condições que a maioria da população infantil apresenta para enfrentar o currículo de 1ª série.

Uma das soluções, dentre outras, freqüentemente levantada com vistas à solução de tal problema é a pré-escola, que possivelmente poderia dar às crianças um preparo adequado para o início da escolarização do 1º grau, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização (Barretto et alii, 1979). Os autores indicam, porém, as duas principais barreiras para o atendimento a esta população, a saber: (a) a legislação vigente que não determina nenhuma obrigatoriedade do poder público em relação a esta faixa etária, e (b) a enorme distância que separa a dimensão da clientela do pequeno número de vagas existentes. Concluem, com base na análise de tais obstáculos, que é utópico considerar a pré-escola como solução, a curto prazo, para os problemas de repetência e evasão no 1º grau. No próprio III PSECD (1980) encontra-se a colocação de que, apesar de reconhecida como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, a pré-escola continua privilégio das famílias abastadas.

Poderia a pós-graduação oferecer algum subsídio, alguma ajuda de qualquer natureza à análise da realidade da pré-escola? O que os resultados de investigações realizadas demonstram? Que implicações sugerem, se alguma? Constituem estas questões em um outro aspecto a ser considerado atentamente pelos participantes dos cursos de mestrado em educação no país.

Com relação ao ensino de 2º grau, o desafio persiste: a dicotomia entre a educação humanística e a educação profissionalizante, além da não expansão do número de matrículas, previstas já no I PSEC, levam à permanência do questionamento acerca das diretrizes operacionais a serem dadas a esse grau de ensino. Na realidade, a demanda potencial de matrícula para a faixa de 15 a 19 anos de idade não foi sequer atendida para os objetivos de 1974, quando somente 12% dessa faixa etária estavam matriculados no 2º grau (PNAD, 1976).

E essas dificuldades não se referem unicamente à escassez de oportunidades e demandas do sistema educacional, mas às próprias propostas curriculares implementadas nas escolas que, dentre outras, desconsideram as características sócio culturais da clientela bem como a preparação dos recursos humanos necessários a esse atendimento.

Sem dúvida, pode-se concluir que a tentativa de solucionar as questões problemáticas desse grau de ensino não poderão ser viabilizadas antes que as deficiências mais graves dos níveis exatamente inferiores sejam superados. O que leva a uma conseqüente conclusão de que é improvável se chegar a alternativas de solução educacional e social para os graus mais avançados de ensino antes que se enfrentem os desafios ora existentes.

Questiona-se, pois: tem a pós-graduação se preocupado em evitar ou impedir a perpetuação das dificuldades educacionais no país? Caberia a ela esse papel?

Outros questionamentos para reflexão necessitam ainda ser propostos. Está a pós-graduação consciente da necessidade de diferenciação quantitativa e qualitativa das experiências educacionais a serem oferecidas às populações das zonas urbano central, urbano periférica e rural? Está ela capacitada a atuar nessa direção? Será de sua alçada preocupar-se com isso?

Repensar, pois, as experiências e atividades oferecidas às populações tanto da pré-escola, 1º e 2º graus como do ensino supletivo, considerando a realidade nacional sob todos os seus ângulos, e não se limitando à simples utilização de modelos alienígenos, é tema mais que pertinente ao profissional da educação. E não só em atendimento às diretrizes oficiais que enfatizam a atenção a tais temas, mas pelo próprio comprometimento que deve derivar da observação crítica da realidade nacional. Deveria, portanto, a pós-graduação assumir preponderante papel tendo em vista o estudo, a experimentação e a análise das questões educacionais referentes ao ensino de 1º e 2º graus, bem como o pré-escolar e o supletivo.

4 A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ELEMENTO ACELERADOR NO PROCESSO DE RELACIONAMENTO UNIVERSIDADE/ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

O desenvolvimento científico e tecnológico do país está diretamente relacionado aos procedimentos utilizados pelos diversos organismos ou diferentes indivíduos ao se engajarem na busca, divulgação e utilização do conhecimento. Esta busca de conhecimento implica em investigação, que pode ser um meio de integração e renovação dos próprios programas de pós-graduação e de seu relacionamento com o ambiente, e os demais níveis de ensino, quando sai de

dentro de seus "muros", orientando-se para a identificação de problemas e alternativas de solução apropriadas.

A pós-graduação pode acelerar o processo de relacionamento universidade — ensino de 1º e 2º graus por meio das três funções básicas que lhe cabem, mais especificamente, através da realização e divulgação de pesquisas que venham a contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro, considerando especialmente a situação do 1º e 2º graus, anteriormente discutida.

Com base em levantamento de idéias acerca das possíveis relações e contribuições que a pós-graduação poderia ter ou oferecer aos sistemas de ensino de 1º e 2º graus, realizado a partir da opinião de professores atuando no 1º e 2º graus, professores realizando pós-graduação com experiência docente em escolas de 1º e 2º graus e sendo expostos às influências do curso de mestrado em Educação; além da de docentes universitários atuando na pós-graduação e/ou graduação, foi possível identificar posicionamentos acerca do tema.

No que se refere às funções da pós-graduação frente à realidade do ensino de 1º e 2º graus, os informantes consideram como de maior relevância: (a) a preparação de docentes líderes educacionais, que atuem direta ou indiretamente no 1º e 2º graus, com ênfase no efeito multiplicador, no que se refere ao desenvolvimento dos recursos humanos para aqueles níveis por parte dos egressos da pós-graduação; (b) a produção e disseminação de conhecimento que ofereça subsídios para a elaboração, análise e reflexão acerca da política educacional do 1º e 2º graus e (c) a preparação de recursos humanos para funções organizacionais, de administração, coordenação e planejamento para os diferentes graus e tipos de ensino. Foi enfatizada a importância da pós-graduação trabalhar com a realidade presente dos demais níveis de ensino, e não com uma realidade defasada. Para isto deveria ter como meta a preparação de uma elite "pensante", um misto de pesquisador e técnico, que desenvolva uma visão crítica não só das relações escolares isoladamente, mas situadas dentro da realidade da sociedade brasileira contemporânea e futura. Isto possivelmente levaria os egressos da pós-graduação a questionarem a política educacional, sob um ponto de vista científico e não pura e simplesmente baseado na subjetividade. Conseqüentemente, dentre outras, surgiriam questões como: "A educação oferecida ou pretendida corresponde ao tipo "ideal" de homem?" "Deve a pós-graduação reproduzir ou questionar o sistema?" Em síntese, de acordo com a opinião dos informantes, a pós-graduação deveria oferecer experiência de forma a permitir o desenvolvimento da "criatividade" na busca de "novas" alternativas educacionais, oportunizando aos que dela ou nela participam ter a "sensação" dos problemas reais da educação brasileira. Educação, esta, sempre considerada *dentro* e com *relação* à sociedade.

Para alcançar as metas propostas, foram indicadas algumas formas de ação, a saber: (a) desenvolvimento de “linhas” de pesquisa que envolvam grupos de professores preocupados com determinados tipos de problemas referentes ao 1º e 2º graus; (b) divulgação entre professores, administradores e técnicos atuando no 1º e 2º graus dos resultados das investigações realizadas, tanto as do corpo docente como do discente; (c) tradução de conclusões de pesquisas em alternativas de organização do processo educacional no 1º e 2º graus; e (d) interferência, com base nos resultados obtidos, nos níveis decisórios mais altos, provocando uma melhoria não só naqueles dois níveis mas no próprio sistema educacional.

Foi também apropriadamente levantada a necessidade de se considerar o efeito da pós-graduação sobre os sistemas de 1º e 2º graus por meio do acompanhamento das atividades dos egressos daquele curso. Continuam eles a realizar investigações científicas semelhantes a que originou sua dissertação? Que tipo de atuação — direta ou indireta — exercem diante dos demais níveis de ensino? Como influenciam o 1º e 2º graus na sua comunidade, se é que o fazem?

Parece ser opinião generalizada, por parte dos entrevistados, de que o canal pelo qual as relações entre a pós-graduação e os sistemas de 1º e 2º graus mais eficazmente podem ser incentivadas ou estabelecidas reside na pesquisa, no pensar e no agir científico, com vistas a um conhecimento e conseqüente desenvolvimento do cenário educacional brasileiro.

E foram os próprios informantes que deixaram questões como: “Por que não são utilizados/aplicados os resultados dos estudos realizados na pós-graduação? Se são, por que parecem não surtir os efeitos desejados/ou desejáveis?”. Tentar-se-á, a seguir, de analisar alguns posicionamentos tendo como foco as perguntas apresentadas.

Ao discutir a influência da pesquisa após questionar “Como a pesquisa influencia a prática educacional?”, Kerlinger (1977) defende três proposições: (a) existe pouca conexão direta entre a pesquisa e a prática educacional; (b) conjuntos de pesquisa com o propósito de levar a uma compreensão teórica de fenômenos psicológicos e sociológicos de outras áreas comportamentais e de possível relevância para o pensamento e a prática educacional, podem ter efeitos benéficos, mas indiretos, na educação, e (c) os dois maiores obstáculos à influência da pesquisa na prática educacional, a longo prazo, são a noção pragmático-prática de que a pesquisa deveria “valer a pena”, e ser “relevante” para os problemas contemporâneos sociais e educacionais.

O mesmo autor afirma que a solução de um problema de pesquisa está em um nível de discussão diferente da solução de um problema prático. Na realidade, o produto de um problema de pesquisa é o estabelecimento de uma

relação de algum tipo entre dois ou mais fenômenos, tanto no caso da pesquisa aplicada como da básica. Sem dúvida, a pesquisa aplicada pode ser usada para ajudar a solucionar problemas, mas isto não leva necessariamente a uma compreensão do fenômeno por detrás da prática educativa. Os resultados da pesquisa somente “sugerem” — nunca “demonstram” a certeza dos resultados práticos.

Com relação à relevância, o que poderia ser mais plausível que perguntar se a pesquisa deveria ser relevante, direcionada para problemas sociais e educacionais de valor? Na realidade, é ainda Kerlinger quem diz, a questão da relevância refere-se, basicamente, à substância e à direção que a pesquisa deveria ter — orientada para problemas sociais e educacionais significativos. Deriva-se, então, um temor natural: o de que a pesquisa básica em educação fique negligenciada nos cursos de pós-graduação por não serem imediatamente “relevantes” para os problemas humanos e sociais.

Ainda com referência à relevância das pesquisas educacionais frente à prática educacional, três aspectos necessitam de questionamento. São eles:

1. Quem define relevância e o que é relevante? Eu? Você? Os educadores? Os órgãos oficiais? Os políticos? Os alunos? A comunidade?
2. Ninguém pode com certeza afirmar que uma linha de pesquisa produzirá resultados valiosos para a prática ou fins socialmente desejáveis. Exemplos de como a pesquisa básica influencia a educação e a prática educativa podem ser apresentadas com o trabalho de grandes nomes do passado com Freud, Dewey, Thorndike, Pavlov e recentemente, Skinner, Piaget, Mead. Teriam os seus estudos, na época, sido considerados “relevantes” para a prática?
3. Mesmo que houvesse uma concordância unânime acerca do que é relevante, o argumento pode provocar uma erosão da ciência, levando-a a perder o que a torna única e poderosa no desenvolvimento do conhecimento acerca do mundo e do homem: a objetividade, a universalidade.

Ainda em relação à relevância da pesquisa educacional, Gouveia (1976) considera que a própria decisão do que é relevante constitui-se em controvérsia. Isto porque, no geral, seria relevante a pesquisa que contribuisse para o diagnóstico ou a solução de um problema social. O que seria, na verdade, um problema social? A definição do problema social é dependente não só de fatos ou condições objetivas, mas principalmente de forma como se “define” a situação: o que se constitui em problema aqui e agora pode não causar preocupação em outro momento histórico ou em outro local...

Importante se faz, portanto, que a pós-graduação atente para as colocações feitas ao identificar ou definir suas “linhas de pesquisa” bem como ao orientar

seus alunos para determinados tipos de problemas, direcionados para o 1º e 2º graus, e a serem investigados. Tem a pós-graduação estimulado ou desenvolvido pesquisa básica na área, cujos resultados possam vir a auxiliar na compreensão da problemática do ensino fundamental e médio anteriormente analisados? Têm sido esses níveis de ensino campo para a pesquisa aplicada que a pós-graduação realiza? Tem a pós-graduação divulgado resultados de pesquisa que possam colaborar para com a diminuição de dicotomia teórico-prática educacional? É conveniente que se reflita acerca das colocações e questionamentos propostos.

Interessante é notar que professores e administradores que, como os alunos, seriam os beneficiados com os resultados das investigações educacionais, e que deveriam estar entre os que as apoiam, geralmente, encontram-se entre os críticos... para eles, as contribuições da pesquisa não são visíveis.

Shaver (1979) discute muito apropriadamente acerca da preocupação com a produtividade — ou melhor, a falta de produtividade da pesquisa educacional ser um tema perene. Segundo ele, Clifford (in Travers, 1973) ilustra bem a dificuldade de se chegar à conclusão sobre matéria complexa como o impacto da pesquisa sobre a escolarização e os fatores que o influenciam.

Em geral, afirma o autor, parece que a pesquisa tem tido alguma influência na prática em escolas, mas isto quando os resultados coincidem com os pontos de vista já existentes no próprio sistema.

Os problemas mais prementes do prático da educação, no caso, os professores de 1º e 2º graus, são facilmente visíveis e solicitam solução imediata.

A expectativa geral com relação à pesquisa, e aos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação, em especial, é a de que algum trabalho “brilhante” venha solucionar tais problemas, iniciando, portanto, um esquema massivo de desenvolvimento e disseminação, cujo fim máximo será uma mudança significativa e universal da prática escolar. Raramente, se alguma vez, a mudança em educação, derivada da pesquisa, tem ocorrido desta forma e possivelmente assim nunca será.

O fato é que a pesquisa provoca mudança na prática, mas tipicamente o faz de maneira lenta e nem sempre visível. Uma das formas importantes em que a investigação científica muda a prática, segundo o autor acima citado, é ajudando aos interessados em educação a estudar os problemas educacionais de maneira diferente, provendo um contexto conceitual diferente e novo referencial, que os leva a ver as situações sob outros ângulos.

Possivelmente o processo de relacionamento entre a pós-graduação e o ensino de 1º e 2º graus poderia ser acelerado se os pesquisadores utilizassem a divulgassem os resultados de pesquisas com o propósito de levar os professores daqueles graus a terem uma visão da realidade na qual e da qual participam. Is-

to certamente contribuiria para que os professores do sistema mudassem suas concepções acerca do que é educacionalmente possível. Os pesquisadores poderiam oferecer-lhe melhores alternativas de formas de trabalho na área, bem como maneiras mais racionais de compreender suas próprias ações, chegando a uma conscientização no seu comprometimento com o trabalho a ser desenvolvido nos níveis fundamental e médio de escolarização. Essa concepção de como a pesquisa realizada na pós-graduação pode ter um impacto sobre a prática educacional nas escolas de 1º e 2º graus, deveria, pois, substituir o estereótipo convencional de cientistas omnicientes — os pesquisadores — dizendo ao professor “como e o que ensinar”.

A consideração da distância existente entre os pesquisadores e os práticos da educação, numa tentativa de diminuir a dicotomia teórico — prática na área é realmente crítica para obter uma visão de maior apoio à pesquisa educacional e à pós-graduação. Apoio este advindo não só por parte dos professores de 1º e 2º graus, como dos órgãos oficiais e, mesmo, do público em geral.

Necessário se torna, portanto, a diversificação dos tipos e locais para a produtividade em pesquisa e desenvolvimento educacional patrocinados pelos programas de pós-graduação. E como já foi questionado: “Se nós não formos às escolas de 1º e 2º graus, virão elas até nós?”.

Isto não é fácil, mas algumas sugestões podem ser apontadas. A primeira seria levar líderes e pesquisadores educacionais a modificar sua visão de “produtores de conhecimento” para “produtores de resultados a serem confirmados na prática”. Assim, os resultados das pesquisas seriam apresentados como sugestões aos professores do sistema, que ajudariam na validação ou não dos mesmos. Certamente haveria, como conseqüência, uma mudança com relação à participação dos professores de 1º e 2º graus nas pesquisas: de recipientes passivos, quando muito, dos resultados, a participantes ativos da investigação. Nessa perspectiva, poder-se-ia reduzir também o período de tempo de “tradução” dos resultados derivados do estudo em uma “nova” idéia ou produto a ser implementado pelos professores nas escolas de 1º e 2º graus.

Outro importante aspecto a ser considerado no relacionamento pós-graduação — 1º e 2º graus, seria a inclusão de elementos intermediários entre o pesquisador e o professor na sala de aula: os disseminadores — professores que retiram as implicações práticas da pesquisa, escritores, jornalistas que colocam os resultados da pesquisa de forma útil e direta para os professores do sistema de ensino de 1º e 2º graus.

Necessário também é que pesquisas sejam realizadas sobre como promover mudança educacional — a disseminação, a adoção, a instalação e a manutenção de novas práticas — procurando formas de maximizar a mudança e minimizar os custos.

O desenvolvimento de esquemas de disseminação de informações sobre pesquisas, o apoio às iniciativas de comunicação entre pesquisadores e instituições de pesquisa, entre esses e o sistema de 1º e 2º graus, por meio de congressos, seminários, visitas e outras atividades do gênero, uma maior interação entre pesquisadores educacionais administradores na área e responsáveis pela adoção de políticas educacionais, devem ser também altamente considerados.

Retomando a questão “Como a pesquisa afeta a prática educacional”? é importante ressaltar mais uma vez que os efeitos são indiretos e somente percebidos após períodos consideráveis de tempo.

A Figura 1 sintetiza as relações entre os programas de pós-graduação e ensino de 1º e 2º graus com referência à busca e disseminação do conhecimento em prol de uma melhoria da prática educativa.

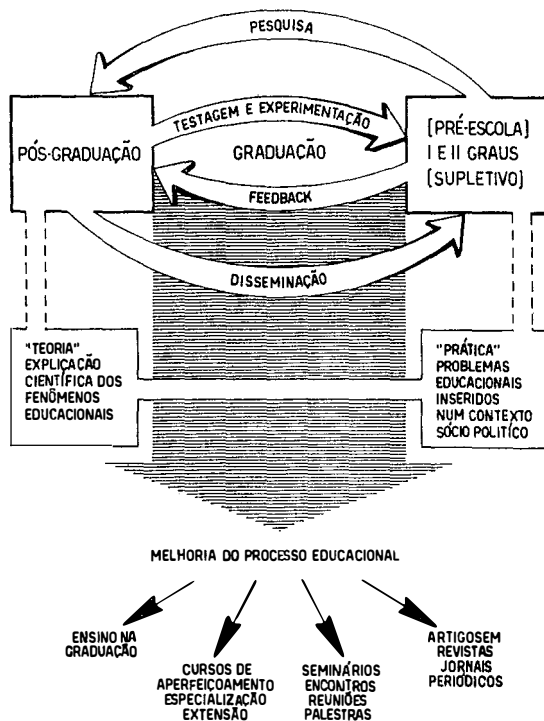


Figura 1 — A Busca e Disseminação do conhecimento na Pós-Graduação e a Prática Educativa no Ensino de 1º e 2º Graus.

Necessário é também que se tenha em conta a influência da metodologia e os benefícios do seu desenvolvimento na compreensão e na prática educacional. Assim, problemas que possam ter parecido “inestudáveis” devido à sua complexidade, começam a ser “investigáveis” devido ao desenvolvimento de métodos e técnicas de pesquisa e de tratamento de dados. Além disto, importa também introduzir nas investigações a análise de variáveis outras que não as “tradicionais” tendo em mira a compreensão do processo educacional dentro do contexto mais amplo — sócio-econômico — em que ocorre.

Enfim, é de se questionar: O que fazer tendo em vista o relacionamento pós-graduação/ensino de 1º e 2º graus, com referência à pesquisa e à prática educacional?

Algumas respostas podem ser dadas como as que seguem:

1. os programas de pós-graduação e os pesquisadores, em especial, não devem fazer “promessas” educacionais que não possam ser cumpridas na perspectiva do sistema de 1º e 2º graus;
2. as universidades e os programas de pós-graduação, em especial, devem criar e manter uma atmosfera aberta e estimuladora à investigação livre acerca de toda a problemática derivada e direcionada para os sistemas fundamental e médio de ensino;
3. um equilíbrio entre a pesquisa básica e aplicada, de forma a contribuir para a compreensão da realidade do ensino de 1º e 2º graus, deve ser estabelecido por parte dos programas de pós-graduação com o apoio e o estímulo dos órgãos dos demais sistemas;
4. a liderança da pesquisa educacional — básica ou aplicada — deve partir da pós-graduação e dos pesquisadores atentando para as necessidades identificadas no sistema, e não unicamente dos órgãos oficiais;
5. os programas de pós-graduação devem estabelecer uma política de pesquisa que inclua o intercâmbio e a colaboração intra e interinstitucional, de forma a permitir que os resultados de pesquisas básicas ou aplicadas acerca de 1º e 2º graus sejam disseminadas. Isto permitirá a criação de um conhecimento científico acerca da área e, conseqüentemente, utilização apropriada do mesmo no tratamento de questões que surjam.

Atualmente, apesar de um número relativamente alto de pesquisas na área, realizadas tanto pelo corpo docente como discente da pós-graduação, parece haver uma perda de noção do corpo teórico já alcançado. De fato, pesquisa-se acerca dos fatores sócio-econômico-culturais que afetam o sistema de 1º e 2º graus numa comunidade, um método de ensino em uma escola, a eficácia do professor em outra, a administração escolar em outra, e assim por diante.

Devido à inexistência de canais de comunicação e cooperação entre pesquisadores torna-se impossível chegar a uma união de idéias e esforços na área.

Concluindo, a meta básica a ser atingida seria a de que as intervenções no sistema educacional devam necessariamente alicerçar-se na pesquisa, para o diagnóstico dos problemas, o acompanhamento das alterações ou inovações introduzidas e para a avaliação dos seus resultados. Quando existir esta convicção, a pesquisa educacional estará realmente valorizada e os sistemas educacionais mais abertos para permitir, com menos burocracia, o desenvolvimento de projetos educacionais cooperativos que a pós-graduação venha a propor.

Certamente, se considerados cuidadosa e criticamente, os aspectos abordados deverão permitir que a pós-graduação se constitua em um elemento acelerador do processo de relacionamento entre a universidade e o sistema de 1º e 2º graus. Tudo isto apoiado e direcionado para uma perspectiva desenvolvimentista tendo como objetivo máximo a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida humana no país.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARRETO, E.S. et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (30):21-40, 1979.
2. BOAVENTURA, E.M. Universidade e educação — funções do ensino superior e problemas dos sistemas de educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2:39-44, maio 1977.
3. BRASIL. CAPES. *Programa de pós-graduação em educação*; linhas operacionais, 1975-1976. Brasília, 1976.
4. _____. *Situação atual do pós-graduação no Brasil - 1978*. Brasília, 1979.
5. _____. Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação; linhas de pesquisa, teses e integração docente. Brasília, 1979^b
6. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 977/65 de 3 dez. 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. *Documenta*, Rio de Janeiro (44):67-86, dez. 1965.
7. BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Avaliação e perspectivas*. Brasília, 1978. v.9.
8. BRASIL. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. 2.ed. Brasília, 1975.
9. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n. 4.024 de 20 dez. 1961. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 22 dez. 1962. Seção 1, pt.1, p. 11335.

10. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Catálogo do Banco de Teses*. Brasília, 1978. v. 3.
11. _____. *Diretrizes gerais dos encontros regionais sobre planejamento - III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos*. Brasília, 1979.
12. _____. *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74*. Brasília, 1971.
13. _____. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)*. Brasília, 1976.
14. _____. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos 1980/1985*. Brasília, 1980.
15. CASTRO, C.L.M. de Eficácia, eficiência e efetividade dos Cursos de Mestrado em Educação no país. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, 1(1):111-42, jan./mar. 1977.
16. _____. Pesquisa em educação: vale a pena? *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, 4(1):19-44, jan./mar. 1980.
17. CHAGAS, W. *Educação brasileira: ensino de 1º e 2º graus — antes, agora e depois?* São Paulo, Saraiva, 1978.
18. ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NA ÁREA DE ENSINO DE 1º GRAU, 1., Brasília, 1979. *Documentário*. Brasília, INEP, 1979.
19. GOUVEIA, A.J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (19):75-9, dez. 1976.
20. KERLINGER, F.N. The influence of research on Education. *Educational Research*, Washington, 6(8):5-12, Sept. 1977.
21. KERSTENETZKY, Isaac et alii. Indicadores sociais da educação. In: PROJETO Educação, Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade de Brasília, 1979. v. 3, p.17-93.
22. KRATHWOHL, D. Improving educational research and development. *Educational Researcher*, Washington, 6(4):8-14, Apr. 1977.
23. MARTINS, J. Objetivos e estrutura de um Curso de Pós-Graduação para pesquisadores educacionais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 23(6):741-6, dez. 1971.
24. MEDEIROS, M.F. de. Pós-Graduação: um título a mais? — área de Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2:17-38, maio 1977.
25. _____. *Produtividade de pós-graduação em Educação no Brasil: uma dimensão unificadora ou conflitante*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1979. Mimeogr.
26. PIRES, Nise. Evasão e repetência no ensino de 1º grau: doenças ou sintomas? In: PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade de Brasília, 1979. v.3, p. 215-38.
27. _____. Pesquisa e evasão-repetência. In: ENCONTRO TÉCNICO SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NA ÁREA DE ENSINO DE 1º GRAU, 1., Brasília, 1979. *Documentário*. Brasília, INEP, 1979.
28. PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade de Brasília, 1979. v.3 e 4.
29. SANTOS, R.F. O ensino de pós-graduação no Brasil. *Educação*, Brasília, 1(2):2-7, jul./set. 1971.
30. SENISE, P.E.A. A função da pós-graduação na formação de pesquisadores. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 23(6):739-40, dez. 1971.

31. SHAVER, J.P. The productivity of educational research and the applied-basic research distinction. *Educational Researcher*, Washington, 8(1):3-9, Jan. 1979.
32. SUCUPIRA, Newton. A pós-graduação entre a autenticidade e a alienação. In: Projeto Educação. Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade de Brasília, 1979. v. 4, p.35-60.
33. TRAVERS, R.W., ed *Second handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.

ABSTRACT

The paper presents and analyses the situation in the graduate programs of education in Brazil, considering the university/elementary and secondary educational systems relationships according to the major areas of study, the research developed by professors and students. It discusses the possibilities and difficulties which the programs encounter when they pretend to make changes in the educational practice. It also suggests the types of contribution that the graduate programs could offer to stimulate educators, administrators and teachers to get involved in reflective thinking, change and development of the educational realities at those levels of education.

(Recebido para publicação em 13.10.80)

*AValiação DE CONTEXTO COM VISTAS À IMPLANTAÇÃO DE NOVA
MODALIDADE DE QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO
DE 2º GRAU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - FORMAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE BÁSICA*

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO
Conselho Estadual de Educação do RGS

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi o de avaliar uma nova forma de qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau — a Formação Profissionalizante Básica — antes que a mesma fosse implantada no Estado para, num estudo de contexto, colher de alunos, pais, professores, diretores de escola e empresários, informações úteis à tomada de decisões para o planejamento dessa alternativa de operacionalização da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, contida na Indicação CEE 29/77.

Outrossim, visava-se a testar uma sistemática de divulgação de modificações a serem introduzidas no Sistema Estadual de Ensino — no caso, a implantação da Formação Profissionalizante Básica — e de coleta de informações a respeito de necessidades e de expectativas face essa implantação: a de um contacto direto com as bases.

A investigação realizou-se em sete escolas estaduais de 1º e 2º graus, localizadas em Porto Alegre, sendo respondentes 572 sujeitos, assim distribuídos: 290 alunos, 101 pais, 150 professores, 7 diretores de estabelecimentos de ensino e 24 empresários.

Oferecem-se, ao Sistema Estadual de Ensino, as conclusões a que a análise dos dados coletados permitiu chegar, bem como as recomendações delas decorrentes.

Síntese da dissertação apresentada, com o mesmo título, aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em 1979, para obtenção do título de mestre em Educação.

Os objetivos deste estudo foram, a nosso ver, plenamente atingidos: divulgou-se a Indicação CEE 29/77 e os atos subsequentes sobre a matéria em sete estabelecimentos estaduais de ensino da Capital; foram validados pela grande maioria da amostra os pressupostos básicos que norteiam a filosofia que embasa a proposta da Formação Profissionalizante Básica e colheu-se informação relevante para o planejamento da implantação da Formação Profissionalizante Básica e para o planejamento global do ensino de 2º grau no Estado.

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira tomou novos rumos face à Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o que vem ocasionando um período de renovação no sistema educativo nacional.

Esse período se estenderá, por certo, ainda por alguns anos, com a realização de estudos de implantação, uma vez que o artigo 72 da citada lei assim dispõe: *"a implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino..."*.

No que tange ao ensino de 2º grau, ensino de caráter profissionalizante, além da Lei 5.692/71, há normas complementares que dispõem sobre qualificação profissional a esse nível, a saber o Parecer 45/72 e o Parecer 76/75, ambos do Conselho Federal de Educação.

O primeiro, propõe dois tipos de habilitação: a de técnico e a de auxiliar de técnico, modalidades em que o aluno deverá receber, além da educação geral, conhecimentos científicos e tecnológicos e técnicas específicas que o capacitem para o exercício de uma profissão — técnico — ou para o desempenho de tarefas específicas de uma ocupação — auxiliar técnico. Em ambos os tipos de habilitação, ao concluir o ensino de 2º grau, o aluno deverá estar pronto para ingressar na força do trabalho.

O Parecer CFE 76/75 dispõe sobre outra forma de qualificação para o trabalho: a das habilitações básicas, em que o aluno deverá receber, ao lado da educação geral, conhecimentos tecnológicos e técnicas básicas de uma área de atividade. Nessa modalidade, a terminalidade dar-se-á somente após seu ingresso no trabalho e adaptação a uma ocupação, que será definida quando completar, mediante treinamento, sua formação profissional.

Fica assegurada, quer na modalidade do Parecer CFE 45/72, quer na prevista pelo Parecer CFE 76/75, além da terminalidade — que ocorre em momentos diferentes para cada uma delas — a possibilidade de continuação de estudos.

No Estado do Rio Grande do Sul, até o presente momento, adotou-se somente o tipo de profissionalização previsto no Parecer CFE 45/72. Há projetos de implantação de habilitações básicas, no Estado, em 1980.

1.1 O problema

Dificuldades, no entanto, evidenciaram-se na fase inicial da implantação da Lei 5.692/71 no Estado do Rio Grande do Sul e nos demais estados da Federação. Essas dificuldades ocorridas no Sistema Rio-Grandense, detectadas pela Comissão de Alto Nível, constituída em 1976, pelo então Senhor Secretário de Educação e Cultura para estudar a problemática do ensino de 2º grau, dizem respeito, principalmente à escassez de recursos humanos habilitados, deficiência de recursos físicos, experiência limitada das escolas no que tange à profissionalização e entendimento nem sempre adequado do que significa a qualificação para o trabalho. O conhecimento desse problema levou o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul a repensar o ensino de 2º grau, especialmente quanto a objetivos a serem buscados, desenvolvendo estudos que culminaram com a Indicação 29, de 25 de março de 1977, a qual propõe uma nova modalidade de qualificação para o trabalho, esta de validade estadual — Formação Profissionalizante Básica. Por meio dela o aluno de 2º grau receberá, ao lado de sólida educação geral, uma preparação profissional voltada para determinada área de atividades relativa a um dos três setores da economia, de tal maneira que, ao finalizar seus estudos, apresente “prontidão” para, desde logo, ser absorvido pelo mercado de trabalho, onde, após realizar treinamento, possa desempenhar uma ou mais ocupações relacionadas à área. Poderá, igualmente, o egresso dessa modalidade, continuar estudos, quer ainda em nível do ensino de 2º grau — buscando a habilitação de técnico, quer em nível de 3º grau.

Essa matéria foi regulamentada pelo Parecer CEE 781, de 13 de outubro de 1978 e pela Resolução 138, de 13 de outubro de 1978, que estabeleceu as disciplinas correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da Formação Profissionalizante Básica.

Pela simples descrição das propostas de qualificação profissional, poderá parecer que a Formação Profissionalizante Básica não inova, igualando-se à habilitação básica ou mesmo assemelhando-se à habilitação parcial. Tal, porém, não acontece, estando a diferença entre as mesmas estabelecida na Indicação CEE 29/77.

As habilitações de Auxiliar Técnico (parciais) visam a proporcionar ao aluno um preparo demasiadamente específico para o desempenho de uma ocupação que nem sempre pode ser bem definida, tendo em vista as variações que os tipos de tarefas apresentam face às diferenciadas necessidades apresentadas pelas diversas empresas. Já as habilitações básicas foram concebidas segundo o mesmo esquema referencial teórico que serviu de embasamento para a proposta da Formação Profissionalizante Básica. Ocorre, porém, que *“a linha de ação preconizada no Parecer CFE 76/75, ao traduzir-se em mínimos curriculares, fixados em pareceres ulteriores àquele, manteve fidelidade ao princípio da predominância da parte de formação especial, conforme o artigo 5º, § 1º letra b da Lei 5.692/71, conservando, com isso, várias das dificuldades de execução, já encontradas quanto às habilitações do Parecer 45/72”* (Indicação CEE 29/77, p. 13). Além disso, o Conselho Federal de Educação fixou, nesses pareceres, não somente os mínimos da parte de formação especial do currículo, como também as disciplinas instrumentais, além do núcleo comum (Resolução CFE 8/71) e dos conteúdos do artigo 7º da Lei 5.692/71, restando à escolha da escola pouca margem de flexibilidade.

Ressalta Abrahão (1978c) que a Formação Profissionalizante Básica difere das habilitações parciais, principalmente pelo objetivo que persegue, qual seja o de oferecer ao aluno uma formação integral, na qual se inclua a qualificação para o trabalho, sem preocupar-se em “especializá-lo” em determinada linha de habilitação profissional, mas, sim, em propiciar-lhe uma preparação profissional mais abrangente, ligada a uma área de atividade. A qualificação para o trabalho assim pretendida, deverá embasar-se, como já foi mencionado, em sólida formação, concebendo-se o currículo de 2º grau como um todo em que educação geral e formação especial se integrem.

A Formação Profissionalizante Básica difere da habilitação básica na forma de operacionalização, dispensando a predominância da parte de formação especial do currículo em termos de carga horária e concedendo à escola maior liberdade para, a partir dos mínimos fixados pelo Conselho Estadual de Educação, elaborar seu currículo pleno, o que virá a facilitar a consecução dos objetivos a que a Formação Profissionalizante Básica se propõe.

A implantação dessa nova modalidade de estudos no Estado realizar-se-á em caráter experimental, devendo ser implementada em algumas unidades escolares para tanto selecionadas e preparadas.

Far-se-á, então, necessário um acompanhamento e um estudo avaliativo dessa experiência que nos revele se esta alternativa para a qualificação profissional é realmente, como se pensa, como uma solução consentânea com a realidade educacional Rio-grandense e, em caso positivo, e em que aspectos poderia a Formação Profissionalizante Básica ser melhorada com vistas ao seu aperfeiçoamento

e maior ajustamento às nossas necessidades educativas e aos reclamos do mercado de trabalho para, finalmente, ser implantada em grande escala no Estado.

A primeira etapa dessa avaliação que se evidencia necessária é, sem dúvida, uma avaliação de contexto que informe do grau de aceitação e de expectativa, em relação à Formação Profissionalizante Básica, das pessoas que fatalmente serão atingidas pela implantação dessa nova modalidade de qualificação profissional. É de suma importância que, ao se implementar uma mudança como a que se está pretendendo, se ausculte a opinião da população alvo. É necessário, igualmente, que se obtenham informações a respeito de recursos — humanos e físicos — para que se possa delinear uma programação que vise a adequar os recursos existentes às novas características que se quer imprimir ao ensino de 2º grau.

Acredita-se que a Formação Profissionalizante Básica, assim como está preconizada na Indicação CEE 29/77, deverá mostrar-se mais eficaz do que outras formas de qualificação para o trabalho para a consecução dos objetivos do ensino de 2º grau, de forma mais consentânea *"com a filosofia de educação do adolescente e mais adequada ao entendimento universal do que deva constituir o processo de qualificação para o trabalho"* (Indicação CEE 29/77, p. 13).

Resta, entretanto, constatar: esta é, como se acredita, a melhor solução alternativa para o problema da qualificação para o trabalho no Estado do Rio Grande do Sul?

— O que pensam a respeito as pessoas que deverão sofrer o impacto dessa implantação — alunos, pais, professores, diretores de estabelecimentos de ensino e diretores empresariais?

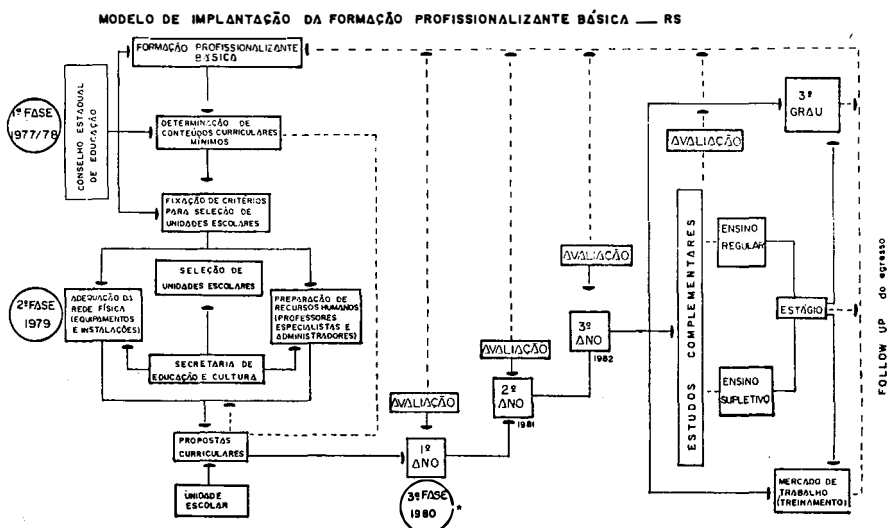
— Em que aspectos necessitam os recursos existentes, tanto humanos como físicos, serem adequados às novas exigências da implantação da Formação Profissionalizante Básica?

1.2 Objetivos do estudo

Para um melhor entendimento dos objetivos deste estudo cabe, desde logo, esclarecer como deverá ser operacionalizada a implantação da Formação Profissionalizante Básica, no Estado do Rio Grande do Sul.

O Modelo a seguir, dará uma idéia da dinâmica dessa implantação.

Conforme o previsto na primeira fase do modelo proposto pela autora desta pesquisa, pela Indicação 29/77 e Parecer 781/78, o Conselho Estadual de Educação consubstanciou a doutrina da nova modalidade de qualificação para o trabalho a ser implantada; através da Resolução 138/78, fixou as disciplinas



Fonte: ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto. *Proposta de modelo de implantação da formação profissionalizante básica*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1978. Datilogr.

Observação: Sabe-se que a Secretaria da Educação, através do Departamento de Educação Média, ainda está em fase inicial de elaboração do Plano de Implantação da Formação Profissionalizante Básica, razão pela qual o prazo anteriormente previsto para início da 3ª fase — 1980 — terá que ser prorrogado para 1981, tendo em vista a complexidade das atividades constantes da 2ª fase do modelo.

correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da **Formação Profissionalizante Básica**, a serem desenvolvidas em áreas dos três setores da economia; pelo Parecer 781/78, além de estabelecer diretrizes, listou requisitos (critérios) segundo os quais deverá o Departamento de Educação Média da Secretaria da Educação selecionar os estabelecimentos de ensino que implementarão o experimento.

Aquela Secretaria deverá adequar a rede física (no que diz respeito às unidades escolares selecionadas) às novas necessidades, bem como preparar professores, especialistas e administradores para atuarem nesses estabelecimentos de ensino.

As escolas selecionadas organizarão currículos de acordo com a legislação pertinente, com o elenco de disciplinas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação para a parte de formação especial do currículo (duas ou três para cada área) e com suas próprias realidades.

A Formação Profissionalizante Básica se desenvolverá em três anos de estudos. Ao fim do terceiro ano, o egresso do ensino de 2º grau, realizado nesta modalidade, poderá seguir uma ou mais das seguintes direções:

- candidatar-se ao ensino de 3º grau;
- ingressar na força do trabalho, após treinamento a ser realizado na própria empresa;
- realizar estudos complementares, visando a obter o diploma de técnico, ainda ao nível do ensino de 2º grau.

Os estudos complementares podem ser realizados tanto por via regular como por via supletiva. Esses estudos muitas vezes compreenderão estágio supervisionado, findo o qual poderá, o egresso, ser absorvido pelo mercado de trabalho, ficando-lhe, ainda, a possibilidade de candidatar-se ao ensino de 3º grau.

Se a experiência mostrar-se positiva, prevê-se seu alargamento pela seleção de maior número de unidades escolares e assim por diante até a total implantação da Formação Profissionalizante Básica no Estado.

Estão previstos, no modelo, estudos avaliativos durante todo o processo, bem como o acompanhamento do egresso.

Os estudos avaliativos de processo só poderão se desenvolver após o início da implantação. Por sua vez, uma avaliação global da Formação Profissionalizante Básica só poderá ser realizada ao final do quarto ano de seu funcionamento, quando os egressos do ensino de 2º grau cursado nessa nova modalidade tenham seguindo as três direções retro referidas.

O presente estudo, no entanto, não pretende ser tão completo. Tenciona, tão-somente, numa avaliação do contexto-primeira etapa do Modelo CIPP, desenvolvido por Stufflebeam (1968, 1973) e a Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation (1971), trazer informações sobre o pensamento de pessoas que deverão sofrer o impacto da implantação da Formação Profissionalizante Básica no Estado, estudo avaliativo este, não previsto na primeira e segunda fases do modelo de implantação retro apresentado. Tentou-se, portanto, com este estudo, obter informações de alunos, pais, professores, diretores de escolas e de empresas, a respeito da Formação Profissionalizante Básica, auscultando-lhes as necessidades, bem como suas expectativas em torno dessa nova modalidade de ensino de 2º grau. Especialmente de professores e diretores, tentou-se saber se os mesmos concordam com a filosofia da Formação Profissionalizante Básica, com os critérios de seleção das escolas para a experiência, com os conteúdos mínimos fixados pelo Conselho Estadual de Educação. Tentou-se detectar quais as principais necessidades em termos de adequação da rede física — equipamentos e instalações — e de preparo de recursos humanos — professores, especialistas em educação e administradores escolares — para que haja uma correta implantação da Formação Profissionalizante Básica no Estado.

O trabalho, como foi proposto, está na linha dos documentos prévios ao III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que integrará o III Plano Nacional de Desenvolvimento para o quinquênio 1980-1985, que recomendam seja feito um planejamento participativo — não só de cúpula, mas com a concorrência das bases.

Segundo Soto (1977) um novo programa educacional só pode ser bem sucedido se professores, pais e membros da comunidade o aceitem. Um programa que não é aceito pela comunidade ou seus subgrupos é tanto injustificado, quanto inadequado. Assim, tão logo um programa esteja pronto para ser testado, o avaliador deve preocupar-se não somente com problemas que possam surgir na sala de aula, mas também com as reações dos vários subgrupos da comunidade à qual o programa vai servir. O principal interesse do avaliador deve, pois, ser o de conhecer a reação de professores, pais, alunos e membros da comunidade face ao novo programa.

Não é, portanto, suficiente a avaliação *ex post facto* dos efeitos de um programa; é, isso sim, altamente recomendável iniciar a implantação de um novo programa com a segurança que pode trazer a aprovação e conseqüente adesão daqueles de quem tão grandemente dependerá o sucesso desse empreendimento. Essa adesão é sumamente importante, não somente por razões estratégicas, tal como convencer as pessoas da necessidade de sua cooperação para maior facilidade na implementação do programa, mas ela igualmente constitui-se em uma base legítima ou numa justificativa para se produzir dado programa.

Espera-se que este estudo concorra para difundir a Indicação CEE 29/77 e os atos a ela complementares, sirva para testar uma nova sistemática de difundir e recolher informações — a do contacto directo com as bases, bem como venha a sensibilizar pessoas que, mais cedo ou mais tarde, terão que se posicionar frente à nova modalidade de qualificação para o trabalho.

Por outro lado, espera-se que este trabalho propicie informações relevantes que auxiliem os responsáveis pela implantação da Formação Profissionalizante Básica em suas tomadas de decisão.

1.4 Fundamentação teórica

Na Indicação CEE 29/77, encontram-se, entre outras, as seguintes colocações:

"Nas interpretações que vêm sendo dadas à qualificação para o trabalho enfatiza-se que o ensino de 2º grau deve ser planejado com o objetivo de promover a formação integral do adolescente... pela realização de um currículo de tal sorte equilibrado em seus componentes de educação geral e formação especial, que o estudante, ao longo do curso, se vá capacitando tanto para assumir a responsabilidade de uma ocupação produtiva no mundo em que vive — terminalidade — como para buscar horizontes mais amplos deste mundo, também através de estudos em níveis mais elevados — continuidade." (p. 8).

"A educação para o trabalho resultará, assim, da integração entre a parte de educação geral e a parte de formação especial do currículo..." (p. 8).

"... a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau deveria embasar-se sempre numa sólida formação geral e ao se planejar o ensino de 2º grau dever-se-ia levar em conta, a par das necessidades do mercado de trabalho, com a prospecção reclamada pelas exigências do desenvolvimento científico-tecnológico, as aspirações e inclinações do indivíduo... que parecem levá-lo não para um tipo exclusivo de habilitação profissional, mas para toda uma área de habilitações afins". (Plano Estadual de Implantação da Reforma do Ensino, apud Indicação CEE 29/77, p. 10).

"... considere-se ainda que muitas ocupações dispensam a exigência de uma especialização muito restrita para o seu desempenho." (p. 12).

O Parecer CFE 76/75 (apud Indicação 29/77, p. 13) distingue treinamento profissional de educação profissionalizante, entendendo que esta *"não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Visa permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que lhe permitirá readaptar-se às mudanças do mundo do trabalho..."*

Pela Indicação CEE 29/77 (p. 14 e 15) "*propõe-se agora uma outra forma de qualificação para o trabalho que poderá denominar-se formação profissionalizante básica.*

Através dela, o aluno receberá uma preparação profissional ligada a determinada área de atividade, de tal sorte que, ao concluir o 2º grau, tenha condições de ingressar na força do trabalho e desempenhar, mediante treinamento na empresa, uma ou mais ocupações relacionadas a essa área".

Destacam-se, inicialmente, na Indicação CEE 29/77, a reafirmação da idéia de formação integral do adolescente, como objetivo, primeiro e amplo da educação, no ensino de 2º grau, aí se incluindo, entre outros aspectos, a qualificação para o trabalho.

Esse posicionamento (consagrado, aliás na própria Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), vem complementado pela suposição de que a qualificação para o trabalho deverá embasar-se numa "*sólida formação geral*", concebendo-se o currículo, nesse grau de ensino, como um todo unitário, em que se integrem a parte de educação geral e a parte de formação especial.

Indaga-se: do ponto de vista psicológico, em que pressupostos poderá apoiar-se a ênfase colocada na formação geral, ou seja, numa formação científico-tecnológica, e não em aprendizagens específicas, tendo em vista o desempenho posterior em determinado tipo de ocupação? Por que essa formação básica é vista como melhor, não só para alcançar "*horizontes mais amplos, através de estudos posteriores, em níveis mais elevados*", mas também "*para assumir a responsabilidade de uma ocupação produtiva no mundo em que vive*"? Em que poderá fundamentar-se a assertiva?

Entendemos que a resposta a essas indagações poderá ser dada a partir de uma teoria da aprendizagem e de uma teoria de transferência da aprendizagem.

As concorrentes gestaltistas, teorias de campo ou teorias cognitivistas da aprendizagem, como algumas são particularmente chamadas que se opõem às teorias behavioristas, associacionistas e de condicionamento — oferecem, em nosso entender, o suporte buscado. Segundo estas últimas, a aprendizagem implica sempre resposta específica a estímulos também específicos; concebem elas o comportamento como composto essencialmente de pequenas unidades que, por conexão, dão origem a comportamentos mais complexos; os processos mentais superiores têm importância secundária e a aprendizagem é explicada muito mais como um processo de ensaio-e-erro, tal como afirma Thorndike, ou como resultado de condicionamento, que, na concepção de Skinner, assume a forma por ele denominada condicionamento operante (apud, Taba, 1974, Gooding & Pittenger, 1977; Hilgard, 1966).

Contrariamente, os gestaltistas sustentam que os processos cognitivos — envolvendo pensamento, organização, “*insight*” — são características fundamentais do processo de aprendizagem. Neste, o sujeito organiza cada resposta à luz de sua experiência anterior, forma estruturas cognitivas que se reorganizam a cada nova experiência (Taba, 1974). A aprendizagem assim concebida “*é um processo perceptual de organização de relações que descobrimos, à medida que nos envolvemos na solução de problemas que têm um significado pessoal para nós*” (Gooding & Pittenger, 1977, p. 68). Segundo Kurt Lewin (apud Bigge, 1975), a aprendizagem representa uma mudança na estrutura cognitiva, ou no modo de perceber eventos e dar-lhes significação; é um processo de interação, no qual uma pessoa obtém novas estruturas cognitivas ou “*insights*”, ou muda as antigas.

No que respeita a currículo e ensino, as teorias de campo sustentam que os conteúdos específicos somente são importantes na medida em que fazem parte de um contexto significativo e servem a um determinado propósito; fora de um quadro de referência representam material muito pobre para a aprendizagem. A ênfase é colocada mais no processo cognitivo, do que no produto específico da aprendizagem. Mais importante do que uma resposta específica é a descoberta da organização de princípios. O processo de formação de idéias e o modo de usá-las para gerar novos conhecimentos são mais importantes do que os fatos específicos, que apenas servem a esses processos. Os que admitem esta concepção enfatizam o valor da aprendizagem integrada e da apreensão de relações, mais do que o domínio de conteúdos específicos (Taba, 1974).

Acreditamos que, com a colocação desses conceitos centrais das teorias de campo, teremos encontrado neles uma primeira fundamentação para o pressuposto de que uma sólida educação geral^a — desde que o ensino se oriente também pelos mesmos princípios — há de constituir a base para o tipo de educação que “*a formação profissionalizante básica*” se propõe a promover.

Resta ainda, contudo, uma outra abordagem complementar e não menos importante: a possibilidade de transferência do que foi aprendido na escola para novas aprendizagens e desempenhos fora dela.

“*A eficiência de uma escola depende, em grande parte, da quantidade e qualidade do potencial de transferência das matérias que os estudantes aprendem*” (Bigge, 1975, p. 286).

As teorias que acentuam a natureza cognitiva da aprendizagem, concebida esta como processo ativo de organização de experiências e respostas, postulam

a Ver definição operacional à página 321.

que a possibilidade de transferir o aprendizado para situações novas é quase ilimitada, embora não seja automática. Inversamente, para a corrente behaviorista, a transferência é restrita: o indivíduo somente pode transferir para outra o que aprendeu em determinada situação, quando ambas forem semelhantes em conteúdo e procedimentos (Taba, 1974; Bigge, 1975). Em consequência, os currículos apoiados nessa concepção incluíam, desde cedo, somente aquelas matérias e conteúdos que seriam utilizados mais tarde, na vida. O treino em processos específicos foi intensificado, na suposição de que princípios gerais somente poderiam ser atendidos através da prática de exercícios a eles específicos. Essa teoria da transferência levou, nos Estados Unidos da América do Norte, à introdução, no currículo, de matérias práticas, em que o conhecimento e as habilidades eram promovidos de modo tão próximo quanto possível do contexto no qual viriam posteriormente a ser usados. A ênfase na utilidade imediata não permitiu que fosse vista a possibilidade do desenvolvimento de idéias e processos mentais que possuem um maior poder de transferência (Taba, 1974).

Segundo Bruner (1968, p. 15 e 16), *"Aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil"*. E ainda, segundo o mesmo autor, além da transferência específica de treinamento, especialmente em habilidades motoras, *"um segundo modo, pelo qual a aprendizagem anterior torna mais eficiente o desempenho posterior, é através daquilo que, adequadamente, se chama de transferência não específica ou, mais precisamente, transferência de princípios e atitudes. Consiste, essencialmente, em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma idéia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subseqüentes como casos especiais da idéia adquirida. Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo — a contínua ampliação e aprofundamento do saber em termos de idéias básicas e gerais"*.

Esses posicionamentos servem de suporte teórico para a distinção, estabelecida no Parecer CFE 76/75, entre treinamento profissional e educação profissionalizante e para a afirmação de que essa última não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível, mas visa permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que lhe permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. Tal posicionamento teve também acolhida no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, ao propor, através da Indicação 29/77, a formação profissionalizante básica.

Nesta nova modalidade de qualificação para o trabalho, o estudante não sairá pronto para o desempenho imediato e eficiente de uma determinada ocupação, mesmo como mero auxiliar, mas deverá sair da escola com *"prontidão"* para aprender rápida e facilmente, no emprego, as tarefas específicas,

pertencentes à determinada área de atividade, da qual aprendeu, quando estudante, as idéias básicas e em relação à qual terá desenvolvido atitudes e capacidades. Além disso, levará condições para readaptar-se, nos casos de mudança, quando as tarefas vierem a ser outras.

Por outro lado, o treinamento específico de habilidades na própria empresa tem vantagens sobre a aprendizagem dessas habilidades através do currículo escolar, pois atende também a princípios de ordem psicológica. Em primeiro lugar, sabe-se que não há substituto para a prática repetida, quando se trata de adquirir o completo domínio de uma habilidade específica (Taba, 1974); segundo, o treinamento em situação real é mais eficiente, por ser esta mais significativa e motivadora; terceiro, porque permite ensino individualizado, cuja vantagem se apóia no pressuposto das diferenças individuais de capacidade, ambos consentâneos com os postulados das teorias de um campo, como se poderá verificar na bibliografia citada no presente trabalho.

Por sua vez lembra Abrahão (1978b) que a escola de 2º grau não consegue reproduzir as condições existentes em fábricas, empresas comerciais, etc., sendo esta mais uma razão pela qual o treinamento para tarefas específicas deve ser oferecido no próprio recinto de trabalho, único local onde a situação real, retro mencionada, pode ser obtida.

Além das razões de ordem psicológica e pedagógica, há razões de ordem econômica e social para que a qualificação para o trabalho, no ensino de 2º grau, deva embasar-se sempre em sólida educação geral. Senão vejamos: uma das conseqüências mais drásticas da hipótese de crescimento econômico baseado na acumulação de capital tecnológico é a rápida obsolescência do estoque existente de capital humano, pois a qualificação do elemento humano também vai se tornando inadequada ante o progresso científico. Segundo Langoni (1975) quanto mais específico for o preparo dos recursos humanos mais elevada será a taxa de obsolescência do capital humano; quanto mais geral for esse preparo, menores as perdas desse capital, decorrentes das inovações que tornem obsoletos seus conhecimentos.

Na última hipótese, o retreinamento dos recursos humanos se dará de forma mais rápida como serão, também, maiores as chances de seu reaproveitamento em nova ocupação.

Ainda conforme Langoni, é de todo conveniente que à empresa seja delegado o treinamento especificado de mão-de-obra, deixando-se para a escola o oferecimento de uma sólida educação geral associada a conhecimentos tecnológicos básicos que formem, no indivíduo, uma "prontidão" para o treinamento na empresa. Neste caso, não somente será mais rápido o seu treinamento, como maiores chances terá de se adaptar às mutações do mercado de

trabalho desde que *"a possibilidade de substituição entre indivíduos é tanto maior quanto mais geral for a composição do seu estoque de conhecimentos"*. (1975, p. 148).

ANDERSON (1973), ao abordar o problema da preparação de mão-de-obra, afirma não haver dúvida de que a escola desempenha importante papel na *"preparação de indivíduos para ganhar a vida"* e de recursos humanos para uma estrutura ocupacional em evolução. Enfatiza, porém, que esse papel não deve ser mal interpretado porque, na verdade, as escolas contribuem mais no sentido de identificar os elementos qualificados para o desempenho de determinadas ocupações do que servem para propiciar um preparo específico para o desempenho dessas ocupações. A educação geral, também para Anderson, é o meio por excelência para aparelhar o indivíduo para receber um treinamento específico, já no emprego.

Ressalta esse autor que os programas das escolas devem ser elaborados em termos muito gerais, no que se refere à profissionalização, desde que *"na maioria das ocupações existe uma larga amplitude de instrução, treinamento e capacidade"*, não se devendo encorajar o erro de se ligarem tão estreitamente às previsões de mão-de-obra, os planos relativos ao ensino.

Harbison (1961, p. 161) vem reforçar esse posicionamento: *"No fundamental, sem dúvida, a função básica da educação escolar consiste em preparar as pessoas para o treinamento, mais que para ocupações determinadas. Em outras palavras, o produto final dessa educação deveria ser pessoas 'treináveis' ... Em todos os casos, o estrategista do desenvolvimento de recursos humanos deverá defender uma educação ampla para todos, de preferência a um treinamento especializado e prematuro. ... Os países que estão começando a se desenvolver deveriam confiar às firmas empregadoras a maior parte da responsabilidade na preparação do pessoal para tarefas específicas"*, justificando que o adestramento oferecido pelas escolas é, geralmente, de baixa qualidade e não se ajusta às ocupações futuras dos estudantes.

Staley (1968) lembra que é um desperdício de recursos a preparação de mão-de-obra específica na escola, levando em consideração que muitos alunos dela se evadem e os restantes, em sua maioria, não exercem as profissões para as quais foram treinados; refere que o treino no emprego contribui sobremaneira para eliminar essa deficiência.

Posicionamento semelhante encontra-se em Harbison & Myer, 1964.

Já Echevarria (1967, p. 19), afirma que o tecnicismo dos dias atuais exige uma intensa adaptação em todas as etapas do moderno processo produtivo, adaptação essa que se traduz, principalmente, em *"crescente especialização do sistema de ocupações, o que impõe não só as exigências de contar com uma*

preparação técnica paralela no campo da educação, mas ao mesmo tempo, e em direção contrária por paradoxal que pareça - a necessidade de contar também com pessoas que possuam uma orientação tecnológica geral de extraordinária flexibilidade''.

Refere Brejon (1968) que a preparação de mão-de-obra de nível médio no Brasil é realizada em quatro setores principais, a saber: no sistema de educação pública e particular, no próprio emprego, nos serviços sociais de aprendizagem e em cursos de caráter mais prático e não articulados com o sistema de ensino.

Em princípio, o produto educação oferecido pelos referidos agentes, tem características bem diferentes. De um lado aparece a participação do setor público versus a do setor privado no que diz respeito à oferta global de educação; de outro, há as diferentes implicações da educação específica ou especializada versus educação geral. O grau de especificação relativa da educação aumenta consideravelmente quando passamos do Estado (ou escolas particulares) para o treinamento oferecido pela empresa. Becker (apud Langoni, 1975, p. 148) define educação específica como sendo a *''que resulta num aumento de produtividade do indivíduo somente para a firma que financiou o seu treinamento, sendo os ganhos de produtividade nulos para todas as outras firmas do mercado''*. Já na educação geral, o aumento da produtividade ocorre não somente quando da utilização da mão-de-obra pela firma que realizou o investimento, mas pode ser aproveitado, também para outras firmas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Caracterização do estudo

O presente estudo caracteriza-se como sendo do tipo descritivo. Segundo Van Dalen & Meyer (1971), pode-se dizer que compreende descrição simples, em que se procura determinar o grau de aceitação da filosofia subjacente à Indicação CEE 29/77; dos conteúdos mínimos para a parte de formação especial do currículo da Formação Profissionalizante Básica, fixados pelo Conselho Estadual de Educação; dos critérios para a seleção de escolas para a fase inicial da implantação dessa nova modalidade, etc.

Procura-se determinar, ainda, quais as necessidades em termos de recursos humanos e físicos face à implantação da Formação Profissionalizante Básica, bem como busca-se estabelecer relações entre variáveis, a saber: se o grau de aceitação e de expectativa em torno da Formação Profissionalizante Básica é o mesmo ou difere entre as diversas categorias de sujeitos. Procura-se, assim, estabelecer o índice de concordância entre as respostas de alunos, pais, professores, diretores de escola e empresários. Dentre os alunos, além da relação de suas respostas com as

dos demais sujeitos, tenta-se estabelecer o grau de concordância entre as respostas de alunos que estão freqüentando a 8ª série do ensino de 1º grau e que, portanto, ainda não sofreram a ação do ensino de 2º grau, mas que em breve deverão cursá-lo, e alunos de 3ª série do ensino de 2º grau, que já sofreram a ação da profissionalização a esse nível, em outras modalidades.

Igualmente, tenta-se verificar se há consenso entre pais cujos filhos estão cursando a 8ª série do ensino de 1º grau e aqueles cujos filhos estão concluindo o ensino de 2º grau. Da mesma forma se procedeu com os professores de educação geral e os professores de formação especial.

2.2 População

A população da presente pesquisa foi definida inicialmente como sendo:

a) conjunto de escolas de 1º e 2º graus, localizadas em Porto Alegre, de dependência administrativa estadual, em número de 96^b, c, que pudessem satisfazer aos critérios de seleção para implantação da Formação Profissionalizante Básica, estipulados pelo Conselho Estadual de Educação;

b) empresas dos três setores da economia.

2.3 Amostra

a) Para efeito desta pesquisa foram consideradas as escolas estaduais cadastradas, que mantêm ensino de 1º e 2º graus, localizadas na capital do Estado, que parecem atender aos critérios fixados para seleção de escolas que implantarão a Formação Profissionalizante Básica e cujas direções compareceram à reunião realizada na 1ª Delegacia de Educação para explicitação dos objetivos deste estudo e da metodologia e data para coleta dos dados naquelas unidades escolares. Das nove escolas constantes do cadastro, uma colaborou para que lá se fizesse a testagem dos instrumentos, outra não se fez representar na mencionada reunião, tendo sido excluída da pesquisa, restringindo-se a sete o número de escolas que efetivamente participou deste estudo.

As escolas onde se desenrolou a pesquisa foram: Colégio Estadual Cândido José Godói; Escola Estadual de 1º e 2º Graus Florinda Tubino Sampaio, Instituto de Educação General Flores da Cunha — Escola Estadual de 1º e 2º Graus; Escola Estadual de 1º e 2º Graus Inácio Montanha; Colégio Estadual

b Fonte: Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Unidade de Informática. RLDE 090 — Cadastro de Estabelecimentos de ensino. Porto Alegre, PROCERGS, 1978.

c Sabe-se que, devido à reorganização de estabelecimentos de ensino ocorrida ultimamente no Sistema, as escolas estaduais de 1º e 2º graus da Capital são, atualmente, em maior número. Foram consideradas neste trabalho, somente aquelas já cadastradas.

Padre Reus; Colégio Estadual Pio XII e Escola Estadual de 1º e 2º Graus 1º de Maio.

Em cada uma dessas escolas formou-se uma amostra intencional de alunos de 8ª série do ensino de 1º grau, alunos de 3ª série do ensino de 2º grau, pais de alunos concluintes de 1º ou de 2º graus, professores do ensino de 2º grau e o diretor da escola, tendo sido consultados, ao todo, duzentos e noventa (290) alunos, cento e um (101) pais, cento e cinquenta (150) professores e sete (7) diretores.

b) Como representantes de empresas dos três setores da economia foi formada uma amostra intencional em que foram auscultados empresários em reuniões da FARSUL, FIERGS e Associação Comercial, num total de representantes de vinte quatro (24) empresas, das quais podem-se citar; Samrig; J.H. Santos S/A; Indústria do Vestuário Renner Ltda; Indústrias Micheletto S/A; Rafael Guaspari — Tecidos e Confecções S/A; além de outras e de organizações rurais, de criação e de plantio.

2.4 Instrumentos

Como instrumentos para o levantamento de dados utilizaram-se questionários que foram preenchidos por alunos, pais, professores, diretores de escola e empresários de organizações representativas dos três setores da economia.

Os questionários constituem-se de três partes: uma, contendo itens em escala de 5 graus, tipo Likert; outra, contendo questões compostas de perguntas fechadas e abertas, que detectam as expectativas dos sujeitos em relação à Formação Profissionalizante Básica, bem como suas necessidades e as da escola face à implantação pretendida e a terceira, contendo perguntas que caracterizam o sujeito.

Os questionários dos professores e dos diretores de escola possuem 4 partes.

As perguntas abertas, seriam transformadas em perguntas fechadas após a testagem, a partir das respostas dos sujeitos, que seriam categorizadas. Analisando-se, porém, essas respostas, chegou-se à conclusão de que perder-se-ia muito em termos de riqueza de informações caso assim se procedesse, razão pela qual as perguntas abertas permaneceram e foram tratadas manualmente. As perguntas fechadas foram codificadas e trabalhadas pelo computador.

Os instrumentos foram aplicados, pela pesquisadora, nas escolas consideradas, na FARSUL, na FIERGS e na Associação Comercial.

A aplicação do questionário nas escolas foi previamente acertada com os diretores dos estabelecimentos, em reunião destes com a pesquisadora, sob os

auspícios da 1ª Delegacia de Educação. Na FARSUL, FIERGS e Associação Comercial, foi acertada em contacto prévio com os respectivos presidentes.

A aplicação foi feita em grupos assim constituídos: alunos de 8ª série do ensino de 1ª grau; alunos de 3ª série do ensino de 2º grau; pais de alunos de 8ª série do ensino de 1º grau e de 3ª série do ensino de 2º grau; professores de ensino de 2º grau e diretor da escola, por escola; empresários, por setor econômico, nas entidades já mencionadas.

Como se pressupunha que os sujeitos ainda não tivessem tido notícias sobre a Formação Profissionalizante Básica, cada item do questionário foi precedido de informações sobre essa nova modalidade de qualificação para o trabalho. Ainda, como subsídio, antes de cada aplicação, a pesquisadora fez uma explanação sobre a Formação Profissionalizante Básica, acompanhada de projeção de slides, apresentação, essa, dosada de acordo com as características dos componentes de cada grupo. As informações abrangeram os seguintes aspectos: a filosofia subjacente à Formação Profissionalizante Básica, as modificações que se pretende introduzir no Sistema Educacional do Rio Grande do Sul, os objetivos da mudança, currículo mínimo e duração da Formação Profissionalizante Básica, as direções possíveis de serem seguidas pelo egresso, os estudos complementares à Formação Profissionalizante Básica, o modelo de implantação a ser adotado, etc.

Os questionários foram validados em seu conteúdo por três elementos da Assessoria Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que trabalharam na Indicação 29/77 daquele Colegiado e nos atos que a complementam (Parecer CEE 781/78 e Resolução CEE 138/78) e, portanto, especialistas no assunto. Julgaram, esses especialistas, que os instrumentos guardam coerência interna, que estão redigidos com clareza e objetividade e que apresentam reais condições de alcançar os objetivos a que se propõem, medindo as variáveis determinadas. Sugeriram pequenos aperfeiçoamentos de ordem formal, que foram realizados.

Para fins de testagem, os instrumentos foram aplicados em sujeitos semelhantes aos da amostra, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Piratini; o instrumento a ser respondido por empresários foi testado com três diretores de empresa.

2.5 Tratamento estatístico dos dados

Como o objetivo deste estudo não é o de generalizar os resultados por ele obtidos, mas sim, o de testar um modelo de implantação numa avaliação de contexto, para ter-se uma visão clara das situações em que os dados foram significativos, utilizaram-se, como procedimentos estatísticos, a distribuição de freqüência, os percentuais e as tabulações cruzadas (Nick, 1971).

2.6 Definição de termos

2.6.1 *Formação profissionalizante básica* — nova modalidade de qualificação para o trabalho que visa a proporcionar ao aluno de 2º grau “*além de sólida formação geral, os conhecimentos tecnológicos básicos de uma área ou ramo de atividade*”, tendo em vista oferecer-lhe uma tríplice saída: ingresso no trabalho, nele completando, mediante treinamento, sua formação profissional; prosseguimento de estudos em nível superior; complementação da formação profissional, ainda em nível de 2º grau, para chegar à habilitação de técnico (Indicação CEE 29, p. 13)

2.6.2 *Educação geral sólida* — por educação geral sólida entenda-se aquela educação que transmita conhecimentos úteis para a vida atual e futura do estudante e que, principalmente, seja responsável pelo desenvolvimento do raciocínio lógico e criativo e pela aquisição de hábitos de aplicação do conhecimento a situações novas, em qualquer tipo de situação problemática, inclusive no campo profissional.

Gostaríamos de citar Leon & Gutierrez (1977, p. 1) quando definem: “*a verdadeira aprendizagem é aquela que o homem realiza quando atua sobre a realidade concreta do mundo em que vive, quando relaciona vários fatos, quando sintetiza, quando tira conclusões, quando aplica os conhecimentos que possui à análise de uma situação ou à solução de um problema*”.

Sem dúvida alguma, o aluno que sai da escola com essas capacidades terá recebido uma sólida educação geral.

2.6.3 *Educação para o trabalho* — resultante da “*integração entre a parte de educação geral e a parte de formação especial do currículo, constituindo um dos fatores do processo que visa a aproximar cada vez mais o educando do conhecimento de si mesmo, do meio onde vive, do mundo do trabalho, além de proporcionar-lhe condições para formulação de juízos de valor e para a adoção das atitudes correspondentes, levando-o ao final à capacidade mais efetiva para o trabalho*” (Indicação CEE 29/77, p. 8 e 9).

2.6.4 *Expectativas dos sujeitos em relação à implantação da formação profissionalizante básica* — identificadas em termos de necessidades, oportunidades não satisfeitas, demandas, aceitação, etc., e determinadas através de instrumentos contendo uma escala de cinco graus, onde “*concordo totalmente*” significa muito expectativa e “*discordo totalmente*” nenhuma expectativa, além de perguntas fechadas e abertas que detectam os aspectos acima relacionados.

2.6.5 *Avaliação de contexto* — etapa primeira do modelo CIPP de avaliação desenvolvido por Stufflebeam (1968 a 1973). Visa a prover fundamentação para o estabelecimento dos objetivos de um programa e, entre outras

coisas, serve para descrever o estado de coisas atual e o desejado, detectar necessidades não satisfeitas e oportunidades não realizadas, bem como para expor problemas que impeçam a satisfação dessas necessidades. Reflete o quadro geral, os valores, os objetivos e as filosofias dos programas objeto de avaliação.

3 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Para se interpretar os resultados, organizaram-se os dados referentes às respostas de alunos, pais, professores, diretores de escola e empresários, por grupos de sujeitos, tendo-se, primeiramente, feito uma descrição das características dos sujeitos de cada grupo, seguida da opinião dos mesmos sobre a nova modalidade de educação para o trabalho que se quer implantar no Estado. Dentre uma mesma categoria de sujeitos, compararam-se respostas de alunos de 8a. série do ensino de 1º grau e alunos de 3ª série do ensino de 2º grau; de pais de alunos desses dois grupos, de professores de educação geral e de formação especial, de empresários que atuam em organizações de um dado setor da economia com aqueles que atuam nos outros dois setores. Finalmente apresenta-se um resumo onde a opinião dos diversos grupos das diferentes categorias de sujeitos é discutida comparativamente.

Para fins deste artigo, tentar-se-á destacar alguns resultados, já que, em tão pouco espaço, é impossível até mesmo resumir o que, no mesmo item, foi analisado e discutido em 85 laudas no trabalho original.

3.1 Alunos

Os 290 alunos que formaram a amostra têm pais que exercem profissões as quais, segundo a escala ocupacional de Hutchinson, (1960), vão desde as profissões liberais que exigem curso superior e assemelhadas até aquelas que o autor convencionou denominar de ocupações manuais não especializadas (nível mais baixo de sua escala). É uma amostra bem variada, sob esse aspecto. No entanto, há maiores concentrações nas profissões que seguem: comerciante (13,4%) funcionário público (6,2%) militar (4,8%) advogado (4,1%); contador (4,1%); e profissão, 75,2% dos alunos respondeu afirmativamente e 24,8%, negativamente. As profissões escolhidas com maior freqüência foram: médico (17,6%); engenheiro (11,7%); professor (6,2%); arquiteto (5,5%); jornalista (4,8%); dentista (4,1%); economista e veterinário (3,4%); enfermeiro (2,8%). Os dados evidenciaram que esses alunos aspiram a profissões que na escala de Hutchinson (1960) estão em nível superior às exercidas pelos seus pais. A de professor ocupou a terceira colocação na ordem de escolha — antes de arquiteto e dentista — talvez porque, das sete escolas que formaram a amostra, duas oferecem habilitação de magistério.

Dividida a amostra por grau de ensino, verifica-se que 33,0% dos alunos de 1º grau ainda não se posicionou em relação à futura profissão; 14,3% escolheu a de médico; 11,3%, a de engenheiro; 7,1%, a de jornalista; 4,2%, a de arquiteto, 3,6%, a de veterinário e 3,6%, a de professor. Dos alunos de 2º grau, 12,3% não indicou a profissão que escolheria; 22,1% escolheu a de médico; 13,1% a de engenheiro; 9,8%, a de professor; 5,7%, a de odontólogo; 5,7%, a de enfermeiro; 4,9%, a de economista; 4,1%, a de agrônomo e 4,1%, a de advogado.

É fácil deduzir que a maioria de nossos alunos, já no ensino de 1º grau e, principalmente, no ensino de 2º grau ou ainda não se decidiu quanto a seu futuro profissional ou aspira a profissões que reclamam curso superior, com acentuada preferência por cursos de medicina e de engenharia.

Do total de alunos, 84,8% escolheu a Formação Profissionalizante Básica como modalidade de ensino de 2º grau a ser cursada e 15,2% escolheu outra modalidade. O percentual de escolha de Formação Profissionalizante Básica ficou em 84,5% contra 15,5% de respostas que indicaram outra modalidade de ensino de 2º grau, quando a amostra foi discriminada em alunos que estavam cursando a 8ª série do ensino de 1º grau; o percentual de alunos de 3ª série do ensino de 2º grau que teria cursado esse grau de ensino mediante a Formação Profissionalizante Básica, se pudesse ter escolhido, é de 86,1% contra 13,9% que, mesmo com essa alternativa, teria escolhido outra forma de qualificação para o trabalho.

— Os alunos de 8ª série do ensino de 1º grau demonstraram alta expectativa em relação ao curso de 2º grau que irão realizar. Têm como preocupação maior o prosseguimento de estudos em nível de 3º grau, a qualidade e forma de desenvolvimento do ensino de 2º grau e a preparação profissional àquele nível.

Já os alunos de 3ª série do ensino de 2º grau deixaram transparecer elevada insatisfação com o curso em fase final de realização. Dos 105 alunos que responderam à questão pertinente, somente 1 mostrou-se satisfeito. Continua presente a preocupação com o ensino de 3º grau, pois esperavam adquirir, no ensino de 2º grau, uma educação geral mais sólida, proveniente de um ensino de melhor qualidade onde, entre outros mecanismos, houvesse maior carga horária.

— Uma das maiores preocupações dos alunos, tanto de 1º como de 2º grau, é a de que a Formação Profissionalizante Básica seja implantada e oferecida conforme o modelo que lhes foi apresentado.^d

d Ver modelo de implantação da Formação Profissionalizante Básica à página 308:

Parece que os 52 alunos que assim sugeriram deram-se conta de que uma operacionalização eficaz do ensino de 2º grau, mediante uma Formação Profissionalizante Básica, depende das condições ótimas de implantação e de desenvolvimento dessa nova modalidade de ensino.

— Para uma implantação eficaz da Formação Profissionalizante Básica, sugerem, entre outros aspectos, o preparo e o treinamento de professores, o aparelhamento das escolas em termos de equipamentos, previsão de recursos financeiros, oferecimento de maior número de opções em relação à escolha das áreas de formação profissionalizante, além de adequação ao mercado de trabalho e do acompanhamento do egresso.

— Registra-se, ainda, uma preocupação também igualmente demonstrada pelos dois grupos e que recomenda que a Formação Profissionalizante Básica não seja apenas uma idealização de gabinete, um projeto que fique somente no papel mas que seja realmente implantada. É de se pensar que nossos alunos pelo menos já ouviram falar de que ótimos projetos ficam apenas na fase de planejamento, não chegando a serem, executados, jamais.

3.2 Pais

— Os dados demonstraram que a grande maioria dos pais (N = 101), tanto aqueles que têm filhos na 8ª série do ensino de 1º grau quanto os que têm filhos cursando a 3ª série do ensino de 2º grau, aceita os pressupostos que norteiam a filosofia da Formação Profissionalizante Básica, vez que os percentuais de concordância das respostas às questões que tratam desse aspecto vão de 80,2% a 84,1%.

— Perguntados se aconselhariam seu filho a cursar a Formação Profissionalizante Básica, do Total da amostra, 85,1% respondeu afirmativamente; 13,9%, negativamente e, 1,0% demonstrou estar em dúvida. Na divisão da amostra, houve quase identidade no percentual de concordância entre os dois grupos: 84,9% no dos pais cujos filhos estão concluindo o ensino de 1º grau (N = 73) e 85,7% no dos pais cujos filhos estão concluindo o ensino de 2º grau (N = 28) aconselhariam seus filhos a cursarem uma Formação Profissionalizante Básica.

— No que respeita ao ensino de 2º grau a ser cursado pelos filhos ou já em fase de conclusão por estes, os pais do primeiro grupo demonstraram uma expectativa de que esse curso sirva de base para estudos no ensino de 3º grau (22 sujeitos); outros estão na linha de expectativa de uma educação geral sólida à qual se somem uma visão da realidade brasileira, inclusive quanto às necessidades de nossa economia; orientação sobre o mercado de trabalho e conhecimentos básicos no campo da técnica — dentro de uma perspectiva mais hu-

manística, que se constitui em alicerce para a formação profissional. Dentre as respostas dos 28 pais de alunos que estão concluindo o 2º grau, houve demonstração de insatisfação desses pais em relação a esse grau de ensino: verifica-se que esses pais esperavam que o ensino de 2º grau tivesse preparado bem seus filhos para que estes pudessem cursar um terceiro grau, inclusive com dispensa de curso pré-vestibular. Praticamente todos os pais esperavam, ainda, que o ensino de 2º grau oferecesse a seus filhos uma boa base de sólida educação geral que os capacitasse *'a poder concorrer para o atual e o futuro desenvolvimento tecnológico e que lhes tornasse aptos a progredir através das bases adquiridas'*.

— A expectativa em torno da implantação da Formação Profissionalizante Básica é grande por parte dos pais pertencentes aos dois grupos. Foi sugerida que a Formação Profissionalizante Básica seja implantada conforme as especificações contidas no modelo que lhes foi apresentado (27 sujeitos); o desencadeamento de uma ação conjunta realizada por alunos, pais, escola, autoridades educacionais e empresários no esforço de implantação da Formação Profissionalizante Básica; a motivação dos alunos; o provimento das escolas com o necessário equipamento; o recrutamento de professores qualificados para o treinamento; a inclusão da disciplina Filosofia nos currículos da Formação Profissionalizante Básica; o planejamento curricular que incluía disciplinas que desenvolviam no aluno o raciocínio lógico; a elevação da carga horária do curso, etc.

3.3 Professores

— A amostra foi composta de professores (N = 150) que, em sua grande maioria — 90,7% — é detentora da titulação máxima exigida para o magistério de ensino de 2º grau; um número apreciável já deve ter larga experiência de magistério (73,9% exerce a profissão há mais de 6 anos, sendo que destes, 14,0% a exerce de 16 a 20 anos e 11,3%, milita no magistério há mais de 21 anos).

— Os dados demonstram que a filosofia subjacente à Indicação CEE 29/77 é plenamente aceita pela grande maioria dos professores consultados. Os percentuais de concordância variam de 76,7% a 88,6% para o total de sujeitos, e de 77,5% a 88,3% e de 70,6% a 91,1%, quando se divide a amostra em professores de educação geral e de formação especial, respectivamente.

— Do total de professores, 96,0% opinou afirmativamente e 2,0%, negativamente, quando se lhes perguntou, com base nos pressupostos básicos que norteiam a filosofia expressa na Indicação CEE 29/77, se a Formação Profissionalizante Básica poderia ser mais eficaz do que outras modalidades de educação para o trabalho que vêm sendo oferecidas no ensino de 2º grau.

— Quanto às expectativas dos professores em relação à Formação Profissionalizante Básica, da totalidade da amostra 53,3% demonstrou uma expectativa positiva, sendo que apenas 1,0% demonstrou expectativa negativa e 45,7% se omitiu.

— Quando perguntados sobre quais aspectos — no que tange a instalações — as escolas em que lecionam devem ser melhoradas para o desenvolvimento do ensino de 2º grau, mediante a Formação Profissionalizante Básica, os professores responderam apontando falhas e lacunas na totalidade das escolas.

— No que se refere a equipamentos julgados indispensáveis para o desenvolvimento da Formação Profissionalizante Básica foram oferecidas sugestões visando mais à parte de educação geral do currículo. Mesmo assim, há sugestões que servem às duas partes do currículo como equipamento audiovisual, biblioteca atualizada e especializada, etc. e sugestões interessantes, com vistas especificamente ao desenvolvimento da formação especial como laboratório de micro-ensino equipado, uma mini-agência de turismo e uma mini-empresa, com todos os equipamentos.

— Solicitados a listarem os equipamentos que suas escolas não possuíam os professores lembraram, entre outros, a falta de audiovisual, laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, com o respectivo equipamento, biblioteca, mini-empresa, salas próprias para projeção e salas ambiente. Observa-se que, tanto nessa questão, como na anterior, os professores não se preocupam somente com equipamentos, mas, também, com instalações.

— Os professores concordaram, na quase totalidade, com a carga horária mínima sugerida pelo Conselho Estadual de Educação para o desenvolvimento da parte da formação especial do currículo bem como a listagem de disciplinas específicas da Formação Profissionalizante Básica nas diferentes áreas. Houve sugestões de três professores que não concordaram com as disciplinas listadas para a área de Administração e Comércio, no sentido de que, para essa área se incluíssem conteúdos mais específicos, no que se refere ao comércio e à empresa.

— Foram oferecidas valiosas sugestões para uma eficaz implantação da Formação Profissionalizante Básica. Destacam-se as que seguem: fidelidade ao modelo de implantação apresentado; treinamento de recursos humanos realizado por especialistas em cada área e não por “multiplicadores”; treinamentos periódicos; remuneração adicional para o professor que atuar na Formação Profissionalizante Básica bem como redução de carga horária para esses professores, consulta às partes interessadas, conforme está se fazendo e uso efetivo dos resultados dessa pesquisa para elaboração do projeto de implantação da Formação Profissionalizante Básica; assessoramento total às escolas selecionadas, com acompanhamento eficiente; apoio efetivo do Conselho Estadual de Educação

durante a implantação; busca de dados a respeito de equipamentos junto a empresários; participação dos pais no esforço educativo, que deve ser conjunto; revisão do ensino de 1º grau e treinamento, também, para professores desse grau de ensino; procura de maior intercâmbio escola-empresa; ampliação da carga horária total do ensino de 2º grau; especificação clara do perfil do elemento que se deseja formar.

— Objetivando determinar o grau de penetração que têm os atos do Conselho Estadual de Educação, perguntou-se aos professores se estes tinham tido conhecimento anterior da Indicação CEE 29/77. Esse, e os pareceres a ela complementares são atos que, ao lado de outros, igualmente importantes, revestem-se de grande relevância para o Sistema de Ensino. Os dados, porém, nos mostram que apenas 27,3% dos 150 professores consultados tinham anteriormente tomado conhecimento da Indicação 29, que foi aprovada há dois anos e meio — 25 de março de 1977.

Esse percentual teria sido ainda mais reduzido não fora a iniciativa da direção de duas das escolas alvo desta investigação que, em data anterior à da coleta de dados e com vistas a auxiliar o trabalho da pesquisadora, noticiou a seus professores a data da pesquisa e o objetivo da mesma, prestando algumas informações sobre a Formação Profissionalizante Básica.

3.4 Diretores de estabelecimentos de ensino

— A amostra foi constituída pelos 7 diretores das escolas alvo deste estudo. O percentual mais alto (71,4%) desses administradores encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos; 14,3% na faixa de 31 a 40 anos e 14,3% dos sujeitos tem mais de 50 anos. Quanto à titulação, 71,4% possui licenciatura plena; 14,3%, outro curso superior e 14,3%, curso de Pós-Graduação.

— Os dados permitem observar que a filosofia subjacente à Indicação CEE 29/77 é plenamente aceita pela totalidade dos diretores consultados, pois os percentuais de concordância são, em sua maioria, de 100,0%. Somente em três questões — as que se referem ao esperado desempenho do egresso da Formação Profissionalizante Básica — um dos sujeitos não se posicionou, razão pela qual os percentuais de concordância, nessas questões, foi de 85,7%.

— A totalidade dos diretores opinou afirmativamente quando se lhes perguntou, com base nos pressupostos básicos que norteiam a filosofia expressa na Indicação CEE 29/77, se a Formação Profissionalizante Básica poderia ser mais eficaz do que outras modalidades de educação para o trabalho que vêm sendo oferecidas no ensino de 2º grau.

Dentre as justificativas apresentadas para esse posicionamento destaca-se: *“Sim, porque uma formação geral mais profunda oportuniza ao aluno melhores*

condições de resolver, adequadamente, situações específicas, inclusive aquelas concernentes ao desempenho profissional''.

Essa justificativa está bem dentro de uma das teorias que embasam a definição de uma educação geral sólida que é a teoria de transferência de aprendizagem. Se o aluno for capaz de transferir para situações novas e específicas o que aprendeu de maneira geral, ele certamente será, um elemento mais criativo e mais útil do que aquele que aprendeu simplesmente a executar tarefas específicas sem saber explicar o que e porque está executando. Esse elemento, assim formado, saberá readaptar-se sempre que novas situações ocorrerem.

— Quanto à expectativa dos diretores em relação à Formação Profissionalizante Básica, a totalidade da amostra (100,0%) demonstrou uma expectativa positiva em relação a essa nova modalidade de estudos que se pretende implantar no Sistema de Ensino.

— Quando perguntados sobre quais aspectos — no que tange a instalações — as escolas que dirigem devem ser melhoradas para o desenvolvimento do ensino de 2º grau, mediante Formação Profissionalizante Básica, os diretores responderam apontando falhas e lacunas na totalidade das Escolas.

— No que respeita a equipamentos julgados indispensáveis para o desenvolvimento da Formação Profissionalizante Básica mencionaram-se, entre outros, equipamento para o funcionamento de diversas instituições tais como, biblioteca infantil, creche, secretaria e arquivo da escola, clube de artes, merenda escolar, cooperativa escolar, sala-ambiente para a prática de puericultura e aquelas adequadas para recreação infantil, todos com vistas ao desenvolvimento da Formação Profissionalizante Básica na área da Educação. Para o oferecimento da Formação Profissionalizante Básica nas áreas de Comunicação e Artes, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica e Construção Civil lembraram-se o instrumental básico de desenho, mesas de desenho com pranchetas, projetores e retroprojetores.

— Quando se solicitou aos diretores que listassem três fatores mais significativos que poderiam dificultar a implantação da Formação Profissionalizante Básica na escola por eles dirigida, foram citados, entre outros, a deficiência do espaço físico, a inadequação das instalações, a falta de equipamentos, a escassez de recursos humanos habilitados, a falta de sensibilização para a mudança e a existência na escola de habilitações do Parecer CFE 45/76 ou de habilitações do Parecer CFE 76/75, esta última modalidade a ser implantada em uma das escolas consultadas.

Como medidas a serem tomadas com vistas à superação dessas dificuldades foram sugeridas várias que compreendem uma gama de ações que vão, desde a construção de prédio próprio para um dos estabelecimentos de ensino até a

divulgação da Formação Profissionalizante Básica, através dos meios de comunicação, para esclarecimentos aos alunos e à comunidade.

— Os diretores concordaram (85,7%) com a carga horária mínima sugerida pelo Conselho Estadual de Educação para o desenvolvimento da parte de formação especial do currículo e, em 100,0%, com a listagem de disciplinas específicas da Formação Profissionalizante Básica nas diferentes áreas.

— Foram oferecidas valiosas sugestões para uma eficaz implantação da Formação Profissionalizante Básica, destacando-se as que estão na linha de uma implantação gradativa sob controle e avaliação constantes e prevendo treinamento de recursos humanos, conforme o modelo de implantação e de uma tomada antecipada de providências que *"permitam o amadurecimento da idéia, inclusive pela comunidade, antes da implantação"*.

— A parte IV do questionário do diretor, além de questões que tinham por objetivo colher dados para a caracterização da amostra, contém questão que solicitava ao diretor a listagem das habilitações atualmente em funcionamento na escola. Comparando suas respostas com o elenco das habilitações aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação para essas escolas, nota-se grande defasagem entre o número de habilitações que algumas dessas escolas está oferecendo e o número de habilitações que está autorizada a oferecer.

A Escola Estadual de 1º e 2º Graus Inácio Montanha, das trinta e sete habilitações autorizadas, oferece somente três; o Colégio Estadual Pio XII detém autorização para oferecer vinte e duas habilitações, das quais, como no caso anterior, oferece somente três; o Colégio Estadual Cândido José Godói mantém em funcionamento somente quatro habilitações dentre as vinte autorizadas, o Colégio Estadual Padre Reus, de quatro autorizadas, mantém duas. Somente o Instituto de Educação General Flores da Cunha — Escola Estadual de 1º e 2º Graus, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Florinda Tubino Sampaio e a Escola Estadual de 1º e 2º Graus 1º de Maio, mantêm em funcionamento número igual de habilitações para as quais estão autorizadas: quatro e duas, respectivamente.

Dentre as habilitações em funcionamento nas sete escolas num total de 20, 5 são plenas e 15 parciais.

A análise desses dados permite a inferência de que o leque de opções que as escolas em questão estão autorizadas a oferecer não se abre devido às dificuldades de operacionalização das habilitações que visam a um preparo específico segundo o modelo do Parecer CFE 45/72 e, dentre essas, as escolas em questão deram preferência para as habilitações parciais que prevêm menor carga horária e menor diversidade de disciplinas específicas para a parte de formação especial do currículo.

— Objetivando determinar o grau de penetração que têm os atos do Conselho Estadual de Educação, perguntou-se aos diretores se estes tinham tido conhecimento anterior da Indicação CEE 29/77. Esse, e os pareceres a ela complementares são atos que, ao lado de outros, igualmente, importantes, revestem-se de grande relevância para o Sistema de Ensino.

Dos 7 diretores consultados, 5 (71,4%) responderam que já tinham anteriormente tomado conhecimento da Indicação CEE 29/77 e 2 (28,6%) responderam negativamente. O fato de 2 entre 7 diretores de escolas de 1º e 2º graus da capital desconhecerem um ato da importância da Indicação CEE 29/77, parece assustador. Justamente os administradores de escola é que não poderiam deixar de conhecer esses atos e de fazer empenho para que os mesmos sejam divulgados, estudados e discutidos entre seu corpo docente e técnico-administrativo. Como podem as escolas optar por soluções alternativas e novas estratégias de operacionalização do ensino se as desconhecem?

3.5 *Empresários*

— A amostra compôs-se de 24 empresários^e, sendo que 83,3% é diretor ou administrador da empresa; 4,2% ocupa o cargo de gerente e 12,5%, não declinou o cargo que exerce. O nível mais elevado de formação desses sujeitos é o seguinte: 4,2% possui formação em nível de pós-graduação; 75,0% possui curso superior; 8,3% concluiu o ensino de grau médio; 4,2% cursou apenas o antigo ensino primário e 8,3% se absteve de responder. Desses empresários, 25,0% atua em estabelecimentos que operam no setor primário da economia, 37,5% em estabelecimentos do setor secundário, e 37,5%, em organizações que operam no setor terciário.

— Como requisitos educacionais mínimos para admissão, essas empresas exigem, num percentual de 12,5%, nenhum requisito; de 37,5%, o saber ler e escrever; de 8,3%, o ensino de 1º grau; de 29,2%, o ensino de 2º grau e de 12,5%, o ensino de 3º grau.

Nota-se que o ensino de 2º grau é, em termos percentuais, o segundo requisito mínimo mais exigido para admissão nas empresas consultadas.

Os requisitos de experiência mínimos para admissão nessas empresas são representados pelos seguintes percentuais; nenhum 12,5%; período de experiência, 70,8%; exame prático, 16,6%; testes de aptidão, 37,5%; referências, 70,8%, treinamento em serviço, 62,5%. Esses percentuais não fecham em 100,0% porque uma empresa pode exigir mais de um requisito.

e Considerou-se essa amostra bastante significativa, eis que esses sujeitos são elementos representativos de importantes empresas que atuam nos três setores da economia e que contam com expressivos contingentes de empregados.

Como se pode verificar, o treinamento em serviço e o período de experiência são dois requisitos bastantes exigidos, o que vem ao encontro da forma de operacionalizar a Formação Profissionalizante Básica, que prevê treinamento na empresa. Um percentual de 41,7% dessas empresas conta com programas de treinamento organizado; 58,3% não conta com esse tipo de programa. Embora quase metade das empresas ofereçam treinamento, parece necessário o desenvolvimento de um trabalho junto aos empresários para que eles se conscientizem das vantagens do treinamento na empresa.

— Dos empresários consultados, 62,5% afirmou que o mercado de trabalho se ressentia de pessoal habilitado ao nível de 2º grau; 25,0% respondeu que a situação do mercado de trabalho em relação ao elemento habilitado de 2º grau é normal; 8,3% achou que há excesso desse pessoal e 4,2% se absteve de opinar.

Assim, parece, pode-se depreender que o mercado de trabalho está longe de demonstrar saturação quanto ao egresso do ensino de 2º grau. O que se deve fazer é habilitá-lo quantitativamente e qualitativamente segundo as exigências desse mercado para que haja um real aproveitamento do aluno que conclui esse grau de ensino.

— Os dados demonstram que a grande maioria dos empresários consultados aceita e valida os pressupostos básicos subjacentes à filosofia que embasa a Formação Profissionalizante Básica. Os percentuais de concordância nas respostas aos itens que tratam dessa questão são para todas elas de 87,5%, à exceção de uma, que embora também apresente alto grau de concordância (79,1%), evidencia que ainda há uma certa resistência nos meios empresariais, em relação a treinamento a ser realizado no local de trabalho, já que houve, nesse item, uma baixa acentuada no percentual de concordância.

— Praticamente a totalidade dos empresários — 95,9% — concordou, a partir dos pressupostos básicos que norteiam a filosofia expressa na Indicação CEE 29/77, que a Formação Profissionalizante Básica poderá ser mais eficaz do que outras modalidades de qualificação para o trabalho que vêm sendo oferecidas no ensino de 2º grau. Dentre as justificativas para esse posicionamento destacam-se:

— *"Sim, porque prepara o futuro profissional por áreas de setores econômicos, podendo o egresso ser posteriormente treinado para as atividades onde exista maior escassez de mão-de-obra"*.

— *"O egresso desse tipo de ensino de 2º grau terá mais condições de aprender a executar as tarefas de acordo com as necessidades da empresa"*.

— “O ensino de maneira geral, tem sido tão deficiente que os alunos terminam o curso sem aptidão para bem se desempenharem na empresa. Numa modalidade que prevê, além do preparo geral sólido e tecnológico básico, o treinamento na empresa, que é o local mais apropriado para isso, só poderá ser mais eficaz do que o ensino que até então vem sendo ministrado”.

Quanto à primeira resposta, de responsabilidade de dois empresários, alerta-se para o fato de que, pesquisas de mercado de trabalho, que contenham dados fidedignos e atualizados, são desconhecidas e se as houver, dadas às constantes modificações pelas quais passa esse mercado, mercê dos avanços da ciência e da técnica, difícil se torna especificar o tipo e a quantidade de elementos de que esse mercado necessita. Uma qualificação profissional do tipo da Formação Profissionalizante Básica, talvez possa atender melhor às necessidades do mercado de trabalho porque, como confirmam os dois empresários, um elemento com um preparo mais genérico do que específico — por áreas — poderá mais facilmente ser treinado para exercer “atividades onde exista maior escassez de mão-de-obra”.

Quanto à segunda resposta, alerta-se para o fato de que o elemento que a Formação Profissionalizante Básica deseja formar não é um elemento flexível, quando essa flexibilidade significar passividade, conformismo, um mero executor de ordens e cumpridor de horários. Se essa for a “necessidade da empresa”, o egresso da Formação Profissionalizante Básica não lhe será útil porque esse tipo de formação pretende um elemento que possua iniciativa, criatividade, raciocínio lógico, etc. Será flexível, porque terá mais condições de transferir para situações específicas o que ele aprendeu de forma genérica, na escola. Por isso será um elemento altamente treinável e adaptável às modificações e alterações das atividades no mundo do trabalho. Se as necessidades da empresa forem desta ordem, então, acredita-se, ela terá realmente um elemento capaz de satisfazer às suas necessidades.

Na terceira resposta, finalmente encontramos um empresário que escreve com todas as letras que a empresa é o local mais apropriado para realizar o treinamento de seus funcionários.

— Quanto à expectativa dos empresários em relação à Formação Profissionalizante Básica, 62,5% dos sujeitos demonstrou uma expectativa positiva, não havendo percentual de sujeitos que externassem expectativa negativa sobre a matéria. O percentual que falta para atingir 100,0% é debitado na conta dos sujeitos que deixaram de responder à questão.

Dessas respostas destaca-se a que segue, pelo caráter humanista de que se escreve:

"Espero que essa nova modalidade de qualificação para o trabalho não se preocupe em formar mão-de-obra apenas, mas em formar gente — como, aliás, parece que é o que se está tentando fazer, tendo em vista os objetivos que estão sendo propostas para a Formação Profissionalizante Básica. Gente que, recebendo formação profissional mais genérica, obtenha as informações necessárias para qualificar-se para o trabalho, como consequência e não como objetivo".

— Os empresários concordaram na quase totalidade com a carga horária mínima sugerida pelo Conselho Estadual de Educação para o desenvolvimento das disciplinas específicas da parte de formação especial do currículo da Formação Profissionalizante Básica.

— Foram oferecidas valiosas sugestões com vistas à correta operacionalização da Formação Profissionalizante Básica, na linha dos demais grupos de sujeitos, quando se sugeriram providências com vistas ao aproveitamento de recursos humanos capacitados, à melhoria da rede física em termos de equipamentos, ao planejamento curricular que incluía seleção criteriosa de conteúdos, etc.

Houve, porém, algumas sugestões inéditas, porque elaboradas mais sob o ângulo do empresário, que se transcrevem a seguir:

Sugiro (que):

— *"O programa não seja linearmente aplicado no Estado, porém, seja adaptado às particularidades culturais e sócio-econômicas das diferentes regiões a fim de, não só preservá-las, mas também capitalizar esse potencial".*

— *"A implantação de um Centro Informativo às empresas quanto à mão-de-obra disponível, preparada na forma ora proposta".*

— *"Cada escola eleja um 'mentor' — empresário que, de bom grado, colaborará com parte de seu tempo para auxiliar nesta implantação".*

— *"A procura de maior integração escola — unidades agropecuárias ou, quando for o caso, com empresas dos outros dois setores econômicos".*

— *"A exemplo do que está ocorrendo com a presente pesquisa, os setores interessados sejam constantemente ouvidos e, até mesmo, convidados a participar ativamente do desenvolvimento do programa".*

— *"Os pais dos alunos, como profissionais que são, também sejam envolvidos, sendo convidados a proferir palestras do tipo 'o que faço no meu trabalho', etc..*

4 IMPLICAÇÕES, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

4.1 *Implicações e conclusões*

A coleta e a análise dos dados para o presente estudo foram guiadas pelos objetivos para ele propostos, quais sejam os de, numa avaliação de contexto, delinear, obter e fornecer informações sobre o pensamento de pessoas — alunos, pais, professores, diretores de escola e empresários — sobre uma nova alternativa de qualificação para o trabalho que se quer implantar no Estado — a Formação Profissionalizante Básica.

Além disso, visava-se testar uma sistemática de divulgação de modificações a serem introduzidas no Sistema Estadual de Ensino — no caso, a Formação Profissionalizante Básica — e de coleta de informações a respeito de necessidades e de expectativas face essa implantação: a de um contacto direto com as bases.

Essa implantação, no entanto, não implica, de maneira alguma, uma contra reforma ou uma reforma da reforma do ensino, como a alguns menos avisados poderia parecer. Implica, isso sim, mais uma possibilidade, que se indica ao Sistema de Ensino, de operacionalização da Lei 5.692/71, ao lado das existentes e apontadas pelos Pareceres CFE 45/72 e 76/75, além de outras que poderão vir a ser idealizadas.

Isso porque, como todo o planejamento, o da educação deve ser sobremaneira flexível, com vistas a atender necessidades emergentes no Sistema. É de se citar Hallak (1974), neste momento, quando lembra que algumas pessoas deploram a “*reformite*” em educação e se preocupam com os males que poderiam causar aos alunos reformas demasiadamente numerosas e seguidas. Tal fato ocorre porque essas pessoas não se apercebem dos prejuízos que causa aos estudantes um sistema fixo, intencionalmente inadaptado à realidade. Afirma, o autor, que, ao contrário, é necessário que se promovam, permanentemente, as reformas, experiências e mudanças.

É como como experiências que a Formação Profissionalizante Básica está sendo proposta experiência essa, que implica acompanhamento, controle, avaliação e reformulação — no que couber — do projeto.

Como já se frisou anteriormente, a implantação da Formação Profissionalizante Básica não implica na exclusão do Sistema de outras formas de qualificação profissional, ao nível do ensino de 2º grau, especialmente a da habilitação do técnico, a qual deve continuar a ser oferecida, em consonância com os reclamos do mercado de trabalho, local e regional, respeitadas as inclinações individuais dos alunos. O que se questiona é o seu oferecimento indiscriminado ao universo de alunos que, de maneira geral, não se encontram interessados em habilitações profissionais que dêem um preparo tão específico por-

que, como várias pesquisas o tem demonstrado, e esta o confirma para escolas estaduais da capital, aspiram a estudos mais avançados, ao nível do ensino de 3.º grau.

Além disso, a formação do técnico é um processo oneroso em virtude dos recursos que demanda e a maioria das escolas ainda não está aparelhada para isto, fato que é mais uma vez comprovado por esta investigação e que ocorre em escolas estaduais de Porto Alegre consideradas boas. Pode-se, sem sombra de dúvidas, pensar que as demais escolas, principalmente as do interior, também se ressentam — certamente até em maior grau — da falta desses recursos.

Não será por acaso que, de 91 habilitações autorizadas nas 7 escolas alvo deste estudo, somente 20 estejam em funcionamento nessas escolas e que, dessas 20, apenas 5 sejam habilitações de técnico.

A implantação da Formação Profissionalizante Básica, apesar de não implicar uma reforma ou contra reforma, implicará, por certo, um replanejamento de todo o ensino de 2.º grau no Estado, onde se programe o oferecimento de habilitações de técnico em escolas estrategicamente localizadas do ponto de vista geográfico e equipadas — quer de recursos humanos quer de recursos físicos — para oferecer essas habilitações, consoante a demanda da clientela e as necessidades evidenciadas por pesquisas de mercado de trabalho.

Desconhecem-se, entretanto, pesquisas atualizadas e fidedignas de mercado de trabalho, mais uma razão pela qual a grande maioria de alunos de 2.º grau deve ser oferecida uma *"formação por áreas de atividades dos setores econômicos, podendo o egresso ser treinado, posteriormente, para aquelas onde exista maior escassez de mão-de-obra"*.

Outra conclusão a que se chega, através do presente estudo, é a de que há aceitação geral da nova idéia consubstanciada na Indicação CEE 29/77 e nos atos que a regulamentam, tanto no que respeita aos pressupostos básicos que norteiam a filosofia que inspirou a proposta da Formação Profissionalizante Básica, como aos aspectos já estabelecidos com vistas à operacionalização dessa nova modalidade de estudos. O pressuposto de que a educação para o trabalho resultará da integração entre a parte de educação geral e a parte de formação especial do currículo, sendo considerada, a primeira, como meio para aparelhar o indivíduo para receber um treinamento específico, já no emprego, vez que a educação para o trabalho não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado serviu de suporte para que as pessoas consultadas concordassem em que a qualificação para o trabalho deverá embasar-se em sólida educação geral, cujos princípios possam ser transferidos para casos específicos. Tal formação dará ao aluno capacidade de readaptar-se mais facilmente às mutações do mundo do trabalho, com a vantagem de valorização do capital humano equi-

pado com conhecimentos e habilidades não suscetíveis à obsolescência. Essa formação dará ao egresso uma prontidão para o treinamento na empresa; este, apresenta vantagens sobre o treinamento que possa ser realizado na escola, já que a primeira, além de poder fornecer-lo em situação real de trabalho, possui os equipamentos adequados e os recursos humanos com o necessário treino. Uma Formação Profissionalizante Básica atende, igualmente, aos princípios de terminalidade e de continuidade de estudos previstos na Lei 5.692/71, sendo que um elemento que saia da escola de 2º grau munido de uma sólida educação geral, assim como esta é entendida^f, poderá melhor desempenhar-se em estudos mais avançados. A Formação Profissionalizante Básica, por ser de mais fácil operacionalização e por prever condições de infra estrutura para a implantação, concorrerá para minimizar as deficiências detectadas no atual estágio de desenvolvimento do ensino de 2º grau. Essas, dizem respeito, principalmente, à escassez de recursos humanos habilitados, deficiência de recursos físicos, experiência limitada das escolas no que tange à profissionalização e entendimento nem sempre adequado do que significa a qualificação para o trabalho.^g

Esses e outros pressupostos são reconhecidos como válidos, não só pela bibliografia especializada que serviu de suporte teórico para este trabalho, mas também pela maioria dos 572 sujeitos consultados. Foram validadas, igualmente, as medidas até agora tomadas com vistas à implantação da Formação Profissionalizante Básica, como a fixação dos critérios para a seleção de escolas que participarão do experimento, estabelecimento de disciplinas específicas para a constituição da parte de formação especial do currículo; indicação da carga horária — parte técnica, essa, para a qual foram consultados somente os professores, diretores e, no caso da carga horária, também empresários.

Foi igualmente validado o modelo de implantação da Formação Profissionalizante Básica, constante à página 308. Este, embora não seja um trabalho oficial, consiste numa representação gráfica das posições oficiais, podendo, portanto, constituir-se em seguro roteiro operacional.

Esta investigação foi limitada às escolas estaduais de 1º e 2º graus, cadastradas pela Secretaria da Educação, jurisdicionadas à 1ª Delegacia de Educação — localizadas na capital, portanto — e que compareceram à reunião prévia com a pesquisadora, realizada naquela Delegacia. Nunca teve, este estudo, o objetivo de generalizar os resultados por ele obtidos para todas as escolas do Estado, independentemente de localização, tamanho, condições e dependências adminis-

^f Ver definição operacional à página 321.

^g Conclusões a que chegou a Comissão de Alto Nível constituída em 1976 para estudar a problemática do ensino de 2º grau.

trativas. Tanto isto é um fato, que nem metodologicamente se procedeu com vistas à uma generalização de resultados. Cremos, no entanto, ser lícito pensar que, se a Indicação CEE 29/77 vir a tornar-se de conhecimento geral (ficou comprovado que é praticamente desconhecida) a grande maioria das pessoas, oriundas de outras comunidades, de outras localidades e/ou de escolas ainda com menos condições do que as pesquisadas, tenderá a aceitar uma alternativa tão mais simples de operacionalização da Lei 5.692/71 e que apresenta tantas vantagens — já explicitadas — inclusive a de não exigir uma definição do aluno em termos profissionais, desde a conclusão do ensino de 1º grau.

Outro grande objetivo desta pesquisa foi o de colher informações sobre aspectos a serem tratados no treinamento de recursos humanos; sobre os equipamentos julgados indispensáveis ao oferecimento da Formação Profissionalizante Básica; sobre aspectos que os diferentes sujeitos julgassem importantes para uma correta operacionalização da Formação Profissionalizante Básica; sobre a situação atual das escolas em tela no que se refere a instalações e equipamentos e sobre o pensamento dos sujeitos em relação à qualidade do ensino de 1º e de 2º graus que vem sendo ministrado nessas escolas. Além disso, tentou-se captar a expectativa dos sujeitos face a nova modalidade de qualificação profissional que lhes foi proposta. Estas informações, transcritas na íntegra em anexo ao trabalho original, cremos, serão muito úteis por ocasião do planejamento das diferentes fases de implantação da Formação Profissionalizante Básica e do replanejamento global do ensino de 2º grau no Estado, que urge realizar.

No que tange a recursos físicos, fica uma vez mais confirmada a precariedade (mesmo na capital) com que certas escolas vêm oferecendo esse grau de ensino. Essa situação há de fatalmente ocorrer também em escolas do interior do Estado.

Finalmente, como objetivo último, este trabalho testou uma nova metodologia de propagar e colher informações — a do contacto direto com as bases. Ficou provado, por grande número de respostas que os sujeitos sentiram-se altamente gratificados por estarem participando de uma pesquisa desta natureza que, mesmo de caráter extra-oficial — mas que, sabem, interessará às autoridades competentes — lhes prestou informações a respeito do que oficialmente se está planejando com vistas ao ensino de 2º grau no Estado e lhes consultou a respeito.

Os objetivos deste estudo foram, a nosso ver, plenamente atingidos: divulgou-se a Indicação CEE 29/77, bem como os atos que a complementam, em sete estabelecimentos de ensino da capital; foram validados pela grande maioria da amostra os pressupostos básicos que norteiam a filosofia que embasa a proposta da Formação Profissionalizante Básica; colheu-se informação relevante para o planejamento da implantação da Formação Profissionalizante Básica e para o replanejamento global do ensino de 2º grau no Estado. Fica evidenciado,

ainda, com a presente investigação, o rico manancial de informações que se pode colher em consulta a pessoas que vivenciam os problemas no dia-a-dia do desenvolvimento do processo educativo e, naturalmente, as mais diretamente interessadas em solucioná-los.

4.2 Recomendações

Com base nas informações obtidas através deste trabalho cabe formular as seguintes recomendações:

1 — Os dados mais uma vez vêm comprovar que o aluno do ensino de 2º grau e, até mesmo o de 1º grau, tem como meta o ensino universitário. Sabe-se, igualmente, que nem todos terão possibilidade de transpor os umbrais de uma universidade, embora todos tenham o direito de alimentar tal desiderato. Pelas razões já discutidas no item anterior cabe evitar que o ensino de 2º grau se transforme num "hobby" de custo elevado, pois não será a clientela desse grau de ensino — que pelo fato de ter conseguido galgar esse estágio da pirâmide educacional denota uma posição social mais privilegiada — que irá ingressar em massa no mercado de trabalho como técnico de nível médio. Foi um diretor de escola quem afirmou que, de maneira geral, o egresso do ensino de 2º grau não exerce a profissão para a qual foi preparado, pensamento, esse, que concorda com o de Staley (1968), apresentado no referencial teórico.

Assim, cabe pensar o ensino de 2º grau quanto as modalidades a serem oferecidas, reservando-se a de técnico para aqueles alunos que realmente demonstrem interesse e aptidões para este tipo de formação profissional, a ser ministrada em escolas que apresentem ou sejam providas de reais condições para tanto, que estejam estrategicamente localizadas e aparelhadas para oferecer as habilitações reclamadas pelas inclinações da clientela e necessidades do mercado de trabalho. Ao restante do alunado sejam oferecidas modalidades que promovam um preparo em nível menos ambicioso de profissionalização, mas nem por isso menos eficaz, como é o caso da Formação Profissionalizante Básica, cujas premissas foram aceitas pela grande maioria dos sujeitos, inclusive por empresários representativos dos setores primário, secundário e terciário da economia.

Claro está que essas modalidades, em especial a Formação Profissionalizante Básica, embora de operacionalização bem mais simples do que a de técnico, demandarão, igualmente, uma infra-estrutura que, mesmo dentre as sete escolas que constituiram a amostra do atual estudo, algumas não possuem.

2 — Para a implantação da Formação Profissionalizante Básica seja feito um planejamento que inclua entre outros aspectos os seguintes:

— Avaliação diagnóstica que evidencie as reais necessidades das escolas selecionadas, em termos de recursos humanos e físicos, bem como sejam previstos e liberados recursos com vistas ao atendimento dessas necessidades, antes do funcionamento da nova modalidade de estudos;

— Consulta ao corpo docente e técnico-administrativo dessas escolas sobre aspectos de interesse das pessoas em questão para que sejam abordados por ocasião do treinamento a que deverão se submeter.

A consulta prévia a professores, administradores, etc., servirá, por certo, para indicar aqueles que desde logo se mostram melhor preparados para atuar na Formação Profissionalizante Básica e determinar em que aspectos a opinião dessas pessoas pode ser modificada para que sua atuação seja mais eficaz;

— Constituição de um grupo único, integrado por elementos altamente capacitados e preparados para atuar no treinamento dos recursos humanos, evitando-se, assim, a figura do “reciclador”;

— Acompanhamento e apoio técnico às escolas durante o desenvolvimento do projeto, a ser prestado pelo mesmo grupo referido no item anterior. Respeita a individualidade da escola, o grupo poderia inclusive prestar auxílio de ordem técnico-pedagógica no momento do planejamento curricular a ser realizado pelos estabelecimentos;

— Acompanhamento, controle a avaliação constante do desenvolvimento de cada fase e etapa do projeto com vistas a correções “*pari passu*”, de eventuais desvios ou a um replanejamento, se necessário. Recomenda-se a utilização de vários tipos de avaliação — de contexto, de insumo, de processo e de produto — para que se tenha informações em diversos momentos e sob variadas aspectos;

— Montagem de um sistema que permita o acompanhamento do egresso do ensino de 2º grau, mediante uma Formação Profissionalizante Básica — o que será sumamente válido, também, no caso do egresso de uma habilitação de técnico ou de qualquer outra modalidade;

— estabelecimento de meta em que se proponha a conscientização de empresários para as vantagens que apresenta o treinamento na empresa e para a valorização do elemento altamente “*treinável*” que a formação Profissionalizante Básica pretende formar;

— implantação de um Centro Informativo às empresas quanto à mão-de-obra disponível, preparada na forma ora proposta;

— procura de maior integração escola-empresa;

— busca, junto a empresários e especialistas, de informações relativas aos equipamentos e instalações necessários ao desenvolvimento da Formação Profissionalizante Básica;

— maior integração com o ensino do 3º grau visando à formação de professores qualificados em número necessário, especialmente para disciplinas que constituem a parte de formação especial do currículo;

— sensibilização e engajamento de alunos, pais, professores, administradores, autoridades educacionais e empresários, com participação ativa de cada um, no que couber, no desenvolvimento do projeto;

— reflexão sobre as demais sugestões provenientes de alunos, pais, professores, diretores de estabelecimentos de ensino e empresários, em especial a que trata da ampliação da carga horária total do ensino de 2º grau; a que solicita a inclusão de Filosofia nos currículos da Formação Profissionalizante Básica e a que alerta para a necessária diversificação de opções em relação às áreas de Formação Profissionalizante Básica.

Quanto à sugestão de inclusão de estudos de Filosofia nos currículos da Formação Profissionalizante Básica, assim se expressa o Conselho de Educação, no Parecer 781/78 — item 2.3 — que trata dos acréscimos a serem feitos pelos estabelecimentos de ensino aos componentes curriculares obrigatórios: *"Ressalte-se, no entanto, a conveniência da inclusão de Filosofia no plano de estudos da Formação Profissionalizante Básica, sempre que a escola dispuser de condições para bem desenvolvê-la, principalmente em termos de recursos humanos devidamente habilitados"*. Posteriormente, no Parecer 188/79, que responde à Diretoria da Associação dos Professores Universitários de Filosofia e História da Educação, este Conselho enfatiza uma vez mais a importância do ensino de Filosofia nas escolas de 2º grau, tendo em vista seu alto valor formativo, bem como tece comentários para o bom desenvolvimento dessa matéria.

Certamente o grupo de técnicos, anteriormente lembrado para realizar o treinamento e prestar apoio às escolas durante a implantação da Formação Profissionalizante Básica, alertará as direções e o corpo docente dessas escolas para as vantagens da inclusão da Filosofia nos currículos, desde que assegurado seu bom desenvolvimento pelas condições que esses estabelecimentos apresentam para isso. Cabe, ainda, divulgar o Parecer CEE 188/79, que oferece valiosas sugestões para o desenvolvimento do ensino de Filosofia nas escolas de 2º grau;

— revisão, por ocasião da elaboração de documentos sobre a área de Administração e Comércio, das disciplinas que a compõem, com vistas a se verificar a possibilidade de atendimento à sugestão de um professor que propõe a inclusão, nesta área, de conteúdos mais específicos, no que se refere ao comércio e à empresa.

— regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação, dos estudos complementares à Formação Profissionalizante Básica para a formação do técnico.

3 — Embora o nível de satisfação de alunos e pais de alunos que estão concluindo o ensino de 1º grau e que foram consultados como parte deste estudo pareça ser muito bem, professores solicitam seja revisto o ensino de 1º grau com vistas ao oferecimento de maior base ao estudo e, também, porque “*a base entra em choque com as diretrizes da Formação Profissionalizante Básica*”. Con-
vém, portanto, estudar e considerar essa idéia.

4 — Os atos do Conselho Estadual de Educação são publicados, na íntegra, no periódico Documentário e noticiados em coluna própria no *Correio do Povo*. Tal divulgação, entretanto, não está chegando às bases pois, como se verificou, após mais de dois anos de sua aprovação, a Indicação CEE 29/77 é desconhecida da maioria dos 150 professores entrevistados. Quanto aos diretores, dois entre sete a desconheciam. Sujeitos, esses, lotados em escolas que podem ser consideradas centrais, na capital do Estado. Cabe ao Conselho Estadual de Educação pensar em uma maneira mais eficaz de divulgação de seus atos, especialmente esses tão importantes para o Sistema como são a Indicação CEE 29/77 e os atos a ela complementares, desde que sua utilidade está na razão direta do conhecimento que deles tiveram e conseqüentemente utilização que deles façam os elementos integrantes do Sistema de Ensino.

5 — A experiência desta pesquisa, altamente positiva, mormente quanto ao aspecto de se poder manter um contacto com as bases e com elas discutir problemas e delas obter sugestões, mostra que essas pessoas podem e devem ser utilizadas como fonte de informações em qualquer estágio do desenvolvimento do projeto de implantação da Formação Profissionalizante Básica: antes, como foi idealizado por este trabalho; durante e depois, com a finalidade de colher subsídios a respeito dos efeitos dessa implantação no educando, sob o ponto de vista dessas pessoas.

Assim, numa última recomendação, este trabalho enfatiza a oportunidade e conveniência de se fazerem consultas às pessoas que sentirão o impacto da implantação da Formação Profissionalizante Básica: antes, com o intuito de captar a percepção dessas pessoas a respeito das necessidades educacionais, de perceber se a inovação é por elas aceita, além de fazer desta, uma oportunidade de sensibilização e engajamento das bases; durante e, especialmente, após, com o objetivo de auscultar pais, alunos, professores, administradores e empresários a respeito da reação à Formação Profissionalizante Básica por parte do educando, dos benefícios hauridos através desse ensino, das falhas porventura ocorridas, enfim, do grau de satisfação desses sujeitos em relação à nova modalidade de estudos em desenvolvimento.

Essa prática parece ser salutar e proveitosa, não somente para a implantação que ora se pretende, mas para toda e qualquer mudança significativa a ser realizada no Sistema de Ensino: cabe movimentar as bases para que as mudanças não lhes sejam impostas e, sim, sejam por elas impulsionadas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Avaliação de contexto com vistas à implantação de nova modalidade de qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau no Estado do Rio Grande do Sul; formação profissionalizante básica*. Porto Alegre, 1979. Diss. maestr. Educação.
2. _____. *O ensino de 2º grau e a formação profissional do adolescente*. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, 1978a. Palestra pronunciada.
3. _____. *Formação profissional e o papel da escola de 2º grau na preparação e treinamento de recursos humanos para o desenvolvimento*. Porto Alegre, 1978b. Trabalho inscrito no 1º Concurso Nacional de Monografias sobre Formação Profissional.
4. _____. *Proposta de modelo de implantação de formação profissionalizante básica*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1978c. Datilogr.
5. ANDERSON, C. A. Contexto social do planejamento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (8):111-29, set. 1973.
6. BIGGE, Morris L. *Teorias de aprendizagem para maestros*. México, Trillas, 1975.
7. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 853 de 12 nov. 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei N. 5.692. *Documenta*, Brasília (132):166-95, nov. 1971.
8. _____. Parecer n. 45 de 12 jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. *Documenta*, Brasília (134):107-55, jan. 1972.
9. _____. Parecer n. 76 de 23 jan. 1975. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71. *Documenta*, Brasília (170):24-50, jan. 1975.
10. _____. Resolução n. 8 de 01 dez. 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Documenta*, Brasília (133):399-402, dez. 1971.
11. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n. 5.692 de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Documenta*, Brasília (129):400-16, ago. 1971.
12. BREJON, Moysés. *Recursos humanos: ensino técnico e desenvolvimento* (uma perspectiva brasileira). São Paulo, Pioneira, 1968.
13. BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
14. COMISSÃO DE ALTO NÍVEL DESIGNADA PARA ESTUDO DA PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE 2º GRAU NO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório*. Porto Alegre, 1976.

15. ECHEVARRÍA, José Medina. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, Luiz, org. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. p. 17-29.
16. GOODING, C. Thomas & PITTINGER, Owen E. *Teorias da aprendizagem na prática educacional*. São Paulo, EPU, 1977.
17. HALLAK, Jacques. *A qui profite l'école?* Paris, Press Universitaires de France, 1974.
18. HARBISON, Frederick H. *The strategy of educational development. Relation to the economic growth of underdeveloped countries*. Washington, Organization for European Economic Cooperation, 1961.
19. HARBISON, Frederick H. & MYERS, Charles A. *Education, manpower, and economic growth; strategies of human resource development*. New York, McGraw-Hill, 1964.
20. HILGARD, Ernest. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo, Herder, 1966.
21. HUTCHINSON, Bertram. *Trabalho e mobilidade*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960.
22. LANGONI, Carlos Geraldo. *A economia da transformação*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1975.
23. LEÓN, Teresa P. & GUTIÉRREZ, Gabriel P. *Programa universidad abierta - área de matemática lógica*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1977.
24. LEVY, A. *Handbook of curriculum evaluation*. Paris, International Institute for Educational Planning, 1976. Mimeogr.
25. LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140):1-55, 1932.
26. NICK, Eva & Kellner, Sheila O. *Fundamentos de estatística para ciências do comportamento*. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
27. PHI DELTA KAPPA NATIONAL STUDY COMMITTEE ON EVALUATION. *Educational evaluation and decision making*. Itasca, F. E. Peacock, 1971.
28. RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Indicação n. 29 de 25 mar. 1977. Formação profissionalizante básica no ensino de 2º grau. *Documentário*, Porto Alegre (36):7-21, maio/ago. 1977.
29. _____. Parecer n. 781 de 13 out. 1978. Fixa as disciplinas correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da formação profissionalizante básica e estabelece diretrizes complementares. *Documentário*, Porto Alegre (40):11-78, set./dez. 1978.
30. _____. Parecer n. 188 de 8 mar. 1979. A filosofia no ensino de 2º grau. *Documentário*, Porto Alegre (41):437-41, jan/abr. 1979.
31. _____. Resolução n. 138 de 13 out. 1978. Estabelece as disciplinas correspondentes ao mínimo da parte de formação especial do currículo da formação profissionalizante básica e dá outras providências. *Documentário*, Porto Alegre (40):9-10, set./dez. 1978.
32. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Unidade de Informática. *RLDE 090 - Cadastro de estabelecimentos de ensino*. Porto Alegre, PROCERGS, 1978.
33. SOTO, Mario Leyton. Teachers, parents and community as data sources. In: *HANBOOK of curriculum evaluation*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning; New York, Longman, 1977.

34. STALEY, Eugene. *Planejamento da educação e formação profissional para o desenvolvimento*. Stanford, Stanford International Development Education Center, 1968.
35. STUFFLEBEAM, Daniel L. Educational evaluation and decision making. In: WORTHEN, R. B. & SANDERS, J. R. *Educational evaluation: theory and practice*. Ohio, Charles A. Jones, 1973.
36. _____. *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus, Ohio State University Evaluation Center, 1968. Mimeogr.
37. TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1974.
38. VAN DALEN, Deobold B. & MEYER, William J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate a new way of qualifying for work in the second grade school - the Formação Profissionalizante Básica - before its implantation for, in a context evaluation, to collect useful information for decision making from students, parents, teachers, principals and managers, related to the planning of this alternative of 5.692/71 Law's operation, contained in the Indicação CEE 29/77.

Furthermore, we aimed to test a methodology of divulgation of the changes to be introduced in the State Teaching System - in the case, the implantation of the Formação Profissionalizante Básica - and the gathering of information on the needs and expectations face this implantation: that of a direct contact with the basis.

The research was developed in seven state schools of first and second grades, situated in Porto Alegre, being answerers 572 subjects thus distributed: 290 students, 101 parents, 150 teachers, 7 principals and 24 managers.

We offer the State Teaching System the conclusions to what the data analysis allowed to reach as well as the recommendations decurrent of these conclusions.

The aims of this study were, in our point of view, all reached: we spread the Indicação CEE 29/77 and the subsequent acts on the matter in seven state schools in te capital; the basic pretenses that lead the philosophy which bases the Formação Profissionalizante Básica proposal were made effective by the great majority of the sample, and we gathered relevant information for the planning of Formação Profissionalizante Básica implantation and for the global replanning of the second grade teaching in the State.

(Recebido para publicação em 08.07.80)

A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO DE 2º GRAU : FATORES PROPULSORES E RESTRITIVOS

NOEMIA FIOLCOV KWITKO
Gabinete de Planejamento da SEC/RS

RESUMO

Análise dos fatores propulsores e restritivos atinentes à função profissionalizante assumida pelas escolas de 2º grau, a partir da Reforma de Ensino, consubstanciada na Lei nº 5.692/71. Como ponto de referência foi utilizado um estudo de caso, intitulado *A profissionalização do ensino de 2º grau: fatores propulsores e restritivos*, realizado pela autora em 1978 e 1979 em duas escolas da rede estadual de Porto Alegre, Rio grande do Sul: uma com características profissionalizantes em período anterior à Reforma e a outra com ensino profissionalizante introduzido após esta. Os resultados parecem indicar que o êxito do ensino profissionalizante tem relação direta com o tipo de curso e o mercado de trabalho, o interesse do aluno pelo curso, os equipamentos disponíveis e o preparo dos professores, demonstrando, dessa forma, que ambas as escolas têm conseguido atingir o objetivo do ensino profissionalizante, com maior sucesso em alguns de seus cursos que em outros.

1 INTRODUÇÃO

Nossa expectativa ao redigir o presente texto resume-se em trazer algumas informações sobre o controvertido problema: ensino profissionalizante nas escolas de 2º grau. Tecendo algumas considerações sobre um estudo que desenvolvemos nessa área, apresentando possíveis fatores propulsores e restritivos intervenientes no processo e levantando uma série de indagações, julgamos poder contribuir, de alguma forma, para que essa questão possa ser encaminhada com maior objetividade e eficiência pelos órgãos de planejamento da educação do Estado.

Este artigo baseou-se em um estudo de caso realizado pela autora em Porto Alegre, nos anos de 1978 e 1979, e apresentado com o mesmo título em 1979, aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, para obtenção do título de mestre em Educação.

2 HISTÓRICO

Durante muitos anos, o ensino brasileiro caracterizou-se pela preocupação em levar uma cultura intelectual a uma classe dominante, sem pretensões de preparar o homem para o mundo do trabalho manual.

Com a tentativa de industrialização no Brasil, em fins do século XIX, o sistema de ensino é abalado, favorecendo uma consciência de democratização, ou seja, as escolas voltam-se não só para uma elite, mas para toda comunidade, em conformidade com as necessidades sociais e econômicas do jovem e do País.

A partir de 1910, surgem as primeiras escolas técnico-profissionais que, segundo alguns autores, podem ser consideradas como o embrião dos sistemas SENAI e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial).

No entanto, o caráter profissionalizante conferido ao ensino de 2º grau, assim denominado em substituição ao ensino médio, somente toma vulto com o advento da Lei nº 5.692/71 que, em seu artigo 1º, está a evidenciar um dos princípios básicos da Reforma de Ensino — o princípio da terminalidade, que confere ao aluno concluinte de 2º grau uma formação profissional.

Algo novo, portanto, totalmente radical, processa-se na história educacional brasileira: a profissionalização de todo ensino de 2º grau.

3 MUDANÇAS

Numa rápida análise das mudanças mais significativas que a Reforma de Ensino trouxe no âmbito de 2º grau, merecem destaque:

- a introdução de um currículo profissionalizante em todas as escolas de 2º grau do Rio Grande do Sul, a par do currículo de educação geral já existente;
- a implantação gradativa da Reforma de Ensino no Estado, no período de 1973 a 1975;
- as opções de estudos possíveis de serem utilizados pelas escolas, conforme habilitações profissionais em nível de técnico e de auxiliar técnico, arroladas no Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação.

4 EXPERIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

A experiência do Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito da graduação em nível de 2º grau, instituindo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, em todas as escolas desse grau, com base na Lei nº 5.692/71 e no Parecer nº 45/72, do Conselho Federal de Educação, pode ser considerada recente, face sua implantação gradativa a partir de 1973.

Não obstante, algumas situações evidenciadas permitem o exame da maneira como as escolas vêm se comportando diante dessa nova função, tendo em vista melhorar os níveis de desempenho do ensino de 2º grau.

Em um estudo de caso, intitulado *A profissionalização do ensino de 2º grau: fatores propulsores e restritivos*, por nós realizado no período de 1978-79, em duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre, uma com características profissionalizantes em período anterior à Reforma e outra, com ensino profissionalizante introduzido após esta, foi possível constatar que, apesar de alguns aspectos divergentes, os resultados parecem indicar que, em ambas, o êxito do ensino profissionalizante tem relação direta com:

- O tipo de curso (habilitação profissional) e o mercado de trabalho;
- o interesse do aluno pelo curso;
- os equipamentos disponíveis;
- preparo do professor;

conseguindo, dessa forma, atingir o objetivo da formação profissional com maior sucesso em alguns cursos que em outras.

Analisando o conjunto de informações obtidas através de entrevistas com pessoas e instituições envolvidas no processo escolar: diretora e equipe de coordenação, supervisores e orientadores dos Serviços de Coordenação Pedagógica e de Orientação Educacional, professores da parte de formação especial, alunos das últimas séries das habilitações em funcionamento e representantes de empresas vinculadas às escolas, estudo de documentos e observação participada, foi possível a identificação de fatores que interagem nessa situação de mudança, ora impulsionando, ora entravando o processo de profissionalização assumido pelos referidos estabelecimentos de ensino.

5 FATORES INTERVENIENTES NO PROCESSO PROFISSIONALIZANTE

O referido estudo encontrou como principais FATORES PROPULSORES do ensino profissionalizante:

- escolha adequada de cursos;
- currículo apropriado para os cursos;
- capacidade administrativa da diretora;
- equipamentos e salas-ambientes em número suficiente e atualizados;
- professores eficientes e com experiência.

Como FATORES RESTRITIVOS básicos encontrou-se:

- redução da carga horária, prejudicando a qualidade do ensino técnico e humanístico;
- desinteresse do aluno pelo cursos, em função do desejo de ingressar na universidade;

— problemas financeiros para aquisição, conservação e renovação de equipamentos.

Seria oportuno tecer algumas considerações sobre alguns desses fatores, como por exemplo:

O que se entende por escolha adequada de cursos e currículos apropriados?

A ex-escola técnica ofereceu aos alunos, em 1978, 8 cursos, sendo 4 para formação de técnicos (habilitação plena) e 4 para formação de auxiliar técnico (habilitação parcial): a) Técnico em Nutrição e Dietética, em Decoração, em Laboratório de Prótese Odontológica e b) Auxiliar de Técnico em Nutrição e Dietética, em Desenhista de Padronagem e Desenhista de Decoração.

A ex-escola acadêmica oportunizou nesse mesmo ano, 4 cursos: a) Técnico em Química e em Petroquímica, b) Auxiliar de Laboratório em Análises Químicas, Auxiliar de Escritório e Desenhista de Publicidade.

Do total de 12 cursos em funcionamento, 7 vêm apresentando resultados considerados satisfatórios, tanto do ponto de vista dos docentes, especialistas e alunos, quanto dos empresários que recebem estagiários das escolas.

Como indicadores dessa situação, citam-se:

- absorção de egressos desses cursos pelo mercado de trabalho, não só no Estado como no País, evidenciado pela contínua procura de estagiários por parte das empresas;
- depoimento de representantes de empresas reconhecendo a validade da função assumida pelas escolas, no que se refere especificamente a dois aspectos: conhecimentos básicos específicos do campo profissional e aproveitamento dos estagiários que tenham se desempenhado a contento nas tarefas propostas. Há, no entanto, certas restrições: o aluno, na maior parte das vezes, não evidencia habilidades práticas exigidas ao nível de técnico, desconhece materiais e equipamentos mais modernos e não tem uma imagem correta da natureza e função da empresa;
- valorização de alguns cursos, como Química, Decoração, Nutrição e Dietética e Auxiliares afins pelos alunos e professores da escola, isto é, há um consenso de que estas habilitações são as que realmente atendem as expectativas da clientela (currículo, mercado de trabalho e remuneração adequada) da escola e da comunidade.

Com base nestas constatações, poder-se-ia inferir que, tanto o currículo das habilitações referidas, quanto o seu oferecimento, vêm satisfazendo os objetivos do ensino de 2º grau no que se refere à profissionalização.

Fator humano - o que vem a ser eficiente, experiente e capacidade administrativa?

É interessante observar que, neste estudo, mais de 40% dos professores da parte de formação especial da ex-escola técnica não possuíam titulação específica para a docência. No entanto, seu desempenho parece ser eficiente, o que nos leva a acreditar que seu engajamento, sua experiência, assessoramento recebido dentro da escola, através dos Serviços de Coordenação Pedagógica e de Orientação Educacional, a par de recursos físicos e materiais disponíveis, são variáveis que influem para o sucesso desse profissional.

Quanto à capacidade administrativa da diretora, fator propulsor significativo em uma das escolas, pode-se verificar que, apesar de não possuir também habilitação específica para a função, demonstrou tino organizacional, dinamidade, perseverança e iniciativa, conseguindo alcançar um nível eficiente do currículo profissionalizante. Parece ter ficado evidente que o referido fator foi decisivo para o alcance de outros fatores que impulsionaram a profissionalização na escola, como por exemplo: reformas físicas, criação de laboratórios e outras salas especiais consideradas por especialistas, como das mais bem aparelhadas do Estado, aquisição de equipamentos, busca de professores e especialistas capazes, bem como integração interdisciplinar da parte de formação especial e de educação geral, invejável.

Redução da carga horária - porquê?

No período de implantação da Reforma de Ensino de 2º grau, de 1973 a 1975, as escolas do RS viram-se na contingência de incluírem em seus quadros curriculares, disciplinas profissionalizantes, antes inexistentes. O que ocorreu? Apesar da Lei abrir a possibilidade de oferecer estudos em 3 ou 4 séries anuais (art. 22), compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente, as escolas, em sua quase totalidade, em função da demanda de alunos e de orientação recebida de órgãos superiores, no sentido de não ultrapassarem demais a carga horária exigida por Lei, passam a desenvolver, em igual número de anos e horas ou um pouco além, o currículo humanístico e profissionalizante.

Tanto a ex-escola técnica quanto a acadêmica julgam que este é um fator determinante da imagem negativa que a escola enfrenta — a primeira, alegando que o nível de FORMAÇÃO ESPECIAL decresceu; a segunda, que o nível de EDUCAÇÃO GERAL decresceu, o que veio a prejudicar a qualidade de ambos currículos.

Aluno desinteressado - dificuldades para a escola?

Na análise dos dados coletados para o estudo, constatou-se que a grande maioria dos alunos busca o 2º grau como meio para ascender aos estudos su-

periores. Chama a atenção o fato de que, mesmo oriundos de uma camada sócio-economicamente inferior (alguns já no campo de trabalho ou por ingressar tão logo concluem o curso), a faculdade continua sendo seu maior atrativo.

Com menor incidência foram citados também como causas do desinteresse do aluno: poucas vagas em determinadas escolas e cursos, além da opção pela escola e não da habilitação profissional.

Problemas de ordem financeira?

Assim como os equipamentos podem constituir-se em fator propulsor, também pode tornar-se num fator restritivo, ou seja, determinadas habilitações vêm encontrando uma série de dificuldades para acompanhar a modernização tecnológica, adquirir e conservar os equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento do currículo profissionalizante.

Observa-se que ambas as escolas possuem salas-ambientes adequadas, laboratórios, cozinhas, Mini-Agência de Publicidade, Escritório-Modelo e materiais próprios, porém, nem sempre em número suficiente para atender a todos os alunos, nem atualizados.

Sem pretender generalizar os resultados obtidos a todos os estabelecimentos de ensino de 2º grau, pensamos que os mesmos podem servir de ponto de referência aos estudiosos e responsáveis pelo ensino de 2º grau, uma vez que a revisão de literatura também está a apontar alguns aspectos em comum.

6 REFLEXÕES

Gostaríamos também de lançar algumas reflexões críticas que nos desafiam após essa pesquisa:

- Será que a política de profissionalização do ensino de 2º grau é uma medida contenedora apropriada para reduzir o número elevado de alunos que busca o 3º grau?
- Vem sendo realizado um controle e uma previsão para dimensionar as reais necessidades do País?
- O investimento do Estado no ensino profissionalizante das escolas de 2º grau retorna em benefícios específicos para o jovem e o mercado de trabalho?
- A profissionalização do ensino de 2º grau mudará o caráter elitista da educação brasileira?
- Até que ponto o País carece de técnicos de nível médio em todos os setores da economia?

- Não seria oportuno efetivar o estabelecimento de laços permanentes entre os órgãos apropriados do Ministério de educação, do Trabalho e outros, a fim de oferecer “informações” sobre o mercado de trabalho a curto prazo, nelas compreendidas as novas profissões em vias de formação?

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 45 de 12 jan. 1972. *Documenta*, Brasília (134):107-55, jan. 1972.
2. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n. 5.692 de 11 de ago. de 1971. *Documenta*, Rio de Janeiro (129):400-16, ago. 1971.
3. ———. *Habilitações profissionais no ensino de 2º grau*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura; Brasília, INL, MEC, DEM, DEF, 1972.
4. CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues. *A profissionalização no ensino médio*. 2.ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.
5. KWITKO, Noemia Fiolcov. *A profissionalização do ensino de 2º grau: fatores propulsores e restritivos; estudo de caso*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1979. Diss. maestr. Educação.
6. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação, 1967-1976*. Porto Alegre, Centro de Documentação, s.d.
7. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Assessoria Técnica. *Dificuldades evidenciadas no ensino de 2º grau no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1977. Mimeogr.
8. SARAIVA, Terezinha. O ensino de 2º grau à luz da Lei nº 5.692. *Educação*, Brasília, 5(18):67 out./dez. 1975.
9. VAN DALEN, Deobold B. *Understanding educational research: an introduction*. 3. ed. New York, McGraw-Hill, 1973

ABSTRACT

This article proposes to analyse driving and restraining forces interfering in the professionalization program assumed by Brazilian schools of the secondary educational system, after the establishment of the educational reform (Law 5.692/71). This work was based on a case study, entitled “The Professionalization of Secondary Schools — Driving and Restraining Forces”, developed by the author in the 1978 - 79 years and took place in two public schools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil: one being a traditional technical school before the educational reform and the other, an academic school program which demonstrated technical characteristics after the reform.

The results seem to indicate that the success in the professionalization of instruction is directly related with the type of course and the work market, the student's interest in the course, the availability of equipments and prepared teachers, demonstrating, therefore, that both schools have attained their goal of professionalization with more success in some courses than in others.

(Recebido para publicação em 16.06.80)