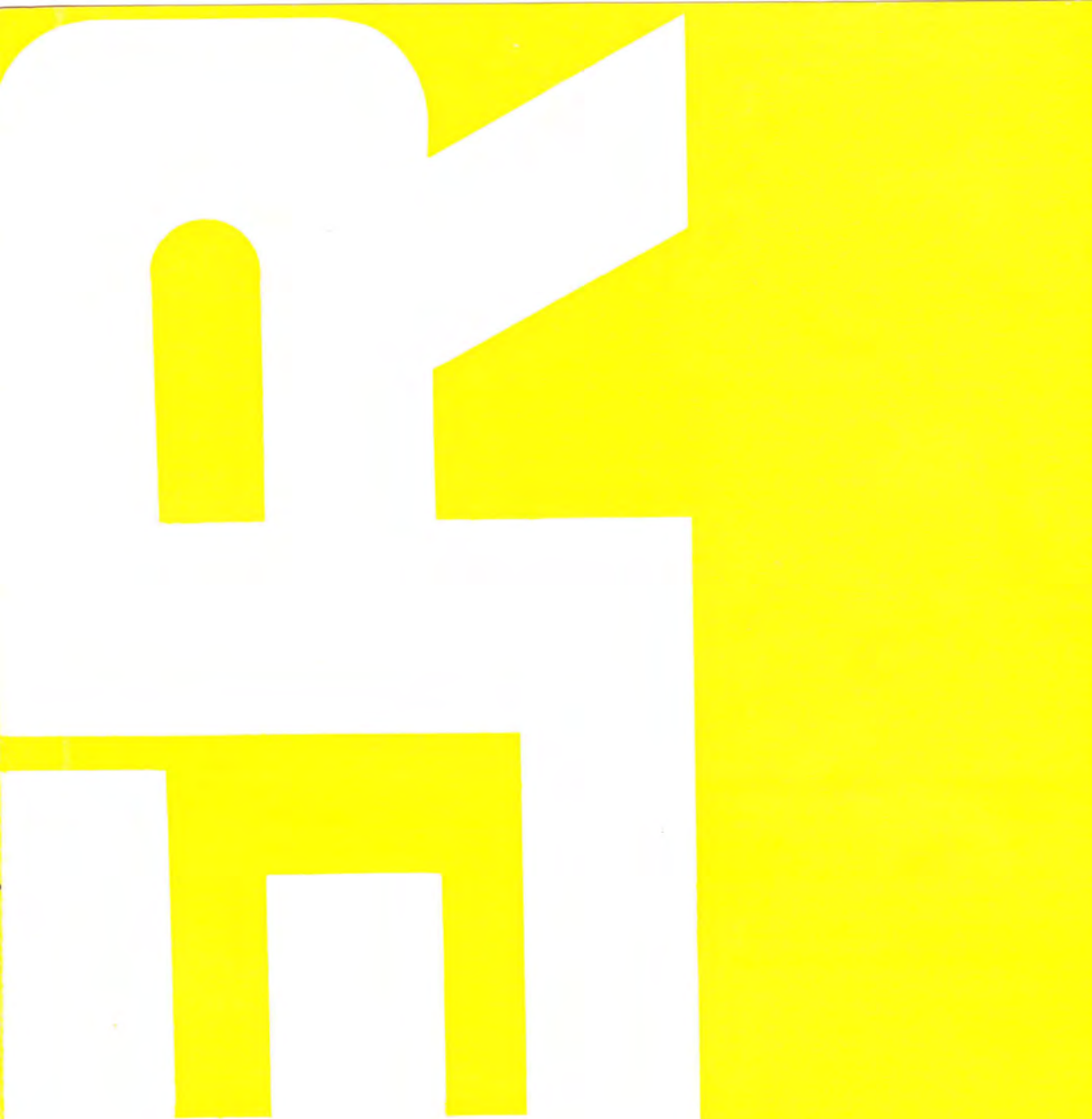




EDUCAÇÃO E REALIDADE

SUMÁRIO

MOSQUERA, Juan J. Mouriño. "O menor carenciado e a educação."

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. "Pós-Graduação, um título a mais?"

BOAVENTURA, Edivaldo M. "Universidade e Educação".

FLORES, Terezinha Maria Vargas. "Universidade extramural.

OTT, Margot B. "Aprendizagem de conceitos".

MELLO, Luzia Garcia de e ROCHA, Elisabete O. da. "Faculdade de Educação: caracterização".

FISCHER, Tânia. "Laboratório de metodologia e currículo".

ANDREOLA, Balduino A. "Análise do Plano Estadual da Educação do Rio Grande do Sul."

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EDUCAÇÃO E REALIDADE

②

Porto Alegre, maio de 1977

EDUCAÇÃO E REALIDADE - nº 2 - Maio de 1977

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Prof. Gilberto Mucilo de Medeiros

Membros: Profa. Flávia Maria Sant'Anna

Prof. Dr. Juan José M. Mosquera

Profa. Dra. Juracy C. Marques

Profa. Luzia Garcia de Mello

Coordenação Executiva: Prof. Rovílio Costa

Diagramação e Arte: Profa. Denise Alcade Vieira

Consultores

Prof. Álvaro Magalhães (UFRGS)

Profa. Ana Iris de Amaral (UFRGS)

Prof. Roberto Costa Fachin (UFRGS)

Prof. Dr. Luis Alberto de Boni (UCS)

Prof. Ir. Faustino João (PUCRS)

Prof. Dr. Tarcísio Della Senta (CNPq)

Prof. Dr. Darcy Closs (CAPES)

Prof. Dr. Benno Sander (OEA)

Profa. Dra. Eva Van Dietmar (FAO)

Profa. Dra. Vera Condau

Distribuição

Faculdade de Educação (UFRGS)

Rua Paulo Gama, s/n

90.000 — Porto Alegre — RS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
O MENOR CARENCIADO E A EDUCAÇÃO	7
1. Esclarecimentos prévios	8
2. Características dos menores carentes	10
3. Experiências na educação do menor carente	12
4. Linhas de ação possíveis	13
Conclusões	15
Referências bibliográficas	16
POS-GRADUAÇÃO - UM TÍTULO A MAIS?	17
1. Histórico	18
2. Situação da Pós-Graduação em Educação	22
3. O problema da Pós-Graduação em Educação	27
4. Propostas de solução	36
Referências bibliográficas	38
UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	39
1. Universidade na estrutura da educação	40
2. Ensino Superior e Sistemas de Educação	42
Conclusões e Sugestões	44
UNIVERSIDADE EXTRA-MURAL: Uma experiência de Educação não formal	47
1. Caracterização da educação não formal	47
2. Caracterização da Universidade Extra-Mural	50
3. Problema	50
4. Estratégias	51
5. Avaliação	53
6. Recursos	53
Procedimentos	55
Conclusões e Perspectivas	56
Referências bibliográficas	57
Sugestões de materiais	57
APRENDIZAGEM DE CONCEITOS	59
Classificação dos conceitos	60
Estratégias	62
Estratégia para aprendizagem de conceitos-base	65
Estratégias para desenvolvimento de conceitos-chaves	67
Critérios para verificar a aprendizagem de conceitos	70
Critérios para a seleção e organização de estratégias	70
Referências Bibliográficas	72

FACULDADE DE EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E SENTIDO	
SENTIDO	73
1. Faculdade de Educação: caracterização	73
2. O "continuum" do conhecimento na Faculdade de Educação ...	74
3. A Faculdade de Educação e o levantamento das necessidades da sociedade.....	75
4. Faculdade de Educação e a integração Pesquisa-Ensino-Serviços	79
Referências Bibliográficas.....	81
LABORATÓRIO DE METODOLOGIA E CURRÍCULO	83
Dimensões da ação	84
Condições organizacionais.....	86
Serviços	89
Alguns desenvolvimentos	91
ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	93
1. Referências históricas	95
2. Conceituação de modelos teóricos de planejamento educacional .	96
3. Análise teórica do Plano Estadual de 1967	97
4. Aspectos e modelos operacionais do Plano 67.....	101
5. Plano de 67 e a evolução educacional do Rio Grande do Sul	104
Conclusão.....	108
Referências bibliográficas	110

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE procurará atender, a partir deste número, não somente aos objetivos definidos quando de seu lançamento, mas contribuir, dentro de suas possibilidades, com os educadores brasileiros, na medida em que experiências de ensino-aprendizagem, relatos de pesquisas, resumos de teses ou dissertações venham a ter uma maior divulgação e, possivelmente, um maior efeito multiplicador.

O desejo de colaborar e, se possível, influir nos processos que impliquem em mudanças de comportamentos é um propósito que, sem dúvida, será constantemente perseguido.

A preocupação com a problemática que envolve o sistema educacional brasileiro, em seus diversos subsistemas, continua sendo fundamental para a caracterização que será dada à **EDUCAÇÃO E REALIDADE**.

Os trabalhos apresentados deverão ter, sempre, a temática de repensar a nossa realidade, seja em bases empíricas ou em bases teóricas. Por outro lado, a maioria dos educadores estão, atualmente, envolvidos em questões como:

- agentes e estratégias que favorecem a mudança e as inovações educacionais;
- influências das correntes humanísticas em educação;
- propósitos sociais da educação de professores;
- o retorno a um posicionamento mais antropofilosófico;
- a preocupação com grupos minoritários;
- os esforços para a organização e a estruturação de centros de pesquisas e desenvolvimento;
- o significativo aumento e apoio concedido às experiências de educação não-formal.

Estas questões se constituem em uma pequena amostra de como a educação encontra-se em uma fase de crise, crise esta benéfica

pela multiplicidade de influências que nos permitirá alcançar, em um futuro não muito remoto, uma síntese produtiva para a área da Educação. Parte destas preocupações refletem-se nos artigos e relatórios de pesquisas publicados nesta e em futuras edições.

Cabe, finalmente, destacar o estímulo que será propiciado aos professores e especialistas em educação na divulgação dos resultados de seus trabalhos, visando talvez encontrar um agente eficaz ou um modelo mais adequado ao processo de treinamento e formação de recursos humanos para a Educação Brasileira.

Prof. Gilberto Mucilo de Medeiros
Diretor

O MENOR CARENCIADO E A EDUCAÇÃO*

JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA**

“O futuro de qualquer país, que depende da vontade e saber dos seus concidadãos fica prejudicado e irremediavelmente danificado quando qualquer das suas crianças não são educadas até a mais completa extensão dos seus talentos...”.

JOHN F. KENNEDY

Mensagem ao Congresso dos
E.E.U.U., em 14 de janeiro
de 1963.

* Conferência proferida na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, outubro de 1976, para o encontro do menor.

** *Juan José M. Mosquera.* Doutor em Pedagogia e Livre Docente em Psicologia da Educação, PUCRS, 1976; Mestre em Educação (Psicologia Educacional), UFRGS, 1974; Prof. do Departamento de Estudos Básicos e dos Cursos de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFRGS.

1. ESCLARECIMENTOS PRÉVIOS

Parece importante, antes de abordar um tema tão delicado e polêmico como *O menor carentiado e a educação*, fazer algumas colocações, que, de certo modo, irão dirigir nosso pensamento ao longo deste trabalho.

As opiniões de MACKLER e GIDDINGS (1965) são importantes quando colocam que houve, nos Estados Unidos, um progressivo aumento de interesse pela educação do menor carentiado. A constatação foi evidenciada a partir do fracasso contínuo, na escola e preparo para uma vida útil.

Antigamente os educadores argumentaram que a dificuldade em ensinar a menores carentes decorria da falta de interesse dos pais que, como é lógico, não desenvolviam nos filhos atitudes escolares propícias. Outro argumento decorre da falta de visão da escola para o atendimento correto de crianças e adolescentes *privados*.

As palavras: *privado cultural*, *menor carentiado*, *crianças em desvantagem* e *desfavorecido social* consagraram-se para expressar uma das realidades mais graves e urgentes que a sociedade contemporânea defronta. Consiste na demanda de uma *educação de massas* dirigida pelo anseio de progredir em uma sociedade dominada por uma elite, que faz dos seus gostos, ideais e valores o espelho de toda uma cultura.

Para os autores citados, os conceitos não retratam corretamente toda a realidade. São os pobres, por serem pobres, *privados culturais*?

Ou a pobreza gera, segundo os seus graus, diferentes maneiras de se adaptar à vida social?

São as expressões da classe média as mais coerentes com as expectativas de todo um universo em mudança?

Seria, pois, conveniente assinalar que o que denominamos *menor carentiado* decorre do posicionamento que assumimos em uma determinada cultura e os valores, que, tácita o implicitamente, impomos. Em outras palavras, o *menor carente* é aquele que não alcançou a média de comportamentos e realizações que se espera de uma criança ou adolescente considerados padrão. Estão *carentes* dos recursos que são colocados como benefícios sociais que orientam o paradigma da sociedade de consumo.

BLOOM, DAVIS e HESS (1965) apontam com propriedade: "que a criança de um lar carentiado vem à escola sentindo interesse pelas novas experiências, porém sem algumas das destrezas e valores da criança da classe média. A criança culturalmente avantajada foi recompensada amplamente pela instrução anterior, e é provável que principie a escola valorizando o ensino escolar como um benefício para si mesma. Contrariamente, a criança carentiada tem dificuldades em aprender por causa da aprendizagem tal como lhe é colocada, e além do

mais porque valoriza o imediato e tangível que nem sempre a escola oferece.”

Temos, pois, colocado o grande dilema que as instituições escolares comuns defrontam. Parece-nos que fica nítida a idéia entre um *tipo de valor* que é trazido e que nem sempre os professores conseguem detectar.

TELFORD e SAWREY (1974) comentam “que os culturalmente prejudicados ou desfavorecidos são aqueles indivíduos dotados, presumivelmente, de adequada potencialidade intelectual, mas que funcionam, social e educacionalmente, de forma inadequada, por causa de uma formação cultural deficiente ou inapropriada”.

A idéia destes autores torna-se mais adequada quando esclarecem que os culturalmente desfavorecidos são “qualquer pessoa que viva numa cultura, subcultura ou família, o tempo suficiente para adquirir as capacidades básicas, sistemas de valor, atitudes e modos de vida dessa sociedade e família pode-se encontrar culturalmente desfavorecida quando se lhe exige, ou ela opta por viver e competir numa cultura acentuadamente divergente.”

Outro conceito que gostaríamos de esclarecer é o de EDUCAÇÃO.

Dizem BOWEN e HOBSON (1974) que o conceito de educação é difícil de definir, porque pode ser usado de diferentes maneiras. De uma parte temos que *educação* se refere ao comportamento atual dos estudantes nas escolas, tratando de aprender um currículo pré-estabelecido, adquirindo atitudes e valores que o enquadram na vida social geral da escola.

Outro aspecto da *educação* decorre quando os seres humanos aceitam objetivos e valores da sociedade. Este é um processo que dura a vida inteira e que não se adquire, necessariamente, através da educação formal.

Temos aqui o processo de socialização que expressa a dinâmica das culturas e suas maneiras e modos de se evidenciar.

MALRIEU e MALRIEU (1975) assinalam que duas orientações principais podem ser dadas ao conceito de socialização.

A primeira pode ser considerada como um processo de adaptação do indivíduo às instituições nas quais se encontra afeto. Consiste na aprendizagem de normas de uma sociedade ou de um grupo social, que o indivíduo desenvolve. É evidente que os responsáveis pelas instituições reforçam o comportamento dos aprendizes fazendo-os partícipes de atividades coletivas que valorizam ou debilitam suas tendências anti-conformistas.

A segunda orientação sublinha as relações principais entre os sujeitos. Neste enfoque a socialização consiste na visão do outro, em um sentimento de dependência acompanhado de técnicas de comunicação. Esta visão do outro pode ser considerada como um instinto parental ou gregário, ou ainda, ser concebida como forma de simpatia

inerente à natureza humana que constitui uma forma de conhecimento original.

Estes aspectos constituem, sem dúvida, o que denominamos *educação*. Assim, os problemas que envolvem a dinâmica da EDUCAÇÃO são:

- Qual a natureza da *Educação* e do *Curriculo*?
- Que relações existem entre professor e aluno?
- O que é Moralidade e Educação?
- Qual o papel do Estado na Educação?

As perguntas que nos ensejaram BOWEN e HOBSON (1974) parecem-nos importantes para analisar a problemática do *menor carentiado* e o seu desempenho no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, segundo GOODLAD (1975) nenhuma inovação realmente válida pode ser feita em educação sem antes questionarmos o valor das nossas atitudes e crenças.

2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS MENORES CARENCIADOS

RIESSMAN (1962) levou a efeito um estudo bastante interessante e polêmico a respeito dos desprivilegiados culturais.

Para ele o carente é tradicional, antiquado em muitos sentidos, patriarcal e, em alguns casos, religioso.

Lê sem proveito, está pouco informado em muitas áreas e é sugestionável, desconfia freqüentemente das idéias *diferentes*.

Apesar de que em muitas áreas careça de opinião, *não sabe, não responde*, há esferas nas quais tem convicções bem definidas e firmes.

Parece que em moralidade, punição, costumes, dieta, educação tradicional, papel da mulher e do intelectual é tradicionalista e não responde a raciocínios, nem possui opiniões flexíveis.

Freqüentemente a pessoa carente sente-se alienada, como se não fizesse parte da sociedade, frustrada no que pode fazer. Esta alienação se expressa na sua rápida disposição para acreditar na corrupção dos dirigentes e manifestar um sentimento hostil com as *pessoas importantes*.

Outro aspecto assinalado por RIESSMAN (1962) é que a pessoa carente não é individualista, introspectiva, orientada para si mesma ou interessada na auto-expressão. Parece improvável que adapte uma perspectiva moderada, equilibrada, na qual se considerem todos os aspectos de uma questão.

Faz responsável das suas desgraças ao mundo, antes que a si mesmo, por isto é menos propenso a ter remorsos e problemas de consciência. Conseqüentemente, é mais direto na agressão.

Não possui consciência autêntica de classe e se é radical no que diz respeito a problemas econômicos, é claramente antiliberal em numerosos assuntos, particularmente, no que diz respeito a liberdades civis e política exterior. Não lhe interessa a política, muitas vezes não vota, e geralmente, pertence a poucas organizações.

Evidencia-se ainda o aspecto pragmático e anti-intelectual. Interessa-lhe o resultado final. A orientação realista não alenta idéias abstratas. Deseja a educação pelo que lhe oferece em termos de oportunidade, mas a especulação intelectual abstrata e as idéias que não se fundamentem em realidades atuais são inúteis e até perniciosas.

Ser anti-intelectualista é uma das grandes desvantagens do carente cultural. O antagonismo ante as idéias se generaliza com as instituições escolares e com a vida do espírito.

A rudeza e a força são fatores de admiração identificando-os com comportamentos *masculinos*.

A conversa, a leitura e o intelectualismo em geral se consideram não masculinos, opostos à ação. Pela sua vez, a escola é um lugar "perda-de-tempo", dominado por mulheres e valores femininos.

LINDGREN (1972) relata que a investigação de METFESSEL e FOSTER (1965) confirmam as observações de TENENBAUM a respeito de crianças carentes em ambientes escolares e que, de certo modo, confirmam as colocações de RIESSMAN.

- As crianças carentes parecem desconhecer geralmente as *regras básicas* para triunfar na escola.
 - São menos capazes, que as crianças da classe média, de aceitar sem reservas o que se lhes diz.
 - São, freqüentemente, incapazes de estabelecer relações simbólicas simples.
 - São incapazes de manter fixa sua atenção durante longo tempo e conseqüentemente esbarram com dificuldades para seguir instruções.
 - São incapazes de utilizar a linguagem com agilidade.
 - São incapazes de apreciar adequadamente as dimensões dos objetos.
 - Tendem a não perceber os adultos como pessoas a quem se pode acudir para receber ajuda.
 - Possuem um nível de curiosidade inferior.
- E finalmente:
- Suas experiências têm limites muito restritos.

Claro que estas características não são universais e, portanto, não representam aspectos marcados fatalmente. É importante entender que podem ocorrer modificações de acordo com os diferentes níveis de *carência* e se faz necessário visualizar o comportamento do ser humano como algo plástico suscetível de crescimento e evolução.

3. EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO MENOR CARENCIADO

CASHDAN (1969) faz referência que, na aprendizagem, o êxito e o fracasso são coisas relativas. Estão na dependência das exigências sociais e culturais que se refletem no meio ambiente e nos valores que são considerados básicos.

Podem ser apontados fatores causais da desvantagem na aprendizagem:

- *Herança e meio ambiente* — Bastante enfatizados, ora um aspecto, ora outro. O estudo de BIRCH e GUSSOW (1970) é um representante das condições herdadas, da saúde, nutrição e desenvolvimento. Já ILLICH (1975) é radical em apontar o fracasso da instituição escola, conseqüentemente, o ambiente.
- *Primeiras relações* — Durante longo tempo se tem mantido a idéia de que o nível de confiança manifestado nas primeiras idades representa fator de desenvolvimento melhor ou pior, de acordo com as experiências vividas pela criança. Houve e há dúvidas sobre este enfoque.
- *A estimulação e o afeto* — Parece que jogam especial papel na vida dos menores carentes. A pobreza, mediocridade e o excesso de estimulação são desencadeadores de comportamentos *deficientes* ou patológicos. São relevantes os estudos de WEINSTEIN e FANTINI (1973) sobre a educação pelo afeto e os nossos modos
- de ensinar às crianças carentes. COSTA (1976), em sua Dissertação de Mestrado, detectou, testando o paradigma de NOSHPITZ, que as variáveis mais importantes no estudo da delinquência juvenil, em Porto Alegre, são a superprivação e superestimulação.
- *A linguagem e o desenvolvimento social* — São fatos constatados claramente e que têm sua origem na aceitação de uma *cultura padrão* e que não corresponde aos diferentes níveis subculturais e que traz alguns problemas graves, no desenvolvimento da educação formal.

Todos estes dados têm levado, em várias partes do mundo, à procura de soluções condizentes e adequadas. BIEHLER (1974) aos diversos enfoques, que nos Estados Unidos, se trataram de desenvolver, para procurar, de algum modo, solver este grave problema.

A experiência de MARIA MONTESSORI é clássica e, hoje, amplamente reconsiderada pelas inovações metodológicas que fazem aflorar esse oculto potencial de criatividade e inteligência que cada criança possui. Um ambiente preparado, o desenvolvimento da curiosidade, a aproximação do real são os fatores do sucesso de cada criança, na sua mente absorvente.

Sob a influência de TOLSTOI, DEWEY e NEILL, GEORGE DENNISON, em *The lives of children*, narra a sua experiência na criação da sua FIRST STREET SCHOOL. Diz:

- O verdadeiro interesse de uma escola primária não está na educação num sentido limitado e menos ainda no preparo para a vida mais tarde, *porém na vida atual das crianças*.
- A abolição da rotina convencional da escola, traz não o vácuo nem o caos, mas uma nova ordem baseada nas relações entre adultos e crianças e entre as crianças e seus companheiros. O fundamento é a condição humana.
- A escola deve ser pequena e os professores competentes e interessados.

DENNISON (1969) prova que uma escola fora do sistema pode fazer bastantes benefícios se realmente tratar de entender o mundo da criança em primeiro lugar.

Comovente é o trabalho de BERNARDINI (1974) que em um arrabalde de Roma, escola sórdida e suja, com um grupo de guris, verdadeiros malfeitores, e boas intenções, consegue um tão grande desenvolvimento. O segredo: entusiasmo, curiosidade e afeto.

Para GRAUBARD (1976) as reformas devem ser mais radicais e se fundamentam no tipo de sociedade em que vivemos. Diz este autor: a educação deve ser livre e deve almejar a transformação na sociedade mais ampla.

4. LINHAS DE AÇÃO POSSÍVEIS

Ao chegar neste ponto, poderíamos nos perguntar: o que fazer? Qual a melhor Metodologia Didático-Pedagógica para o menor carente?

Creemos que as respostas não são fáceis de serem dadas, visto que não há generalizações válidas que possam apresentar um quadro satisfatório.

RIÉSSMAN (1962) no seu relatório indica como medida básica a *compreensão cultural dos carentes* incluindo aspectos positivos e negativos. Uma atitude realista parece que beneficiaria a tarefa da escola e do educador.

- Análise crítica do Q.I. vendo que condições especiais podem ser salientadas e como é encarada a *criança carente*.
- Outro estilo de pensamento aparece no tipo de aprendizagem que a criança desenvolve e que se expressa de maneira mais indireta e em formas mais concretas.
- Novos materiais didáticos incluem livros de texto preparados para esta realidade e não apenas com exemplos tomados da classe média. Dramatização da leitura e dinâmica da compreensão cognitiva e afetiva destas crianças.
- Programa especializado para a formação do professor dando ênfase a aspectos ainda hoje descurados como: antropologia urbana, migração, ecologia, economia, psicosociologia, desenvolvimento industrial. Além do mais, treinamento em realidade, evitando os *preciosismos* de um ensino acadêmico que desconhece os verdadeiros problemas.
- Lotação de professores enfatizando o conhecimento da comunidade e dando um preparo prévio para poder lidar melhor com os fatos e fazer parte do todo cultural, tratando, na medida do possível, de introduzir mudanças.
- Programas educacionais básicos utilizando aqueles recursos que podem ser viáveis e mais baratos. As escolas livres são boa mostra de como se faz uma educação mais adequada com gastos mínimos.
- Investigações continuadas, feitas em nível de cursos de graduação em educação, ciências sociais e políticas e, especialmente, em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) para ter presente qual é a nossa verdadeira realidade e como analisar problemas e obter soluções.

Como sugestões RIESSMAN nos oferece:

- Mais professores, psicólogos e trabalhadores sociais que prove-nham de meios humildes.
- Métodos de terapia ativa em casos mais difíceis.
- As técnicas pedagógicas deverão estar afetas aos tipos pessoais, encontrados no ambiente, enfatizando segurança, organização e atividade pessoal, *aprender fazendo*.
- Professores “tutores” e mais experientes que atuam como elementos, não de administração, mas como renovadores e conhecedores dos problemas.
- Participação da comunidade na escola, com a intenção evidente de mostrar a necessidade de partilhar os problemas, inovações e reformulações.

A grande sugestão é: Que precisa saber a criança? Como realmente melhorar a sua vida?

Poderemos?

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho foi colocado, diversas vezes, nosso pensamento. Gostaríamos de encerrar com o início da patética CARTA A UMA PROFESSORA escrita pelos meninos de BARBIANA.

Senhora Professora:

Julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora reprovou, foram centenas...

Já prá mim pensei muitas vezes na senhora, nos seus colegas professores e nessa instituição que chamam escola e nos guris que vocês reprovam.

Rejeitam-nos, mandam-nos para os campos ou para as fábricas e depois esquecem-se de nós.

Há um ano, quando estava na primeira série da Escola Normal, a senhora intimidava-me.

De resto, a timidez sempre me perseguiu. Quando era pequeno nunca levantava os olhos do chão. Caminhava grudado às paredes para que ninguém me visse.

Primeiro pensei que esta minha timidez era alguma doença que eu tinha ou que já vinha dos meus pais. É preciso dizer que a minha mãe é uma mulher dessas que se intimida com um impresso de telegrama. O meu pai observa, ouve, mas nunca fala.

Mais tarde, pensei que a timidez devia ser um mal dos montanheseiros. Via os camponeses da planície seguros de si. Os operários ainda mais.

Mas depois descobri que os operários cedem os lugares aos filhinhos-de-papai nos partidos e nas bancadas do parlamento.

É porque são como nós. É porque a timidez dos pobres é um mistério já muito antigo. Não sei como lhe explicar, porque eu vivo dentro dela. Talvez não seja nem covardia nem heroísmo. Talvez seja só falta de prepotência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDINI, Albino. *Diário de un maestro*. Barcelona, Fontanella, 1974.
- BIRCH, Herbert G. e GUSSOW, Joan Dye. *Niños en desventaja*. Buenos Aires, EUDEBA, 1972.
- BIEHLER, Robert F. *Psychology applied to teaching*. Boston, Houghton Mifflin, 1974.
- BOWEN, James e HOBSON, Peter R. *Theories of education*. Sydney, John Wiley and Sons Australasia, 1974.
- COSTA, Rovílio. *Descrição dos antecedentes da delinqüência juvenil em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1976 (Dissertação de Mestrado).
- DENNISON, George. *The lives of children*. New York, Random House, 1969.
- GRAUBARD, Allen. *Liberdade para as crianças*. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- GOODLAD, John. I. *The dynamics of educational change*. New York, McGraw-Hill, 1975.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. e ZAZZO, René. *Tratado de psicología del niño*. Madrid, Morata, 1975. V.I.
- ILLICH, Ivan D. *Celebração da consciência*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- WITTER, Geraldina Porto e outros. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- RIESSMAN, Frank. *The culturally deprived child*. New York, Harper and Row, 1962.
- STONES, E. *Psicología de la educación*. Madrid, Morata, 1972.
- TELFORD, Charles W. e SAWREY, James. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- SPRINTHALL, Richard e SPRINTHALL, Normand. *Psicología de la educación*. Madrid, Morata, 1973.
- WEINSTEIN, G. e FANTINI, M.D. *La enseñanza por el afecto*. Buenos Aires, Paidós, 1973.

PÓS-GRADUAÇÃO: UM TÍTULO A MAIS?
— ÁREA DE EDUCAÇÃO —

Marilú Fontoura de Medeiros ()*

Universidades são instituições que se estabelecem para atingir propósitos sociais significativos. Dos propósitos, o mais fundamental reside na busca de conhecimento válido. Todas as atividades básicas da Universidade estão diretamente voltadas para uma busca deste conhecimento, para sua apresentação, disseminação e utilização. E é no exercício desta responsabilidade, que o professor pesquisa, ensina e se engaja no criticismo social.

Howsam, Corrigan, Denmark, Nash(1976)

Quando nos referimos a conhecimento válido, queremos descrevê-lo como um fenômeno existente ao longo de um contínuo que envolve desde a busca do conhecimento puro até a sua utilização (Figura 1).

* Mestre em Educação, Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, Doutoranda dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Coordenadora Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação — CAPES — 1975/1976.

FIGURA 1: Funções no contínuo do Conhecimento Válido

FONTE, BUSCA	APLICAÇÃO	UTILIZAÇÃO
Neste momento, caberia questionar sobre o que realmente seria considerado conhecimento válido? Ou ainda, o que é importante conhecer? Embora seja esta uma questão que permanece, em sua essência, ainda sem resposta, importaria esclarecer que o conhecimento em sua acepção mais ampla poderia ser entendido pela incorporação de informações, habilidades e atitudes dominadas e retidas por uma utilização continuada (Dale, 1972). O desafio está em precisar que a aprendizagem do que é mais importante possibilitaria o alcance do sentido de nossa identidade individual e social. Esta auto-análise nos diria, em resumo, se nós nos encarregamos de nossas próprias vidas ou se estamos sendo regidos por outros, se somos um ator ou expectador, um ser poderoso ou fraco, um dirigente ou dirigido. Dir-nos-ia, ainda, se nós acreditamos que o mundo pode ser modificado ou se esta mudança é impossível de se concretizar. Estas colocações iniciais são de extrema valia para o nosso posicionamento na visualização do Sistema de Pós-Graduação e da própria abordagem da Pós-Graduação em Educação. A aceitação do desafio já colocado sobre a busca do conhecimento caberia à Universidade, não fosse a existência de poucos núcleos de produção científica, ainda isolados entre si, com poucos recursos e com programas orientadores inexistentes ou ainda indefinidos. Aqui nós delineamos, embora de forma vaga, que um dos maiores problemas da Pós-Graduação reside na produtividade e que esta pode ser visualizada em duas dimensões: qualidade e quantidade. E, as respostas obtidas como baixa produtividade, seja em que dimensão for, podem ser melhor compreendidas pela configuração de seus antecedentes.		

1. HISTÓRICO

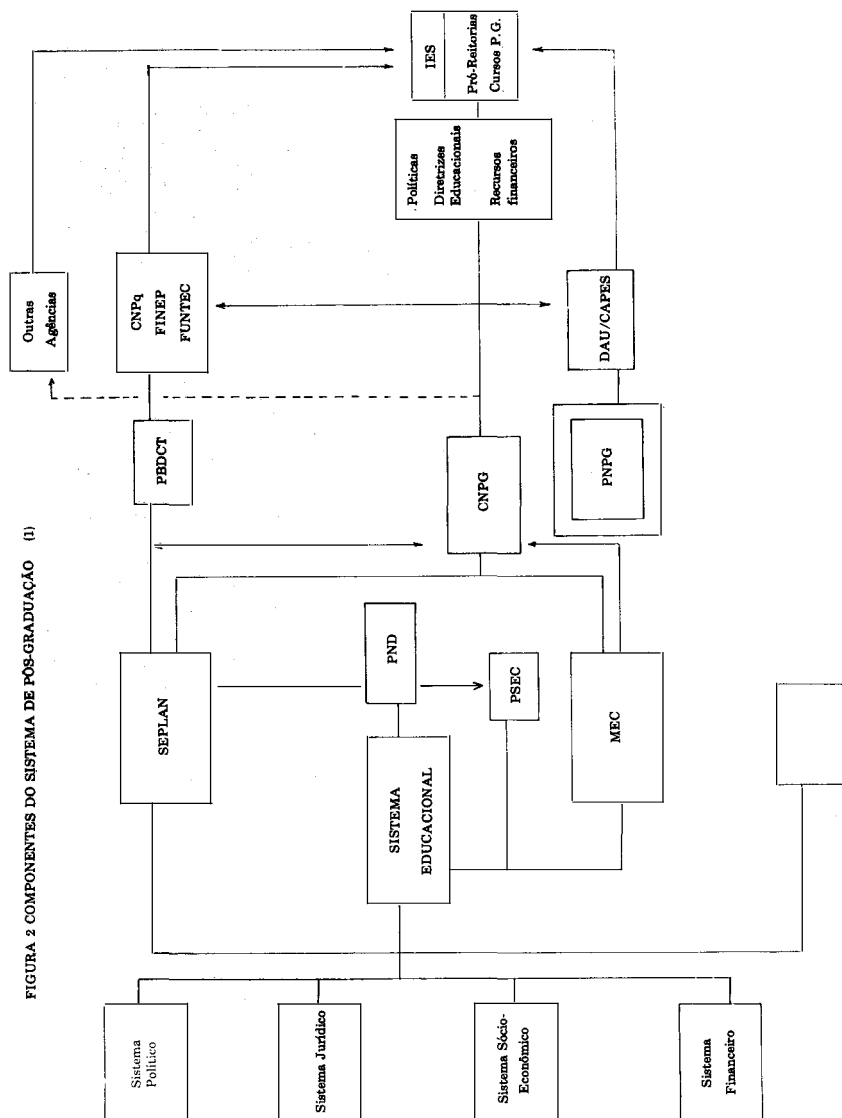
A Pós-Graduação no Brasil teve sua implantação marcada por iniciativas de indivíduos ou grupos, caracterizada por esforços isolados de quem se interessava pelo desenvolvimento de um determinado campo do saber. Embora contribuindo de certa forma, para com o aprimoramento dos recursos humanos destinados ao ensino, à pesquisa e à prestação de serviço, a pós-graduação tem demonstrado pouca produtividade como sistema. Os cursos, responsáveis pela formação de recurso humano a nível de mestrado e doutorado, tem evidenciado problemas de estabilização institucional, financeira, acadêmica e administrativa; problemas de nível ineficiente de desempenho, além de

problemas ligados à sua distribuição geográfica e à sua expansão desordenada.

Procurando solucionar alguns destes problemas apresentados pelo sistema de pós-graduação, os Órgãos Governamentais buscaram a estruturação de um documento, visando auxiliar na reorientação, em âmbito nacional, das atividades da pós-graduação (MEC, PNPq, 1975). O PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO representa um documento de natureza indicativa, mas que evidencia uma preocupação em criar condições para que a pós-graduação eleve seu nível de desempenho e supere grande parte de seus problemas.

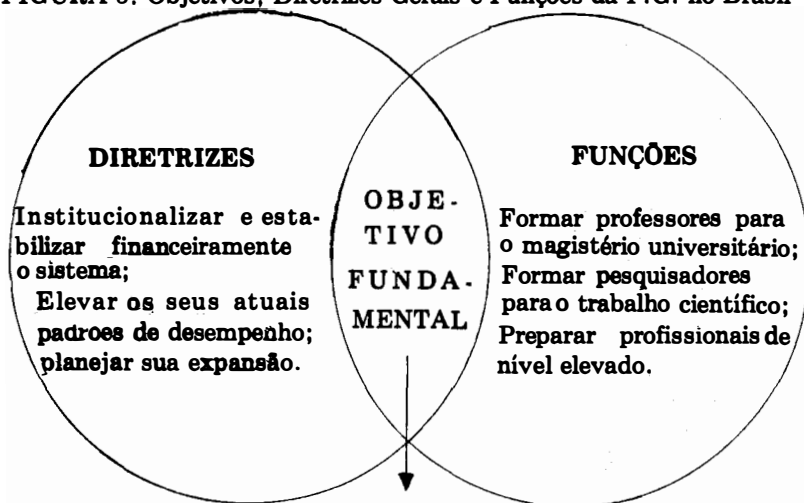
Neste momento, poderíamos nos questionar sobre a exequibilidade de tais estratégias, sobre a natureza da pós-graduação, sobre o real futuro deste sistema, sua possível superposição à graduação, sua área de influência para realmente modificar padrões de comportamento e promover mudanças de atitude, sua necessidade crescente de recursos financeiros e a viabilidade econômica deste processo. Contra argumentos poderiam surgir ao se colocar a pós-graduação como um fator essencial para a formação dos recursos humanos altamente capacitados, nas diversas áreas de conhecimento, necessárias para a aquisição do "know how" e "know what", visando impulsionar o desenvolvimento do país. Mas estas colocações nos levariam a discorrer sobre outras variáveis, também extremamente interessantes, mas que não são de interesse imediato deste trabalho.

Assim cabe configurar em que se constitui o sistema de pós-graduação, através de suas interrelações, entre os diversos sistemas envolvidos (Figura 2).



As interrelações existentes permitem visualizar parte do papel que cabe ao PNPG agora representado, através da Figura 3, pelos seus objetivos, diretrizes e funções.

FIGURA 3: Objetivos, Diretrizes Gerais e Funções da P.G. no Brasil



Transformar as Universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes.

te, do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), dando origem à política do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), através do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq); outro sistema, o *jurídico* é representado, basicamente, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que, através do MEC normatiza o sistema educacional; o sistema *sócio-econômico* é aqui representado pelas necessidades e expectativas locais, regionais e nacionais, compatibilizadas com o desenvolvimento científico e tecnológico; e, finalmente, compõem o sistema *financeiro* o orçamento geral da União, alocando recursos ao MEC e a SEPLAN que repassam, respectivamente, ao Departamento de Assuntos Universitários/Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DAU/CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Financiadora de Estudos e Projetos/Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico (CNPq/FINEP/FUNTEC) e outras agências (Ford, BNDE, Fulbright, DAD, IAF) que repassam e controlam a execução pelas Instituições de Ensino Superior (IES) junto à pós-graduação.

Estes objetivos, diretrizes e funções representam as direções que se espera estejam sendo tomadas na implantação do PNPG, adaptados às características e configurações mais amplas de cada área de conhecimento.

Com estes propósitos o Plano Nacional de Pós-Graduação visa solucionar problemas de estabilização, problemas de desempenho dos atuais cursos de mestrado e doutorado, além de voltar-se para problemas de crescimento da pós-graduação situada em um contexto mais amplo.

Considerando as restrições do próprio sistema, o Conselho Nacional de Pós-Graduação estabelece como metas (75/79) do PNPG a titulação no país de 16. 800 mestres e 1.400 doutores, além de prever a ampliação da capacidade de atendimento dos Cursos de Pós-Graduação no país de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais de mestrado e de 500 para 1.200 vagas anuais para doutorado. Para o alcance destas metas, programas vem sendo implantados como a concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral; bolsa-pesquisador; programas institucionais de capacitação de docentes (PICD); contratação de docentes de maneira regular e programada; auxílios aos Cursos de Pós-Graduação.

A implantação deste Plano, pela sua própria complexidade e pela necessidade de base para a adoção das mudanças, exige uma certa graduação. Diversas estratégias de ação vem sendo pensadas visando alcançar maior produtividade e maior efeito multiplicador no sistema. Em outras palavras, no momento em que se estabeleceram as metas, procurou-se determinar através de que canais melhor se atingiam estes propósitos. Os Programas Setoriais (como Educação, Medicina, Direito, História, Enfermagem) ou regionais (como Norte e Nordeste) representam uma tentativa de se obter, a curto prazo, melhores resultados, além de permitir um acompanhamento mais direto do investimento realizado. Nestes casos, as distribuições de recursos deixam a ser feitas em função de solicitações individuais dos cursos mas considerando, principalmente, a análise das necessidades da área como um todo.

2. SITUAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (em 1974 e 1º semestre de 1975)

Os pressupostos anteriormente apontados como relevantes à Universidade na produção e difusão do conhecimento foram considerados também como fazendo parte da natureza da própria pós-graduação.

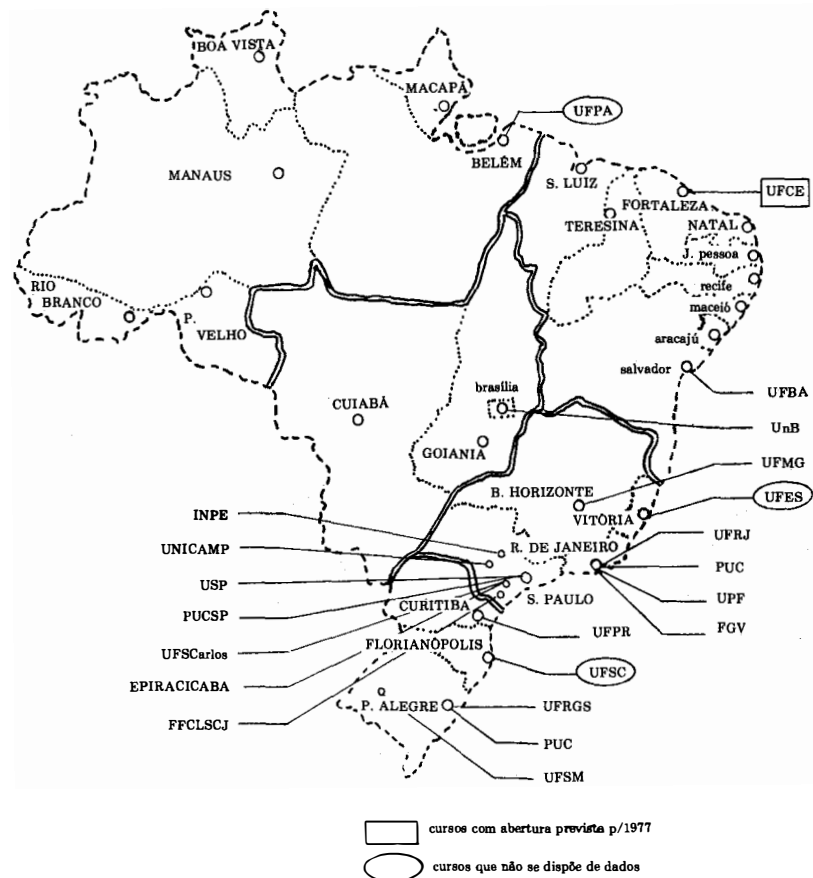
Dentro deste posicionamento encontramos, de forma muito genérica, os objetivos, diretrizes e funções do PNPG como parte da política de formação de recursos humanos para o país.

O destaque que daremos à área de Educação não quer indicar que os maiores problemas sobre produtividade estejam presentes nesta área. A ineficiência global quanto a desempenho, no sistema de pós-graduação, caracteriza quase que todas as 10 áreas de conhecimento (MEC, PNPG, 1975) classificadas.

A apresentação da situação da Pós-Graduação em Educação justifica-se pela sua prioridade (MEC, PNPG, 1975) e por ser esta a primeira área no país que teve a aprovação de um plano global de ação para a melhoria de seus padrões de desempenho (CAPES, PPGE, 1976)

A situação que configurava os cursos em 74/75 nos indicava um pouco da defasagem entre o real e a expectativa existente em torno deles (CAPES, PPGE, 1976).

Geograficamente, o que observamos, conforme figura 4, é a grande concentração no eixo Rio-São Paulo (11 cursos de um total de 17 cursos em funcionamento). Isto poderia levar ao questionamento do quanto esta concentração de recursos humanos de outras regiões pode auxiliar na formação de pessoal qualificado. A curto prazo parece ser uma boa solução, embora possa ser desastrosa para a melhor distribuição de recursos humanos e seus correspondentes econômicos no plano de desenvolvimento do país.



Segundo, a representatividade das áreas de concentração, evidencia um crescimento desordenado e baseado mais em critérios pessoais do que no levantamento de necessidades regionais ou nacionais. A existência de recursos humanos parece ser o fator predominante na determinação desta realidade.

FIGURA 1: Distribuição das Áreas de Concentração por Região Geográfica.

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	REGIÃO					TOTAL
	N	NE	SE	S	CO	
1. Administração de Sistemas Educacionais	-	-	8	1	1	10
2. Ensino	-	1	5	3	-	9
3. Filosofia da Educação	-	-	6	-	-	6
4. Aconselhamento Psico-Pedagógico	-	-	5	1	-	6
5. Planejamento Educacional	-	-	2	2	1	5
6. Psicologia da Educação	-	-	2	1	-	3
7. Supervisão Escolar	-	-	2	-	-	2
8. Formação de Recursos Humanos	-	1	-	-	-	1
9. Ciências Sociais Aplicadas à Educação	-	-	1	-	-	1
10. Meios Instrucionais e Comunicação	-	-	1	-	-	1
11. Pesquisa e Avaliação Educacional	-	-	2	-	-	2
12. Currículo e Avaliação Curricular	-	-	-	2	-	2
13. Educação Brasileira	-	-	-	-	1	1
14. Ciências da Educação	-	-	1	-	-	1
T O T A L	0	2	35	10	3	50

Um terceiro aspecto trata do “deficit” de mestres e doutores no corpo docente estável dos diversos cursos.

TABELA 2: "Deficit" de Doutores e Mestres no Corpo Docente dos Cursos de PGEDUC, 1975.

NÍVEL DEP. ADMINISTRATIVA	MESTRES	DOCTORES
Federal	22	68
Não-Federal	50	114
TOTAL	72	182

A consideração deste "deficit" está fundamentado em um levantamento do número de horas que corresponde ao tempo integral e na referência de 5 alunos para 1 doutor e de 10 alunos para 1 mestre (CAPES, PPGE, 1976). Estes parâmetros foram estabelecidos com base em pressuposições de que um curso manteria, segundo especialistas da área, um padrão de desempenho mais efetivo quando apresentasse estas condições: maior tempo poderia ser dedicado à pesquisa, à orientação de alunos, o que, em última análise, auxiliaria na menor retenção e perda de alunos, fato tão marcante na maioria dos cursos e nas diversas áreas de treinamento. Especificamente, na área de Educação, em 1975, havia aproximadamente um total de 315 professores desenvolvendo ensino e pesquisa, sendo 126 doutores, 21 livre-docentes e 17 mestres. Do total de docentes, cerca de 102 estavam realizando pesquisa, individualmente ou em grupo, com a colaboração de alunos de pós-graduação. Além disso, cerca de 137 professores realizavam suas atividades em tempo integral (CAPES, Pós-Graduação, Catálogo de Cursos, 1976).

Um quarto aspecto trata do "deficit" de titulados (mestres, egressos dos cursos).

TABELA 3: “ Deficit ” percentual de egressos-Mestres dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, 1975, por região geográfica e dependência administrativa .

REGIÃO	NE	SE	S	CO
DEP. ADMINISTRATIVA				
Federais	12	86	68	-
Não-Federais	-	79	67	-

Consideramos, para a estimativa deste “deficit”, a existência de um curso com mais de dois anos de duração, tempo considerado necessário para obtenção do título de Mestre, conforme estipulam os órgãos mais diretamente ligados à Pós-Graduação.

Quinto, a deficiência de infra-estrutura, tanto de recursos humanos, como administrativos ou de equipamento e instalações foram outros aspectos que nos preocuparam.

3. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A consideração sobre estas deficiências no processo de desenvolvimento da pós-graduação, fato que não caracteriza somente a área de Educação, mas que geram respostas como retenção, perda, baixo índice de titulados por curso, levou-nos a propor, quando na assessoria da CAPES, um programa global e específico para a área de Educação, como uma ação mais enérgica para o Pós-Graduação, já que estaria alicerçado em uma estrutura global e sistêmica de desenvolvimento.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, lançado pela CAPES, tem por finalidade a melhoria dos padrões de qualidade dos cursos e o conseqüente aumento de sua produtividade, conforme é estipulado nas diretrizes e metas do PNPG.

A produtividade, principalmente de cursos, pode ser mensurada pela relação entre insumos e *diversos produtos* (Levin, 1970), uma vez que, no contexto educacional, devemos considerar a existência de diversos tipos de produtos e não, simplesmente, um produto único. Nesse sentido, podemos mensurar, entre outros, o desempenho acadêmico em termos de conteúdo, o desempenho profissional e, basicamente, a atitude como pesquisador ou pessoa que percebe as fronteiras e interfaces das diversas idéias em sua área de conhecimento.

Por sua vez, a produtividade de um curso de Pós-Graduação pode ser mensurado, com base em indicadores como:

- n.º de professores em tempo integral;
- n.º total de docentes;
- n.º de pesquisas em andamento;
- n.º de docentes envolvidos em pesquisa;
- n.º de alunos em tempo integral;
- n.º de alunos envolvidos em pesquisa;
- n.º de publicações no país e no exterior;
- n.º de periódicos com assinatura corrente;
- movimento da biblioteca (horário, frequência, empréstimo de livros e periódicos);
- n.º de horas dedicadas à orientação dos alunos;
- modalidade de orientação;
- alunos por orientador de dissertação;
- composição equilibrada do quadro curricular;
- atualização e flexibilidade da estrutura curricular;
- n.º de titulados;
- n.º de docentes em treinamento no país e exterior (mestrado/doutorado);
- recursos captados, recursos gerados pelo próprio curso e recursos orçamentários (da Universidade).

Com base em fatores de qualidade, podemos levar em consideração na produtividade de um curso a influência e modificação causadas na graduação pela pós-graduação, a vitalização dos Departamentos, seja dentro da própria Unidade ou interunidades, a própria repercussão da pós-graduação nos planos de extensão da instituição, mostrando uma Universidade mais aberta e madura.

Da mesma forma, a produção e consistência dos cursos está fundamentada na condição de ter alunos e professores em tempo integral. Requisitos estabelecidos pelo "Council of Graduate Schools in the United States" (1969) indicam número mínimo de professores em tempo integral que deva existir em um programa, além de alertar também para a série de sub-áreas de conhecimento que deva estar presente. Abordagens como a de Cusham e Steeves (1967) sobre a necessidade de treinar professores em campos fundamentais e integrados como sócio-economia, antropologia, ciência política, filosofia da ciência, têm sido cada vez mais freqüente. É nesse sentido que se propõe o reestudo dos quadros curriculares. A simples listagem e desenvolvimento de disciplinas isoladas não nos diz muito sobre a vivência de verdadeira natureza da pós-graduação. E esta finalidade só é alcançada quando há a consciência de que profissional se deseja formar e que princípios filosóficos embasam esta for-

mação. O aspecto fundamental, no entanto, que dá suporte e justifica a análise da produtividade situa-se na consciência de que um curso de pós-graduação tem por finalidade, tanto para o seu corpo docente, como para seus alunos, o desenvolvimento do domínio científico de uma área expresso pelas atividades de ensino e pesquisa (CAPES, PPGE, 1976). Não pensamos, nestes termos, em ensino sem pesquisa e em pesquisa desvinculada do ensino, quando se tratar de cursos de Pós-Graduação em Educação.

Outro aspecto que se destaca ao examinar-se, agora, a condição do corpo docente diz respeito a titulação. Interessa que os programas tenham mestres e, principalmente, doutores em seus cursos, embora o que realmente seja significativo é que entre mestres, doutores e outros sem titulação pós-graduada acadêmica — tenham condições de questionar, de perceber os limites do conhecimento, de conhecer problemas e alternativas de solução para a sua realidade. O que se deseja são pessoas que permitam o crescimento substancial de outros e da própria área de conhecimento. Nesse momento, o título, em sua essência, perde seu papel preponderante para ceder lugar à qualificação e potencialidade do indivíduo. Por sua vez, a necessidade de professores em tempo integral está relacionada também à própria natureza da pós-graduação e sua finalidade de produzir ensino e, principalmente pesquisas voltadas para a solução dos problemas da área de conhecimentos.

A consideração destes aspectos, tendo em vista certos níveis de produtividade, levou a montagem de objetivos. (CAPES, PPGE, 1976) a serem alcançados na área de Educação no período 76/79.

OBJETIVOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CAPES; 1976)

OBJETIVO 1

Objetivos Gerais

Aumentar a qualidade e rentabilidade dos atuais Programas de Pós-Graduação em Educação.

Objetivos Específicos

— Consolidar os programas de Mestrado existentes na área.

METAS, a nível CAPES

- a) Possibilitar a fixação, pela instituição de ensino superior de doutores e mestres em TI;
- b) Auxiliar na absorção, pelos Departamentos de pessoal administrativo e técnico que atua nos Programas de Pós-Graduação;
- c) Contribuir para a ampliação e manutenção das bibliotecas;
- d) Auxiliar na instalação e manutenção das condições ambientais (laboratórios de ensino, salas de estudo e orientação, etc.) para a elevação da qualidade do ensino;
- e) Possibilitar o aumento do número de alunos titulados.

OBJETIVO 2

Objetivos Gerais

Melhorar os padrões de desempenho dos Programas de Pós-Graduação em Educação

Objetivos Específicos

Elevar os níveis de atuação dos atuais Programas de Mestrado em Educação

METAS, a nível CAPES

- a) Elevar, qualitativa e quantitativamente, o corpo docente com titulação pós-graduada;
- b) Melhorar o nível de eficiência das Bibliotecas e aumentar sua taxa de utilização;
- c) Incentivar a utilização de serviços (laboratórios, sala de estudo, etc.) visando a melhoria do nível de ensino pós-graduado;
- d) Compatibilizar a estrutura curricular com as áreas de concentração dos respectivos programas;
- e) Possibilitar a implantação de um sistema de assessoria e cooperação inter e intra-programa;

Cont...OBJETIVO2

METAS, a nível CAPES

- | | |
|--------------------------------|---|
| <p>Objetivos Gerais</p> | <p>f) Incentivar a criação e operação de sistemas de informações interprograma;</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>g) Possibilitar a criação e fortalecimento de Pólos de apoio, em áreas de concentração que apresentem potencial para assessorar e cooperar com os demais programas;</p> <p>h) Compatibilizar os recursos humanos disponíveis ou a serem alocados com as áreas de concentração de interesse regional ou nacional;</p> <p>i) Possibilitar um maior número de alunos em regime de tempo integral;</p> |
|--------------------------------|---|

Objetivos Gerais

Objetivos Específicos

Cont... OBJETIVO2

Objetivos Gerais

Objetivos Específicos

- j) Facilitar o aperfeiçoamento dos processos de seleção para melhor absorção dos candidatos do PICD , além de outros docentes da demanda social;

OBJETIVO 3

METAS, A nível CAPES

Objetivos Gerais

Planejar a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação

Objetivos Específicos

Aumentar a produtividade dos Programas de Mestrado e Doutorado, através de um processo de crescimento mais sólido e equilibrado

- a) Propiciar condições para que os programas atinjam um número suficiente de PhD, nas áreas de concentração, para atender ao processo pedagógico e a produção científica;
- b) Propiciar a expansão de vagas, de áreas de concentração em cursos já instalados compatibilizada com prioridades das áreas, a demanda social e distribuição geográfica;
- c) Propiciar a implantação de Cursos de mestrado e doutorado, atendendo à prioridade das áreas e critérios geossociais;
- d) Corrigir distorções de oferta de vagas, de áreas de concentração e de distribuição geográfica dos programas;

Cont... OBJETIVO 3

Objetivos Gerais

- e) Contribuir para a instalação e ampliação de bibliotecas e outros serviços de apoio ao processo pedagógico.

Objetivos Específicos

Para alcance destes objetivos assessorias de especialistas têm sido dadas, sistematicamente, aos Cursos de Pós-Graduação em Educação, visando solucionar problemas ligados ao pessoal docente e administrativo; à clientela; às condições de trabalho; à estrutura curricular e aos materiais e equipamento. Recursos têm sido alocados, pela CAPES, para apoiar este esquema de assessoria técnica. Especificamente, são objetivos do PPGE, em 1.^a etapa, assessorar a consolidação dos mestrados da UFBA, UFMG, UnB, FGV, UFRJ, UFF Carlos, UFPR, PUC/RS, além de propiciar condições para abertura de doutorado na PUC/RJ e UFRGS e abertura de mestrado na UFC.

4. AS PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

Retomando, agora, aos fundamentos deste trabalho que tratam da habilidade de procurar o conhecimento válido, função que cabe à Universidade e que deve se constituir na própria natureza da pós-graduação e, considerando, ainda, as medidas tomadas junto aos diversos cursos, parece que muito ainda deve ser realizado para que se pense em pós-graduação como sistema produtivo. Uma das alternativas de solução está justamente em assumir o papel de produção e expansão do conhecimento científico que a pós-graduação deve ter. Para isso, no entanto, é necessário que ela seja pensada com um caráter certamente elitista, pelo menos de melhor habilitação para as funções que lhe serão exigidas. Nesse caso, podemos dizer que no contínuo do conhecimento a posição das pessoas pode variar em função de suas estruturas e habilidades específicas (Howsam, Corrigan, Denmark, Nash, 1976).

FIGURA 6: Posição das Pessoas no Contínuo do Conhecimento Válido

BUSCA	APLICAÇÃO	UTILIZAÇÃO
PESQUISADOR	EXECUTOR	PRÁTICO

Cabe uma questão, pelo menos; podem todas as pessoas que ingressam na pós-graduação situarem-se no 1.^o pólo do contínuo?

Outra solução encontra-se exatamente na consciência da busca do conhecimento que é importante, tão difícil para grande parte de nós.

Nesse caso, poderiam ser utilizados certos critérios para determinar a posição da pessoa no contínuo do conhecimento se ela é capaz de reconhecer que (Dale, 1972) o conhecimento é mais importante quando:

1. torna a pessoa capaz de fazer o melhor que ela pode;
2. gera conhecimento pela adição ou pela melhor utilização do que sabemos agora;
3. nos torna capazes de trabalhar eficiente e efetivamente na organização e aplicação de idéias;
4. nos torna capazes de perceber e refletir sobre o “todo” de nossa realidade;
5. nos torna capazes de detectar a diferença entre fato e opinião, evidência e propaganda e entre o lógico e o ilógico;
6. torna os estudantes capazes de comunicarem-se efetivamente, seja lendo, escrevendo, falando, ouvindo, visualizando ou observando;
7. nos torna capazes de compartilhar idéias com outros;
8. contribui para melhorar o “sentido de prazer pela descoberta” (the Eureka effect);
9. habilita as pessoas e as sociedades em detectar os males e não somente saber como aliviar a dor, mas também apresentar soluções para a cura;
10. aumenta a capacidade do ser humano de fazer coisas importantes com os outros, desenvolvendo o senso de comunidade;
11. torna o indivíduo capaz de visualizar as relações existentes entre suas escolhas e as conseqüências daí decorrentes;
12. finalmente, auxilia os indivíduos a reconhecer o conhecimento que é mais importante.

Trabalhar com indivíduos que percebam as fronteiras do conhecimento e que estejam engajados na busca explicativa para os problemas, teóricos ou práticos, que auxiliem no desenvolvimento pessoal-social e expliquem o funcionamento da própria área de conhecimento, parece ser um dos propósitos ao definirmos que indivíduos queremos formar; que princípios ou pressupostos embasam esta formação? Este é talvez, no momento, o maior desafio dos cursos de pós-graduação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPES. *Programa de Pós-Graduação em Educação*, Brasília, 1976.
- CAPES. *Pós-Graduação, Catálogo de Cursos*, Brasília, 1976.
- CLOSS, Iria Gehlen. *O Enfoque Sistemico da Pós-Graduação no Brasil*, Brasília, UnB, 1976. (mimeografado)
- CUSHMAN, M.L. and STEEVES, Frank. In Defense of the Comprehensive College of Education. *Phi Delta Kappan*. 18 (57), June 1976.
- DALE, Edgar. *Building a Learning Environment*. Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Foundation, 1972.
- HOWSAM, Robert B. et alii. *Educating a Profession*. Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1976.
- LEVIN, Henry M. A new Model of School Effectiveness in *Do Teachers Make a Difference?* Washington, U.S. Dept of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1970.
- MEC. *Plano Nacional de Pós-Graduação no Brasil*. Brasília, 1975.
- THE COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS IN THE UNITED STATES. *Policy Statements*. Washington, 1969.
- THE COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS IN THE UNITED STATES. *The Doctor of Philosophy*. Washington, 1969.
- THE COUNCIL OF GRADUATE IN THE UNITED STATES. *The Doctor's Degree in the Professional Fields*. Washington, 1969.

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO
funções do ensino superior e
problemas dos sistemas de educação*

Edivaldo M. Boaventura

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da utilização do potencial das universidades para resolver os problemas dos sistemas de ensino, há de se considerar o relacionamento das instituições de ensino superior com os demais elementos desses sistemas.

De pleno, leve-se em consideração que os organismos federais e particulares de educação superior não integram e nem se relacionam formalmente com os sistemas estaduais de ensino; eles pertencem a outro sistema, ao sistema federal de educação. No que concerne às instituições estaduais e municipais, apenas do ponto de vista financeiro e administrativo fazem parte dos sistemas de ensino. Em ambos ou para todas as instituições de ensino superior são normas federais que ordenam o funcionamento e estabelecem a estrutura.

Esta preliminar leva a se pensar na posição que a universidade e demais estabelecimentos de ensino superior ocupam na estrutura do sistema de ensino.

Tal posição condiciona as funções do ensino superior em face de problemas e necessidades do sistema de ensino, máxime em termos de formação de recursos humanos (professores e técnicos em educação), de pesquisa (diagnóstico e experimentação), e de extensão (serviços e educação continuada).

Assim sendo, a capacidade potencial das universidades em particular na solução de problemas dos sistemas de ensino será encarada:

- primeiramente, ao se identificar qual a posição da universidade na estrutura da educação:

* O presente artigo foi escrito como contribuição pessoal a um dos temas do IX Encontro de Secretários de Educação e Presidentes de Conselhos de Educação, promovido pelo MEC, de 24 a 26 de novembro de 1975, em Porto Alegre, por Edivaldo M. Boaventura, UFBA/ Faculdade de Educação.

- e em seguida, pela correlação entre funções do ensino superior e problemas dos sistemas de educação.

1 - A UNIVERSIDADE NA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO

A. Perspectiva institucional - competência e níveis de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases possibilitou o pleno desenvolvimento dos sistemas de educação, podendo ir do pré-escolar à pós-graduação, do ponto de vista regular e da alfabetização aos mais adiantados cursos de treinamento, do ponto de vista não-formal. Toda essa estruturação se fará conforme as diretrizes e bases traçadas pela União. Assim, os Estados-membros e o Distrito Federal poderão expandir plenamente os seus sistemas.

Depois da LDB e da Lei 5.692/71, pode-se dizer que todo o ensino de primeiro e segundo graus (exceção legal do Colégio Pedro II, Escolas Técnicas Federais e Colégio de Aplicação) pertence aos sistemas estaduais de educação. Quanto ao ensino superior, além da União estabelecer as normas e diretrizes, ela mantém universidades e faculdades isoladas e inspeciona os estabelecimentos particulares de ensino superior, aqueles e esses formam o sistema federal de educação. Essas mesmas normas (autorização, reconhecimento, etc.) estruturam o funcionamento das instituições de ensino superior mantidas pelos Estados e Municípios, que integram os sistemas estaduais de educação. Parece sobressair o critério da manutenção financeira administrativa para integração no sistema.

Em suma, as disposições institucionais ensejam que os Estados e o Distrito Federal organizem, desenvolvam em todos os níveis os sistemas de ensino; e a União, os dois Territórios, “assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais” (Art. 177 da Constituição Federal de 1969).

Decorre dessa distribuição de competências várias consequências, dentre elas interessam ao tema:

- como correlacionar as atividades e a programação de instituições de ensino superior que pertencem ao sistema federal de educação com as necessidades dos sistemas estaduais de educação, que são sobretudo de primeiro e segundo graus?
- estarão os organismos de ensino superior, estaduais e municipais, mantidos e pertencentes aos sistemas estaduais de educação, respondendo aos propósitos desses sistemas?

B. Articulação do ensino de segundo grau com o superior.

Muito se tem pensado em termos de articular: "a escola média com a superior", sobretudo em termos de acesso. No particular, pouco se distinguem as universidades federais e particulares das estaduais ou municipais, pertencentes a este ou àquele sistema. Por outra, o que se percebe é a queixa, constante e freqüente, dos professores de Universidade quanto à qualidade do produto que recebem e ouvem-se críticas as mais severas, endereçadas à escola de segundo e primeiro graus.

Evidencia-se a total inexistência dos mais simples canais de informações. Certamente, só o estabelecimento de relações institucionais e regulares e de programas entre universidades e sistemas de ensino poderiam abreviar a distância entre instituições.

Ponderava, exatamente neste propósito, em 1968, o Padre Vasconcelos: "Já é tempo de que os responsáveis pela Universidade e pela escola média, debruçados lado a lado sobre o problema, estudem juntos as melhores soluções. Capacite-se a escola média de que, quando prepara o aluno para o curso superior, deve proporcionar-lhe em tempo o que as Faculdades reclamam: capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metodicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprego da própria língua e das línguas estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal."

O vestibular talvez seja obstáculo não somente entre níveis (segundo grau e superior), como também entre sistemas de educação (estadual e federal), todavia, não deve esgotar o somatório dos problemas da integração. Não há porque não se estabeleça certa continuidade entre os currículos das habilitações profissionais e dos cursos superiores correlacionados. (Assistente em Administração do 2º grau e Bacharel em Administração). A educação geral parece que encontra certa similitude como ciclo básico, disciplinas nucleares, de recuperação etc. Se a filosofia que orientou a reforma universitária é a mesma da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, logo muitas pontes poderão ser lançadas que ensejarão a almejada e necessária integração.

Além das relações inter-sistemas e dos programas comuns que necessitam de urgente estabelecimento pelos órgãos decisórios - Ministério e Secretaria - outros tantos canais de informação precisam ser incentivados entre as assessorias de planejamento das Universidades e das Secretarias. Por fim, é ao nível dos Conselhos Estaduais de Educação, com representação oficial das universidades, e dos Conselhos da Universidade, com participação de líderes do sistema, que institucionalizarão as relações regulares a serem encetadas e dinamizadas.

C - Contribuição da universidade à expansão dos sistemas de educação:

O desenvolvimento dos sistemas estaduais e o surgimento e crescimento dos sistemas municipais (de fato) estão a exigir muito do ensino superior, em termos de determinados estudos, projetos e programas e de tipos de profissionais. Muitos sistemas vêm criando os seus próprios dispositivos de formação e treinamento sem que a universidade participe de uma maneira formal. São exemplos as Faculdades de Formação de Professores e os Centros de Treinamento ou de Educação Técnica. No particular, as universidades federais podem ser consideradas as matrizes, as fontes, pelo acúmulo de conhecimento, pela tradição de ensino e pelos ensaios de pesquisa e pós-graduação, podendo assessorar na organização e no provimento de professores, treinados pelos seus cursos de mestrado, especialização e aperfeiçoamento.

2 - ENSINO SUPERIOR E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

É recente a preocupação da universidade com a educação, não obstante ser ela uma instituição de ensino. Com as Faculdades de Filosofia se iniciou a formação do professor secundário em nível superior, depois a reforma universitária generalizou a Faculdade de Educação, como centro de formação pedagógica de professores e de técnicos em educação, elas são os órgãos mais habilitados para servirem de vínculo entre universidades e sistemas.

A. Função ensino e formação de recursos humanos para os sistemas.

O ensino é a mais tradicional das funções da universidade, pode-se dizer que as corporações de ensino superior surgiram com a docência.

No que tange à formação de professores, a reforma ampliou bastante, atribuindo à universidade a formação para todos os níveis, incluindo-se os profissionais do pré-escolar, de primeiro e segundo graus, além dos especialistas em educação de toda ordem, conforme a Lei 5.540/68.

Como exemplo de formação direcionada para um programa específico, o PREMEM contou com as universidades para formação de professores e técnicos, o que efetivou e demonstrou a utilização da capacidade potencial de algumas das instituições de ensino superior.

No particular da formação de professores, percebe-se um ponto de contato muito estreito entre universidade e sistema de ensino, é que as escolas são campo de aplicação de técnicas e métodos, de experimentação de novos processos e de estágios.

O ensino de pós-graduação se destina à formação de técnicos de alta competência e de docentes. Aqueles especialistas que os sistemas necessitam para realizar diagnósticos e empreender experimentações de novos processos metodológicos; esses virão, necessariamente, da pós-graduação, incluindo-se por seu turno, aqueles especialistas que deverão ajudar a traçar a política e a programação educacionais.

No momento, as próprias instituições de ensino superior têm absorvido grande parte dos pós-graduados, mas pouco a pouco irão penetrando nas unidades e, sobretudo, nos órgãos de decisão do sistema.

B. Função-pesquisa e diagnósticos dos problemas do ensino

O INEP, durante certo tempo, foi quase que exclusivamente a única instituição de pesquisa e de treinamento no setor da educação. O que se conseguiu fazer, em pesquisa, foi por ele incentivado e iniciado.

Integrando-se ensino à pesquisa, conforme postulado do estatuto da reforma universitária, instituindo-se as unidades, Faculdade ou Departamento de Educação e principalmente, implantado-se centros e cursos de pós-graduação em educação, além de outros fatores, há condições para que a universidade venha a colaborar no estabelecimento de diagnósticos ou na solução, pela análise, dos mais sérios problemas do ensino brasileiro - evasão, repetência, defasagem entre presença escolar e faixa etária, retenção, etc. Além disso, há carência de pesquisa diagnóstica para o planejamento que interessa muitíssimo ao desenvolvimento racional dos próprios sistemas de ensino.

Ainda do ponto de vista da investigação, inegavelmente é a universidade o lugar mais adequado para se pensar e refletir da maneira a mais profunda sobre a educação, constituindo-se, dessa forma, um centro de pensamento e de formulação de estudos e soluções para todo o processo educacional. Os problemas do ensino de primeiro grau, por exemplo, não poderão ser resolvidos nesse nível e sim em outro mais alto, que congregue e integre um somatório de conhecimentos, que possibilite e permita o exame dentro do conjunto das múltiplas variáveis.

C. Função - extensão e formação continuada

A extensão universitária foi, inicialmente, encarada como órgão de promoção do desenvolvimento ou de difusão cultural; assim, as universidades dispunham de um Departamento Cultural que agenciava exposições, conferências, concertos. Mais recentemente, vem sendo definida como prestação de serviços e como tal a universidade se

expande na comunidade; esta é bem uma característica da universidade americana. Como tal, a universidade deverá possibilitar a formação permanente ou contínua de professores e técnicos, formados ou não em nível superior, mas que trabalham no sistema, pela reciclagem, treinamento e atualização.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Em vários níveis e de diferentes modos pode-se pensar no encontro das funções do ensino superior com áreas ou problemas dos sistemas de educação estabelecendo-se, assim, dinâmico funcionamento entre instituições integrantes de diferentes sistemas.

Primeiramente, em nível federal ou ministerial, nível das macro-decisões, tendo-se em vista os projetos do planejamento setorial da educação e a rede de instituições federais de ensino superior, universidades e faculdades isoladas; o MEC poderia estimular, especialmente pelo DEF e pelo DAU, o estabelecimento de programas e projetos de ensino ou de pesquisa ou de extensão vinculados aos sistemas, mas com a participação das universidades, por exemplo, alguns projetos financiados pelo Salário-Educação poderiam ser executados conjuntamente pelas unidades federadas e pelas universidades, a saber, novas metodologias aplicadas ao processo ensino-aprendizagem, reformulação de currículos, capacitação de recursos humanos.

Em segundo lugar, em nível estadual e das universidades, vários programas e convênios têm sido estabelecidos entre sistemas e universidades, todavia há muito a se fazer na utilização potencial das universidades em proveito do melhor rendimento do ensino de primeiro e segundo graus:

- a. representação formal da (a) universidade(s) no Conselho Estadual de Educação;
- b. idem, do sistema de educação como representante da comunidade, no Conselho Universitário ou de Coordenação;
- c. projetos que demandam competência de ensino superior em convênio com as universidades.

De qualquer modo, o estímulo há de começar pelo escalão mais alto no incentivo às instituições de ensino superior a participarem de modo integrado nos problemas e nas soluções dos sistemas de ensino.

LIVROS

CARACTERÍSTICAS DO COM- PORTAMENTO DO ADOLES- CENTE BRASILEIRO

Maria José Carneiro Ulhoa
136 p. — Vozes

A autora mostra as variações do comportamento do adolescente brasileiro, dos 11 aos 17 anos, de ambos os sexos, analisando os dois tipos de sociedade: a urbana e a rural.

EDUCAÇÃO AMANHÃ

Bertrand Schwarts
408 p. — Vozes

Sumário: 1. Sistema de valores. 2. Tendências marcantes. 3. O político e o educativo. 4. Linhas força deste projeto. 5. As estruturas de conjunto. 6. Formação geral e aprofundamento. 7. Auto-formação, auto-avaliação e autonomia. 8. Criatividade e socialização. 9. O distrito educativo e cultural. 10. Miséria das estruturas centrais.

Coleção Teoria em Prática

ENSINE MAIS, MAIS DEPRES- SA (1)

Madeline Hunter
136 p. — Vozes

O livro aborda a Psicologia da Aprendizagem, enfocando os problemas da sala de aula, buscando soluções produtivas e eficientes em educação.

TEORIA DO REFORÇO PARA PROFESSORES (2)

Madeline Hunter
80 p. — Vozes

A obra não visa as diferentes teorias da aprendizagem e sim desenvolve de maneira prática e diretamente aplicável, a teoria do reforço, como processo de mudança de comportamento.

TEORIA DA MOTIVAÇÃO PARA PROFESSORES (3)

Madeline Hunter
80 p. — Vozes

Partindo do princípio de que cada criança leva para a sala de aula motivações existenciais próprias, que poderá fazer o professor para que ela aprenda? É esta a pergunta-razão da presente obra.

TEORIA DA RETENÇÃO PARA PROFESSORES (4)

Madeline Hunter
60 p. — Vozes

Apresenta os fatores que promovem a retenção e propõe modos de realização.

ENSINO PARA A TRANSFE- RÊNCIA (2)

Madeline Hunter
114 p. — Vozes

Fatores importantes que interferem para motivar a transferência de aprendizagem, ou desestimulá-la quando negativa. Visa a formação do indivíduo criador, auto-realizado e capaz de pensamento crítico.

PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA

Normalidade e Patologia

Dinêh Martins de Souza Campos

156 p. — Preço: Cr\$ 28,00

Este trabalho permite ao leitor, através de um **texto sistematizado e didático**, tomar conhecimento da história dos estudos científicos da adolescência, das diversas posições surgidas na investigação do fenômeno, dos seus pontos controvertidos, e sobretudo dos aspectos normativos do desenvolvimento biopsico-social da adolescência, dos padrões da psicopatologia, bem como dos problemas de diagnóstico na terapia dessa faixa etária. Trata-se, sem dúvida, de um **livro-de-texto** cuja utilização será muito proveitosa, tanto para os pais, como na **formação de professores, orientadores, psicólogos e de todos os que pretendem se preparar para atuar junto a adolescentes.**

A VIDA AFETIVA DOS GRUPOS

(Esboço de Uma teoria da Relação Humana)

Max Pagés

Co-edição: Vozes/EDUSP

492 p. — Cr\$ 80,00

O QUE É O LIVRO — Esta obra visa a construção de uma teoria geral dos grupos, fundada sobre o conceito de relação concebida como experiência afetiva da descoberta do outro, sobretudo através de um encontro grupal.

RESUMO DO ÍNDICE — Na primeira parte, o autor descreve e analisa um determinado grupo de formação; na segunda, apresenta uma teoria geral da vida afetiva dos grupos; na terceira, enfim, trata dos métodos e da epistemologia, aplicando na prática e na pesquisa as consequências de uma teoria relacional dos grupos.

INDICAÇÃO DE MERCADO — As conclusões teóricas deste estudo são aplicáveis aos domínios da pedagogia, da formação, da psicoterapia e da mudança das organizações.

AUTOR — É professor de psicologia social na Universidade de Paris-Dauphine. Mundialmente conhecido como pesquisador e consultor nessa área de estudos enfocados no livro.

Pedidos: Editora Vozes — C. Postal 1157
Porto Alegre

UNIVERSIDADE EXTRA-MURAL: Uma experiência em Educação Não-Formal

*Terezinha Maria Vargas Flores**

APRESENTAÇÃO

"Aquele que se dedica à Educação Não Formal é um experimentador e um par tilhador" (Ted W. Ward)

O presente artigo relata a etapa inicial de uma experiência nascida, originalmente, do "Curso de Extensão Universitária sobre Educação Não Formal" promovido pelo D.E.E. desta Faculdade de Educação e desenvolvido pelo Dr. Ted W. Ward (USAID), em setembro de 1975. Foram fontes de inspiração as experiências e sugestões colhidas entre os professores: Nilva C. Postal Bristoti, Juan J.M. Mosquera e Lea C. Fagundes. Trata-se da fusão de um trabalho teórico com uma sondagem de caráter prático efetuada pelos seguintes alunos da graduação, 2º Semestre, 1975: Alzira Silva, Gládis Fleischmann, Haydée Ávila, Kepler Oliveira Fº, Luiz Carlos Gomes, Maria Hermínia Alves e Sandra Mara Bergmann.

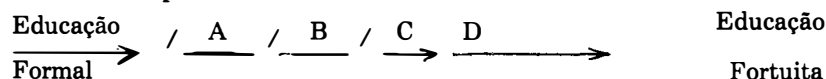
I PARTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGIAS

1. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ted W. Ward (1975) afirma que é impossível conceituar Educação Não Formal. Pode-se, no entanto, caracterizá-la segundo os problemas a ela subjacentes: (a) Juventude fora da escola; (b) demanda por habilidades específicas e (c) isolamento sócio-político. A primeira área de problemas se refere a programas e estratégias voltados para jovens que não freqüentam a escola e que são substitutos para a mesma, como por exemplo: TV educativa, Projeto Minerva, Supletivos etc. A segunda área compreende instituições e projetos que visam especificamente a desenvolver habilidades, por exemplo: ASCAR, SESI, SESC etc. A terceira área, que interessa ao presente trabalho, abrange as populações marginalizadas (pobres, mendigos, moradores de malocas). Pode-se, ainda, caracterizar a Educação Não Formal distinguindo-a da Educação Formal, ou ainda, dizendo o que ela não é.

* Mestre em Educação. Profa. do Departamento de Estudos Básicos, da Faculdade de Educação, UFRGS.

Áfirmam VELANDIA & VARGAS (1973): “Em termos muito gerais, entende-se por Educação Não Formal aquela que se dá fora dos centros ou projetos planejados, regulamentados, controlados e executados pelo Ministério de Educação ou outras organizações de educação privada. Isto não exclui que alguns projetos de Educação Não Formal mantenham certas relações com o sistema formal”. Os mesmos autores apresentam um “Continuum de Projetos de Educação Não Formal” assim representado:



Segmento A: Programas e Projetos que dependem diretamente do Ministério de Educação.

Segmento B: algumas relações com o Ministério de Educação.

Segmento C: nenhuma relação com o Ministério de Educação.

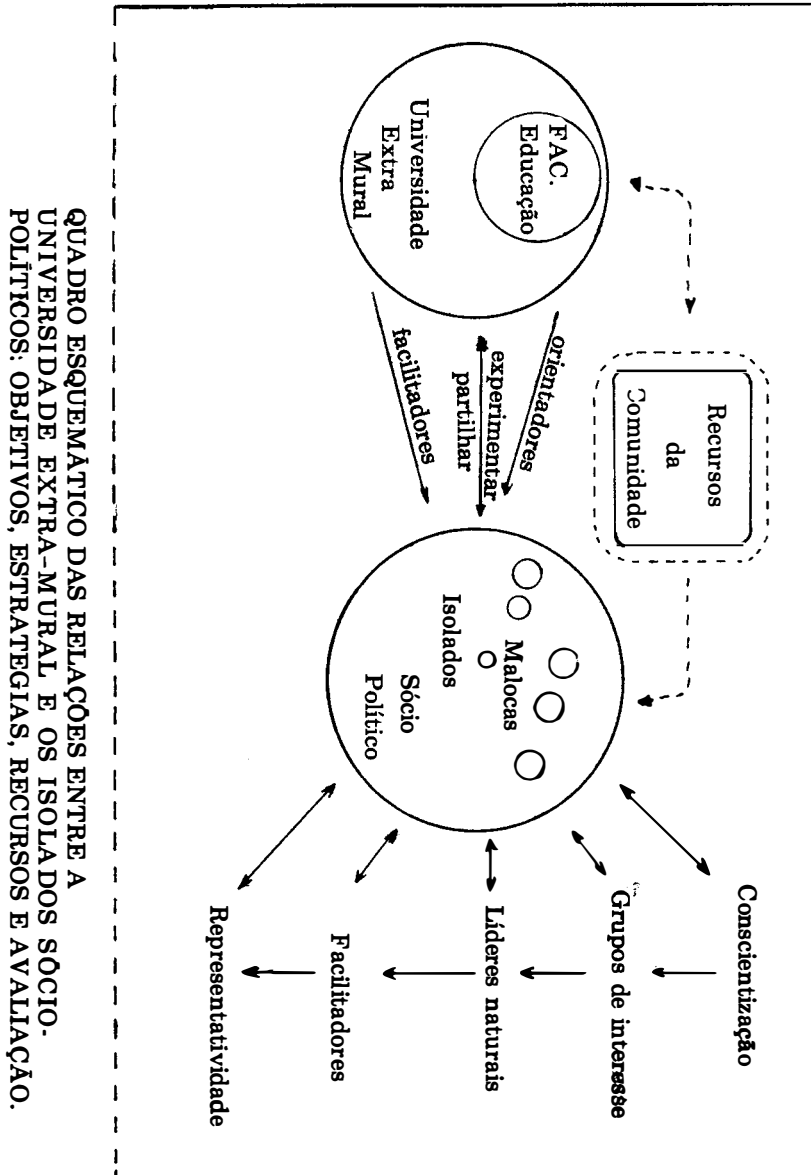
Segmento D: educação fortuita, isto é, aquela sem nenhum grau de estruturação aparente.

Afirmam VELANDIA & VARGAS (1973): “...a distinção entre projetos de educação formal e projetos de educação não formal e projetos de educação formal tem que se basear na presença ou ausência de determinados atributos ou características e que não existe, em realidade, uma dicotomia taxativa entre uma e outra categoria, mas sim um *continuum* que se estende desde o puramente formal até o não formal e o fortuito”.

Este *continuum* parece abranger, ao longo de seus segmentos, as áreas-problema analisadas por Ted Ward. Este, juntamente com SAWYER (1974), esclarece a diferença entre os dois pólos: “O termo escolarização é bem mais descritivo do que Educação Formal, para denotar a espécie de educação particular promovida pelos estabelecimentos de ensino. Educação Não Formal usualmente indica que espécie de educação é “não-escolar” (...) As agências formais são comumente relacionadas com a educação em seu propósito primário; educação não formal é vista mais como um meio do que como fim”.

Os preconceitos existentes entre os dois termos são bastante fortes e talvez tenham suas raízes na própria educação formal. Por exemplo: se tomarmos uma parte da chamada “escolarização” que é o ensino universitário, constataremos barreiras e defasagens entre o que é desenvolvido dentro das “paredes” da Universidade e o que é, na verdade, o contexto real da vida humana. A própria UNESCO, através do Relatório FAURE (1972), proclama que “as universidades estão submetidas tanto pela força das coisas quanto pela crítica social e intelectual, a pressões crescentes que tendem a exigir do estabelecimento universitário que ele se adapte de modo mais dinâmico às realidades e às necessidades de um mundo em rápida mutação”.

De que maneira?



QUADRO ESQUEMÁTICO DAS RELAÇÕES ENTRE A
UNIVERSIDADE EXTRA-MURAL E OS ISOLADOS SÓCIO-
POLÍTICOS: OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS, RECURSOS E AVALIAÇÃO.

promoção: de isolado sócio-político
a cidadão participante

2. CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE EXTRA-MURAL

FAURE (1972) insiste no princípio de “desformalização das instituições”, apresentando uma gama de formas, de meios para concretização de tal princípio. Um deles é a “Université Sans Murs”, cujas características, segundo o relatório da UNESCO (1972) seriam, dentre outras: programa individual destinado a responder às necessidades e aos interesses de cada estudante; estudos organizados para cada estudante de modo individual, ou por grupos de estudantes; cada estudante deve passar ao menos a metade do ano universitário no centro de experimentação de um campus, etc.

Para que se tenha uma idéia bem clara e objetiva do que sejam esses programas, pode-se exemplificar com o bem conhecido Projeto Rondon, ou ainda com o Department of Extra-Mural Studies of the University of Nigeria, Nsukka, Nigéria. A este respeito, DOYLE (1974) escreve: “O Departamento de Estudos Extra-Murais é aquela agência da Universidade que tem a capacidade, orientação e recursos para servir a sociedade maior, fora das paredes da instituição. O objetivo é levar a Universidade a repartir seus conhecimentos, faculdades e recursos com aqueles que estão fora dos programas orientados grau por grau”.

O presente trabalho é uma tentativa teórico-prática em torno de possíveis estratégias para um Programa do tipo “Universidade Extra Mural”, ou universidade sem muros, restrito ao âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS.

3. PROBLEMA

Basicamente, o foco proposto é o seguinte: é possível encaminhar alunos de graduação da Faculdade de Educação, UFRGS, para experiências de Educação Não Formal? É praticável a idéia de promover intercâmbio entre os integrantes dos cursos de formação de professores e as populações marginalizadas (isolados sócio-políticos, segundo Ted W. Ward)? Há interesse, por parte dos alunos, em organizar estudos individuais ou em grupos, a fim de manter contato direto com os que estão fora dos programas oficiais de educação?

Os princípios que envolvem estas indagações são: o da necessidade de experimentação e o da necessidade de troca. Em outras palavras, trata-se de INVESTIGAR (no campo da Educação Não Formal) e de PARTILHAR (base da Universidade Extra-Mural).

4. ESTRATÉGIAS

As estratégias dirigem-se aos marginalizados, moradores de vilas pobres de Porto Alegre (malocas), engraxates, jornaleiros, presidiários, etc. - situados na terceira área-problema estabelecida por Ted W. Ward (isolamento sócio-político). Numa ordem de complexificação crescente, apresentam-se as estratégias em etapas a seguir descritas:

I ETAPA — Conscientização dos orientadores e facilitadores

É importante que, num primeiro momento, orientadores (professores) e facilitadores (alunos) definam seus propósitos dentro do enfoque não formal da educação. Não se trata de estabelecer objetivos fechados, inflexíveis, mas sim de clarear os princípios de investigação e troca. Nesta fase, deve ficar bem claro o que seja Educação Não Formal e quais são suas áreas de abrangência.

II ETAPA — Treinamento de facilitadores

Os facilitadores recebem a orientação e treinamento necessários no sentido de não atuarem com objetivos pré-determinados mas de se sensibilizarem para os objetivos das pessoas com as quais vão lidar. O treinamento abrange Dinâmica de Grupo, Relações Humanas, tendo como base princípios de Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação Não Formal.

III ETAPA — Contato com a realidade

Os facilitadores entram em contato com a população-alvo (marginalizados: moradores de malocas, engraxates, presidiários etc.). Visitas e conversas informais podem levar à formação natural de grupos com os mais diversos interesses. Por exemplo: grupos de mães (interesse pelos filhos, alimentação, higiene; interesse pela moradia, como fazer acolchoados, como iniciar uma horta, etc.); grupos de crianças (interesse por jogos, brincadeiras, aprendizagem de ofício; engraxar sapatos, consertar bicicletas etc.); grupos de homens (interesse em discutir a melhor maneira de conseguir um emprego, de consertar a casa, objetos etc.).

Enfim, o trabalho difícil de descobrir e discutir interesses, e de reunir esforços em torno de um objetivo comum, por mais simples que possa ser (ou parecer aos que estão “fora” da situação marginalizada).

IV ETAPA — Descoberta e valorização de “líderes naturais” nos grupos

Os líderes naturais que surgem nos grupos são facilitadores em potencial. Cabe ao facilitador (universitário) ter sensibilidade para localizá-los e reuni-los para discussões e troca de experiências num nível mais complexo. Debatendo os objetivos de seus grupos, os facilitadores em potencial atingem a compreensão do papel que podem desempenhar junto aos seus iguais, podendo surgir o desejo de assumir a coordenação do próprio grupo. O facilitador inicial (universitário) retira-se, então, do contato direto com os grupos, deixando o líder natural como facilitador. Pode surgir a necessidade de reunir em um grupo esses facilitadores “naturais”, para reflexão e avaliação do trabalho realizado em cada grupo.

V ETAPA — Sub-Programas especiais para cada grupo

Numa crescente complexificação das atividades dos grupos, pode surgir um enriquecimento das reuniões, introduzindo-se recursos concretos (tecnológicos, artísticos, didáticos). Por exemplo: um grupo pode determinar a necessidade de adquirir máquinas de costura, equipamento de salão de beleza; ou de organizar um teatro infantil, uma cooperativa para venda de produtos do próprio grupo (artesanato, roupas, hortaliças, acolchoados etc.).

VI ETAPA — Representatividade dos grupos — Participação

Bastante utópico*, mas extremamente desejável e necessário é este passo na evolução dos grupos, envolvendo como que uma “mutação”, pois abre um leque de perspectivas em participação sócio-política (no seu sentido mais lato e abrangente). É a descoberta, pelo grupo, da necessidade de ser representado pelos seus coordenadores (facilitadores naturais). Estes são responsabilizados pelos seus grupos para tratarem de seus interesses e genuínas aspirações. Por exemplo, gestionar junto aos órgãos competentes, questões como rede de água e esgoto, saneamento, iluminação, Centros de Comunidade, creches, arborização, Centros de Saúde etc.

* Parece existir um “conluio ” entre os membros de um grupo, para que a situação estabelecida não seja modificada. As pessoas não querem mudar. Leia-se, a este respeito, a dissertação de Mestrado da Profa. Marisa F.Eizirik, DEBAS, Curos de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.

Estas etapas formam uma rede flexível em que cada uma depende e liga-se fortemente às demais; entretanto, pode-se efetivar somente uma ou algumas etapas, independentemente das demais. Por exemplo: os interesses restritos às necessidades primárias, uma vez atendidos, podem determinar a extinção das atividades em dado grupo.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser constante, partindo de dentro dos próprios grupos, em função dos objetivos auto-determinados. A atuação de facilitadores e orientadores é revisada e refletida periodicamente, tendo em vista um ponto principal: a **PROMOÇÃO DA PESSOA HUMANA**, o respeito às etapas, a paciência de esperar que seja atingido, em sua base, o objetivo mais geral: transformar o isolado sócio-político em cidadão participante.

6. RECURSOS

São possíveis ao menos duas fontes de recursos: os da própria comunidade (indústrias locais, entidades do tipo Cruz Vermelha, Fundações etc.); e os financiamentos, transformando-se o programa em projetos através de contratos com órgãos financiadores de pesquisa, ou afins.

II PARTE — ESTUDO PILOTO: Relatório da sondagem feita por alunos da disciplina Psicopedagogia do Adolescente, II Semestre, 1975.

A Sondagem aqui relatada revestiu-se de um caráter eminentemente prático. Procurou-se atender às exigências da disciplina Psicopedagogia do Adolescente (aulas práticas, elaboração de uma Monografia tendo como base um trabalho de campo) e, ainda, pretendeu-se sondar até que ponto é possível sensibilizar o estudante universitário para o trabalho e o intercâmbio junto aos marginalizados.

I ETAPA: Conscientização dos estudantes para a Educação Não Formal

Inicialmente, a professora propôs para os estudantes o debate sobre a discutida Educação Não Formal, apresentando as idéias de Ted Ward, desenvolvidas no Curso de Extensão sobre Educação Não Formal, Faculdade de Educação, UFRGS, 1975. À medida em que os

alunos foram se aprofundando nos fundamentos teóricos da Educação Não Formal, foi surgindo a motivação por um trabalho a partir desta abordagem.

II ETAPA: Formação de grupos de trabalho; treinamento dos facilitadores.

Formaram-se, então, grupos de trabalho, conforme os interesses dos estudantes: grupos que trabalhariam em vilas de malocas, ou junto aos engraxates da Praça 15, ou no Presídio Municipal, ou na FEBEM, no Instituto Santa Luzia, etc.

Os alunos receberam orientação e planejaram sua atuação, levando em consideração as pessoas que seriam atingidas, o lugar onde atuariam, como deveriam proceder. O princípio norteador, nesta etapa, foi o da experimentação, isto é, foram delineados planos de investigação, dentro das linhas metodológicas básicas da pesquisa científica.

III ETAPA: Contato dos facilitadores com a realidade.

Os grupos de universitários trabalharam durante um mês (outubro) em cada local escolhido. Por exemplo: um grupo atingiu 34 adolescentes engraxates, de 12 a 18 anos, do Centro de Porto Alegre.* Outro grupo trabalhou com presidiários de até 20 anos, do Presídio Municipal de Porto Alegre. Outro grupo fez um estudo comparativo entre os menores do sexo masculino e os do sexo feminino, atendidos pela FEBEM, Porto Alegre. E assim por diante.

Destaca-se um destes trabalhos, pela continuidade que vem tendo e como possível experiência-chave para a testagem deste Programa:

Orientador: Profa. Terezinha M.V. Flores.

Facilitadores:

Alzira Silva, Gladis Fleischmann, Haydée Ávila, Kleper Oliveira Fº, Luiz Carlos Gomes, Maria Hermínia Alves e Sandra Mara Bergmann.

Local: Vila Moreira, em Porto Alegre.

Data de início: 1º de outubro de 1975.

Objetivos principais (levantados pelos estudantes): "(a) orientar o adolescente para a sua integração na sociedade e oportunizar-lhe participação no atendimento da necessidade social; (b) pesquisar as condições e atender às aspirações de pessoas necessitadas."

* Os interessados podem procurar os relatórios (Monografias) destes trabalhos junto à Profa. Terezinha Flores, DEBAS da Faculdade ou Educação, UFRGS.

Os universitários pretendem demonstrar que são capazes de “executar trabalhos que envolvam as teorias aprendidas em sala de aula, dispondo seu tempo para a execução de uma causa, paralelamente a um conjunto de soluções para o problema existencial do adolescente, tornando-o útil e aumentando a sua auto-confiança, despertando o seu espírito de liderança”.

São, portanto, dois os alvos da sondagem que ora se relata:

1) *Grupo de Jovens* — Trata-se de um entre vários grupos que estão surgindo na comunidade como “um fenômeno praticamente novo, cuja proliferação teve início há dois anos. Através de clérigos, orientadores e professores, os jovens procuram respostas que não encontram em casa ou em seu meio natural. São adolescentes de 11 a 19 anos, filhos de pais desquitados, órfãos criados por tios, avós ou irmãos mais velhos, cujas necessidades mais prementes são de ordem afetiva e social”.

2) *Vila Moreira* — em (Porto Alegre) habitada “essencialmente por operários, por sub-empregados e desempregados, com suas famílias, por vezes numerosas. As condições de vida são precárias, com relação à habitação, alimentação, vestuário, condições de higiene e saúde”.

PROCEDIMENTOS

Basicamente, durante o mês de outubro, foram três os procedimentos utilizados:

(a) Coleta de recursos e materiais, em firmas e residências da comunidade;

(b) Organização do Dia da Criança;

(c) Consertos e melhorias nas habitações (malocas) da Vila.

A coleta de recursos e materiais (tábuas, pregos, forrações, telhas, etc.) se fez durante toda a sondagem, e por todos os membros do grupo, inclusive a orientadora. Esta atividade oportunizou maior contato e amizade entre os membros do grupo, bem como maior conhecimento das reais necessidades da vila em questão.

Os universitários relatam: “Para estabelecer os primeiros contatos, visando a uma aceitação por parte da população-alvo, da nossa presença e colaboração, realizamos uma distribuição, no Dia da Criança, de balas, pirulitos, bolachas e outros brindes, às crianças da Vila. Ainda nesta ocasião, foram organizados jogos e brincadeiras com as crianças, contato com as mães e documentação desta atividade (fotos e relatório para a Monografia).

Prossegue o relato: “Realizamos duas reuniões onde se estabeleceram as metas seguintes e distribuição de tarefas constituídas em arrecadar materiais para a reconstrução de uma das “malocas” da vila.

A entrega deste material efetuou-se no dia 26 de outubro, estando já iniciada a reconstrução.

Finalmente, afirmam os alunos: "Queremos salientar que até a presente data (fins de outubro, entrega do relatório) o trabalho encontra-se em fase inicial, sendo impossível qualquer avaliação definitiva. Apenas podemos dizer que houve a participação integral dos membros do grupo e que estamos motivados e dispostos a continuar o trabalho".

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

À primeira vista, um relato tão simples e sem pretensões como o que se fez acima pode parecer insignificante e de pouco valor científico. Contudo, se forem revisados aqueles fundamentos teóricos colocados no início deste artigo, constatar-se-á que, realmente, as experiências em Educação Não Formal são extremamente simples, mas nem por isso menos importantes. A essência do Curso de Extensão ministrado pelo Dr. Ted Ward (1975) é exatamente esta: que em matéria de educação não formal, se fazem coisas simples e despretensiosas.

Uma análise qualitativa do trabalho ora em relato aponta para aspectos positivos e falhas, abrindo perspectivas para próximas etapas:

1. Relativamente à orientação da professora, há necessidade de manter maior contato com outros professores buscando a integração* deste trabalho; também de continuidade na orientação dos facilitadores, buscando a melhoria de seus desempenhos e maior sistematização na pesquisa.
2. Há necessidade de continuar a realização de sondagens, com maior sistematização e melhor documentação; necessidade, também, de que os dados coletados sejam comunicados e debatidos dentro e fora dos grupos realizadores.
3. Com relação à Vila Moreira, segue-se o necessário levantamento sócio-econômico da mesma, abrindo caminho para posteriores estratégias. Uma vez efetuado um levantamento científico e bem orientado, poderá ser desenhado um projeto que, devidamente encaminhado, obterá recursos para a continuidade dos trabalhos.
4. Uma vez provada a possibilidade de integração entre universitários e isolados, social e politicamente, poderá ser discutida a generalização da experiência, em termos de transformação desta atividade em disciplina (Educação Não Formal), no âmbito da Faculdade de Educação, UFRGS.

* Há outras experiências similares sendo realizadas isoladamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOYLE, L.A. Non Formal Educational Programs Within a Formal Setting. *Program of Studies in Non-Formal Education. Case Studies*. Michigan State Univ., 1974, 128-219.
- FAURE, Edgar et alii. *Apprendre à être*. Paris, UNESCO: Fayard, 1972.
- SAWYER, F.D. & WARD, T.W. The Case of the Disappearing Distinction: Formal and Non-Formal Education in China. *Programs of Studies in Non-Formal Education: Effective Learning*. Michigan State Univ., 1974, 324-365.
- VELANDIA, W.B. & VARGAS, E.A. Proyecto de Investigación No-Formal en Colombia. *Educación Hoy*, 1973, III, 18, 17-32.

SUGESTÃO DE MATERIAIS

Gravação do Curso de Extensão Universitária sobre Educação Não Formal, desenvolvido pelo Dr. Ted W.Ward, Fac. Educação, UFRGS, setembro/1975: gravação feita pela Profa. Maria Carmen Rosa de Souza, do D. E. E.

Publicações sobre Educação Não Formal fornecidas pelo Prof. Ted W.Ward: encontram-se na Biblioteca da Fac. de Educação.

Documentação da experiência relatada neste artigo, slides e fotos: encontram-se com os autores, D.E.B.A.S.. sala 907.

APRENDIZAGEM DE CONCEITOS

Margot B. Ott*

A aprendizagem de conceitos é um tipo de aprendizagem essencial à comunicação criativa dos seres humanos. Através dela, domina-se o mundo da natureza e da cultura; expressa-se o que se é capaz de perceber, sentir e fazer. É o ponto de apoio que permite a organização de regras, leis e complexos sistemas *por meio* dos quais se opera sobre a realidade física e social.

Os conceitos são instrumentos básicos para expressar o que conhecemos da realidade e para nela interferir. São formas de expressão de nosso contato interativo com os seres que nos rodeiam.

A linguagem, de acordo com Strawson (1970), é um meio pelo qual "um povo tem força para modificar crenças e atitudes e influir nas ações humanas". É graças a ela que o homem transcende-se no dia-a-dia de sua existência. A linguagem, como destacam Kelly e Cody (1972, p. 75), é uma capacidade de superação do organismo, por meio da qual os processos de controle podem subtrair-se, em maior medida, da influência do universo concreto".

Nessa perspectiva, o domínio dos conceitos pode ser entendido como um processo que permite ao homem expressar o seu conhecimento sobre o mundo, construí-lo e mantê-lo. Destaca-se, pois, a importância da aprendizagem de conceitos como força para a criação de novas formas de percepção, de novos modelos, de novas formas de organizar o universo. Esta forma se faz sentir na intimidade mesma do pensamento, pois quanto mais elaborado, mais correto, mais rico o repertório de conceitos de um sujeito, tanto mais riqueza de pensamento reflexivo, de relações profundas e inusitadas ele pode estabelecer. Como afirma Paes (1976, p. 71), "o aprimoramento da competência lingüística do aluno não trará benefícios apenas a sua performance externa, mas também a sua capacidade de abstrair, generalizar, analisar, evocar e outras funções da mente".

* Mestre em Educação — UFRGS, 1974; Profa. Assistente do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação — UFRGS.

Nesse sentido, a aprendizagem de conceitos é também pré-requisito para outros processos mais complexos, tais como: descoberta de princípios e soluções de problemas.

Gagné (1971), ao estudar os diferentes tipos de aprendizagem, a coloca no sexto grau de seu modelo hierárquico, antecedendo, necessariamente, a aprendizagem de princípios. Trata-se de um tipo de aprendizagem que supõe a capacidade de o indivíduo estabelecer cadeias verbais e discriminações. Essa aprendizagem, diz o mesmo autor, não se confunde com uma mera conexão S — R e não se realiza através dos processos de ensaio e erro, como ocorre em algumas aprendizagens de níveis inferiores.

Trata-se de uma aprendizagem por meio da qual o sujeito agrupa um conjunto de objetos numa única classe e reage a ela como um todo. É a aprendizagem em que se utiliza a palavra para significar uma propriedade abstrata comum a um conjunto de objetos e por meio da qual se pode operar sobre a realidade concreta.

CLASSIFICAÇÃO DOS CONCEITOS

Os conceitos podem ser examinados, entre outros critérios, de acordo com a natureza do grupo, o nível de abstração e o grau de complexidade.

Examinando os conceitos em função da natureza do grupo, Bruner, Goodnow e Austin (1956) sugerem três tipos: os conceitos conjuntivos, disjuntivos e relacionais.

Os conceitos conjuntivos são aqueles que especificam a presença de todos os atributos comuns ao grupo. Ex.: cadeira. Independente do material, forma, tamanho, cor, sempre significa um móvel com encosto que serve para uma pessoa sentar-se.

Os conceitos disjuntivos, se distinguem dos conjuntivos por apresentarem especificações com características diferentes dentro do próprio grupo do conceito. Ex.: falta. Ainda que tenha um significado comum — “falta — inobservância dos preceitos e regulamentos” (Ferreira, 1968), e neste sentido considerado conjuntivo, este tipo de conceito expressa diferentes tipos de procedimentos que desrespeitam as regras estabelecidas em diferentes sistemas.

Os conceitos relacionais especificam sempre uma relação ou um conjunto de relações entre os atributos de um grupo ou classe. Ex.: direção. Este conceito envolve, necessariamente, uma relação de movimento entre um ponto e outro.

Os conceitos podem também ser classificados de acordo com seu nível de abstração. Brown (1975) refere-se a primeiro, segundo e

terceiro nível, de acordo com a extensão do referido conceito, isto é, na medida em que nomeiam um ou mais tipos de agrupamentos.

O conceito é sempre a abstração de um grupo ou classe de objetos. Nunca se refere a um objeto particular, isolado. Dos objetos particulares formamos imagens, retratos mentais, ricos em detalhes, o que tecnicamente se diz, rico em compreensão. Os conceitos, por não especificarem um ser particular — a extensão deles refere-se sempre ao múltiplo — variam sua compreensão de acordo com o número de grupos ou classes que envolve.

Assim, um conceito é tanto mais abstrato quanto maior sua extensão, maior o número de agrupamentos que envolve e tanto menos abstratos quanto menor o número de agrupamentos que especifica e, neste caso, mais rico em compreensão, em caracterização de detalhes. O conceito *pedra*, por exemplo, que especifica os atributos de um grupo de objetos duros, sólidos, de natureza rochosa, é um conceito de baixo nível de abstração, enquanto o conceito *riqueza*, que envolve outros agrupamentos expressos nos conceitos de dinheiro e propriedade, é um conceito de maior nível de abstração.

Um outro critério, a partir do qual os conceitos podem ser examinados, diz respeito ao grau de complexidade que encerram.

Brown (1975, p. 103) estabelece uma analogia entre a relação dos conceitos que formam a rede de conhecimentos com uma rede elétrica, de onde saem subestações que podem ser ordenadas de acordo com o número de saídas e a quantidade de energia que distribui. Diz o mesmo autor: “os conceitos podem ser ordenados de forma similar, de acordo com o número de relações que têm com outros conceitos e de acordo com a utilidade para organizar outros conceitos”.

Nessa perspectiva de complexidade, podem-se dividir os conceitos em duas grandes categorias: os conceitos-base e os conceitos-chave.

Entende-se por conceitos-base os conceitos de menor complexidade, que especificam os atributos de um ou mais conjuntos de objetos e que se constituem em base do conhecimento. Estes conceitos podem se relacionar uns com os outros de maneira a estabelecer cadeias verbais, que por sua logicidade constituem os princípios de ordem empírica ou científica, como destaca Gagné (1971) ao tratar dos diferentes tipos de aprendizagem e graus de complexidade dos princípios. São exemplos de conceitos-base: estrela, ácido, cor, ângulo. A aprendizagem deste tipo de conceito tem por pré-requisito a capacidade de discriminação dos objetos e o reconhecimento dos atributos comuns a esses objetos.

Os conceitos-chave são os conceitos de maior complexidade e maior grau de abstração. Taba (1971, p. 12) os define como “palavras que representam abstrações generalizadas de alto nível. Estas abstrações feitas de uma variedade de disciplinas do conhecimento são selecionadas em função do poder de organizar e sintetizar um grande

número de fatos e idéias". Interdependência, cooperação, troca cultural, liberdade, energia, são exemplos desse tipo de conceito. Note-se que os conceitos-chave encerram um conjunto de generalizações e princípios. O conceito de liberdade, por exemplo, especifica entre outros os seguintes princípios: o homem tem capacidade de discriminar valores; o homem tem o poder de preferir e preterir; a opção envolve renúncia; o homem vive num contexto estruturado; o homem interage com os outros; o homem vive sob condições.

A aprendizagem de um conceito-chave supõe portanto o domínio de um grande conjunto de conceitos base, bem como o domínio de um grupo de princípios, entendidos na perspectiva de Gagné (1971, p. 127), como "cadeias de conceitos que constituem o que geralmente se denomina conhecimento. Representam todas as relações possíveis de existir entre os conceitos" ao que, para explicitação, se pode acrescentar: passíveis de serem testados na realidade concreta — o que põe em relevo a conexão necessária e lógica entre os conceitos que formam o princípio.

É necessário destacar que tanto os conceitos-base como os conceitos-chave apresentam diferentes níveis de abstração e complexidade, e cabe à pessoa que ensina a habilidade de selecioná-los de acordo com as condições internas do aluno, isto é, dos pré-requisitos que o aluno possui.

ESTRATÉGIAS

Para que a aprendizagem destes dois tipos de conceitos se torne realmente significativa, se transforme em instrumento para o sujeito manipular, ordenar e reorganizar o mundo que percebe, é necessário que se ofereça ao aluno situações estimuladoras concretas de tal forma que este possa discriminar, comparar e generalizar de acordo com suas próprias condições. Só a partir de tais fontes estimuladores, se pode garantir um domínio significativo dos conceitos. Brown (1975) afirma que é necessário dispor de várias situações que exemplifiquem um conceito, pois os indivíduos são diferentes em sua habilidade para perceber através dos diferentes sentidos e, portanto, na probabilidade de percepção dos atributos particulares.

Assim sendo, todo o ensino de conceitos que dispensa a fonte estimuladora concreta, se desvia para as aprendizagens de meras cadeias verbais que carecem de real significado para o sujeito e, portanto, destinadas ao esquecimento como já demonstrou Katona (1949), um dos primeiros estudiosos desta questão.

As idéias de que o ensino de **conceitos** deve se iniciar **pela** apresentação de situações concretas, defendidas na atualidade por especialistas em educação como Taba (1971), Gagné (1971), Bruner (1969) e Brown (1975), já foram destacadas no ano 389 d. C. por Santo Agostinho (1956, p. 109), ao registrar os princípios da instrução, por meio dos quais procurava dirigir a educação de seu filho Adeodato. Diz ele que "com as palavras não aprendemos senão palavras (...). Só depois de conhecer as coisas se consegue, portanto, o conhecimento completo das palavras. Ao contrário, ouvindo somente as palavras, não aprendemos sequer estas. Com efeito, não tivéssemos conhecimento das palavras que aprendemos, nem poderíamos declarar ter aprendido as que não conhecemos, senão depois que lhes percebemos o significado, o que se verifica, não mediante a audição de vozes proferidas, mas, pelo conhecimento das coisas significadas."

Gagné (1971), referindo-se a este aspecto da instrução, afirma que o ensino por meio da explicitação do significado das palavras, a verbalização do professor da relação entre os atributos, não é muito eficiente na realização de aprendizagem de conceitos. Esclarece que este tipo de aprendizagem apenas pode ocorrer, dessa maneira, em adultos altamente intelectualizados, que possuem uma grande gama de conhecimentos.

O mesmo autor, ao analisar as condições do ensino, que favorecem a **aprendizagem** significativa de conceitos, aqui denominados conceitos-base, **propõe** quatro tarefas que o aluno deve ser levado a **realizar**:

1. **evocar** cadeias verbais já aprendidas frente a um conjunto de estímulos;
2. **relacionar** o elo comum a objetos pertencentes à mesma classe de estímulos;
3. **identificar** vários outros exemplos adicionais relativos à classe;
4. **responder** com prontidão a uma sequência de estímulos da mesma natureza.

Taba (1971), numa perspectiva um pouco diferente, **propõe** também quatro tipos de **tarefas** que o aluno deve desenvolver:

1. enumerar os estímulos apresentados;
2. descobrir a relação comum entre os estímulos;
3. reagrupar os estímulos;
4. resumir a informação relativa ao conjunto de estímulos.

As colocações dos dois autores, **mesmo** apresentando algumas divergências, destacam a necessidade de o aluno **operar** com os estímulos apresentados **para a aquisição significativa do conceito**.

Considerando-se as tarefas propostas, tanto por Taba como por Gagné, numa tentativa de estabelecer as linhas mais gerais para a organização de uma estratégia de ensino*, podem-se destacar quatro tarefas essenciais, que o aluno deve realizar, para que se possa garantir a aprendizagem de conceitos-base:

1. experiência direta com objetos estimulantes da ordem do conceito que se quer ensinar;
2. comparação entre as propriedades destes objetos;
3. identificação das mesmas propriedades em outro conjunto de objetos, contrastando-os com os de outra natureza;
4. utilização correta do conceito para indicar a mesma propriedade em situações antes não vivenciadas pelo aluno.

A partir dessas linhas, é possível esquematizar uma forma de organizar o ensino em termos de estratégia para aprendizagem de conceitos-base**, destacando-se as tarefas desencadeadoras, as tarefas do aluno, as tarefas avaliadoras.

* Estratégia — “um plano generalizado para um tópico de ensino, que inclui comportamentos do aluno em termos de objetivo da instrução e um esboço de táticas necessárias à implementação da estratégia”. (Strasser, B., 1967, p.64).

** A estratégia para a aprendizagem de conceitos-base, bem como de conceitos-chave, organizadas pela autora, foram testadas em diferentes níveis de ensino em escolas de 1º e 2º Graus e universidades de Porto Alegre.

ESTRATÉGIA PARA APRENDISAGEM DE CONCEITOS-BASE

Tarefas do professor — desencadeadoras.	Tarefas do aluno	Tarefas do professor — avaliadoras.
1. Apresentar um conjunto de estímulos com propriedades comuns.	Explorar os estímulos, destacando suas características.	Verificar as condições do aluno, dar indicações para manter a exploração, se necessário.
2. Solicitar comparação por semelhança e diferença, agrupamentos e/ou classificações.	Realizar as comparações, agrupamentos e/ou classificações.	Chamar atenção sobre os resultados apresentados, solicitar novas formas de agrupar e/ou dar pistas, se necessário.
3. Nomear o conceito relativo a tal classe de estímulos e apresentar novos exemplos para o aluno identificar os que se enquadram no conceito, justificando.	Reconhecer os estímulos que estão compreendidos no conceito, explicando a razão pela qual pertencem à mesma classe.	Destacar as respostas corretas, fornecer novos exemplos e/ou solicitar novos agrupamentos, se necessário.
4. Criar e/ou aproveitar situações emergentes para que o aluno possa utilizar o conceito em situações novas e mais complexas.	Aplicar o conceito com significação correta.	Destacar a compreensão e extensão do conceito.

Na estratégia aqui apresentada, colocam-se em evidência três tipos de comportamentos que se relacionam:

1. tarefas do professor — chamadas de desencadeadoras, pois são elas que orientam o desenvolvimento da aula e o pensamento do aluno;
2. tarefas do aluno — que consistem em atender aos estímulos apresentados;
3. tarefas do professor — denominadas avaliadoras, que consistem em diagnosticar as condições do aluno em face dos estímulos apresentados; fornecer novas informações adicionais para auxiliar o aluno quando necessário; apoiá-lo e apresentar novas colocações, a fim de que o processo de aprendizagem não se feche sobre si mesmo, mas mantenha seu impulso em busca de novas aprendizagens.

Podem-se apontar algumas razões fundamentais que garantem a importância de cada uma das etapas da estratégia para a aprendizagem de conceito-base. No quadro abaixo, destacam-se as tarefas que o professor propõe criar para que a aprendizagem ocorra e a razão que a justifica:

- | | |
|--|--|
| 1.
exploração de um conjunto de estímulos com propriedade comuns | - esta etapa é essencial para a aprendizagem, pois o contato direto com os estímulos que se quer conceituar é que garante a aprendizagem significativa; |
| 2.
comparação e contraste | - a discriminação necessária para esta tarefa é que possibilita o reconhecimento dos atributos comuns, permitindo que estes sejam abstraídos dos atributos peculiares de cada objeto e que não alteram suas funções ou destinação. Trata-se, portanto, de uma etapa crucial para a formação dos conceitos; |
| 3.
reconhecimento de outros objetos que estão especificados no conceito | - a formação dos conceitos se faz a partir de uma amostra, de um conjunto de objetos, raramente a partir da totalidade de objetos, que formam uma classe, ao qual o conceito se aplica. É portanto indispensável que o sujeito possa generalizar o conceito de tal maneira a estendê-lo a outros objetos não contidos na amostra inicial, e que, todavia, são especificados pelo conceito; |
| 4.
utilização do conceito em novas situações | - esta etapa se caracteriza pelo processo de transferência que o aluno deve fazer, utilizando o conhecimento em situações antes não estudadas. É quando a aprendizagem chega a este nível que se pode efetivamente falar em aprendizagem duradoura. |

ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS-CHAVES

Tarefas desencadeadoras	Tarefas do aluno	Tarefas avaliadoras
O PROFESSOR	O ALUNO	O PROFESSOR
1. Apresenta o conceito e indaga pela significação, que cada um atribui ao mesmo.	Expressa sua significação	Registra.
2. Solicita ao aluno que relate experiências que lhe foram significativas na formação do conceito.	Relata	Registra o núcleo da mensagem, ligando-o à significação dada.
3. Indaga pelas semelhanças e diferenças existentes entre as concepções e solicita a indicação dos itens que podem, por semelhança, serem agrupados.	Faz os agrupamentos.	Registra os agrupamentos obtidos e faz perguntas complementares, orientadoras. Apresenta outras experiências, se necessário.
4. Solicita a indicação clara do critério utilizado nos agrupamentos.	Indica o critério em linguagem pessoal.	Registra as indicações e faz perguntas, se necessário.
5. Apresenta posições teóricas que confirmam a significação do conceito numa ou noutra perspectiva e indaga pelas relações.	Compara as colocações em termos de análise.	Registra e solicita exemplos ou discussão, se alguma nova especificação foi introduzida.
6. Solicita a reunião de todas as posições numa colocação conceitual ampla.	Tenta uma significação que abarque os sentidos aparentemente divergentes.	Registra e comenta resultados obtidos.

Com intenção de esclarecer cada uma das etapas da estratégia de aprendizagem de conceitos-chave, destacam-se a seguir as tarefas que o aluno deve realizar e as razões que as justificam ou as tornam relevantes:

1.

expressão do significado do conceito

- esta etapa é importante, considerando o fato de os alunos já conhecerem, na maioria das vezes, algumas especificações contidas no conceito, ainda que intuitivamente, em função da exploração que os meios de comunicação de massa fazem de alguns termos;

2.

relato de experiências

- evocar as experiências e ou situações que originaram a significação atribuída a cada palavra, tem o sentido de fazer o aluno dar-se conta de que o significado atribuído está relacionado com seu próprio campo de experiências; que estas experiências provocam um resíduo de significações, que cristalizam o conceito, como bem esclarecem Kelly e Cody (1972) ao estudarem as generalizações conceituais indevidas, unilaterais, oriundas de um único tipo de experiência.

3.

destaque de semelhanças e diferenças entre as significações apresentadas para reuni-las em grandes agrupamentos

- como os conceitos-chave são muito abstratos e extremamente complexos, guardam em si uma variedade de relações que aparentemente podem parecer contraditórios. Uma classificação, feita com critérios propostos pelo próprio aluno, ajuda-o a descobrir esta complexidade

4.
indicação clara do critério para
classificação
5.
comparação com posições teó-
ricas
6.
conceitualização
- nessa etapa o aluno é levado a perceber as especificações que podem estar contidas no conceito, levando-o à verbalização de vários princípios que o conceito-chave encerra.
- além de confirmar a complexidade do conceito e suas múltiplas especificações, esta etapa é importante também por poder apontar novos atributos ainda não visualizados pelo aluno, ajudando-o a trabalhar em níveis mais complexos e elevados de abstração.
- o aluno é estimulado a expressar, numa síntese, a multiplicidade de significações do conceito-chave. Nessa etapa, o aluno, freqüentemente, dá-se conta de que os conceitos desta natureza sempre podem conter um conjunto de significações não suficientemente explorado, ao mesmo tempo que reconhece o conceito como um ponto de referência para estudar novas realidades.

CRITÉRIOS PARA VERIFICAR A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS

Para a verificação da aprendizagem de conceitos, tanto de conceitos-base, como de conceitos-chave, podem-se utilizar os indicadores de diferentes níveis apontados por Carrol (1964). A autora considera que o conceito foi aprendido, quando o aluno é capaz de:

- | | | |
|--|---|-----------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. reconhecer novos exemplos2. formular descrições3. elaborar exemplos | } | do referido conceito. |
|--|---|-----------------------|

É possível que, em muitas oportunidades, o aluno tenha pouca ou nenhuma informação relacionada com o conceito-chave. Quando isto ocorre, o professor necessita refazer seu planejamento, selecionar conceitos-base e princípios que o aluno deve aprender para poder dar significado a um conceito-chave e, conseqüentemente, utilizar outra estratégia de aprendizagem de conceitos ou princípios.

CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Toda a estratégia de ensino relaciona-se com um processo muito complexo: o de ensino-aprendizagem. Assim, muitos critérios podem ser estabelecidos para o exame das estratégias, tanto quando se tem por ênfase o processo de ensinar, como o processo de aprender. Alguns critérios podem decorrer da filosofia da educação ou das várias teorias de ensino - aprendizagem aceitas em nossa época. Todavia, deixando de lado as especificações das várias teorias, é possível estabelecer algumas perguntas iniciais, de caráter geral, para avaliar a qualidade de uma estratégia de ensino. Nessa perspectiva, podem-se propor, no mínimo, seis indagações.

1. A primeira etapa da estratégia permite a manifestação das condições de aprendizagem do aluno, a tal ponto que indiquem a viabilidade e oportunidade de sua utilização?

2. As etapas da estratégia estão suficientemente vinculadas, de tal forma que o resultado atingido em cada uma delas se transforme em estímulo para manter viva a etapa seguinte?
3. As etapas estão estruturadas, mantendo as conexões internas, de acordo com as exigências lógicas do foco em estudo?
4. As etapas da estratégia permitem a utilização de diferentes procedimentos e técnicas que o professor decidirá de acordo com as necessidades e possibilidades grupais?
5. A estratégia é efetivamente um esquema geral de ação que permite flexibilidade ao professor, de tal forma que este a recrie de acordo com seu estilo de ensino, condições dos alunos e natureza do conteúdo?
6. A estratégia encaminha para um objetivo amplo, de longo alcance, para o qual muitas tarefas são realmente necessárias?

O destaque destes critérios, bem como a própria definição de estratégia já destacada anteriormente, indicam que a utilização de uma estratégia exige um trabalho muito grande por parte do professor e se desenvolve ao longo de um grande período de ensino.

A estratégia é na realidade um amplo esquema cujos detalhes devem ser preenchidos pelo professor cada vez que pretende utilizá-la.

No desenvolvimento do ensino, as conexões entre as diferentes etapas da estratégia devem tornar-se subjacentes a um conjunto de outros procedimentos com os quais o professor a enriquece. A seleção de tais procedimentos deve ser feita em função das peculiaridades dos alunos e as características do conteúdo, de maneira a manter sempre vivo o sabor da novidade, quer pelas variações que o professor introduz nos modos de trabalho, nas perguntas que elabora, nos recursos que usa ou na dinâmica que estabelece no grupo. Na realidade, o uso de uma estratégia de ensino deve assemelhar-se ao uso das estratégias de um jogador de xadrez que, quanto mais hábil, menos perceptível a mantém, sabendo, contudo, mantê-la ao mesmo tempo que varia cada uma de suas jogadas em função de cada reação de seu adversário, de sua forma de jogar, de suas percepções no momento e das novas relações que ele mesmo vê ou pressente. Só nessa perspectiva de recriação permanente, de “novo começar, de jogo, de roda que gira sobre si mesma”, como se refere Nietzsche* (1956), ao destacar a culminância do processo criador, é que se poderá efetivamente encontrar a profunda satisfação de ensinar e a inusitada alegria de aprender.

* Nietzsche escreveu “Assim falava Zaratustra” em 1822, expressando sua visão intuitiva da existência por meio da legendária personagem de Zaratustra (Natzmer, 1958).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - BROWN, D.W. *Activemos las mentes*. Mexico, Limusa, 1975.
- 2 - BRUNER, J.S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro, Bloch., 1969.
- 3 - BRUNER, J.S.; GOODNOW, J.J.; et AUSTIN, G.A. *A study of Thinking*. New York, Wiley, 1956.
- 4 - CARROL, J.B. *Language and Thought*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1964.
- 5 - NATZMER, G. *Weisheit der Welt*. Berlin, 1958.
- 6 - GAGNÉ, R.M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.
- 7 - KATONA, G. *Organizing and memorizing*. New York, Columbia University Press, 1949.
- 8 - KELLY, F.J. & CODY, J.J. *Psicologia educacional: un enfoque conductal*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- 9 - FERREIRA, A.B.H. *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- 10 - NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo, Logos, 1956.
- 11 - PAES, I.H. *Comunicação e expressão*. Porto Alegre, U.F.R.G.S., 1976.
- 12 - SANTO AGOSTINHO. *De magistro*. Porto Alegre, U.R.G.S., 1956.
- 13 - STRASSER, B. A conceptual model of instruction. *The Journal of Teacher Education*. 1967, 18(1):63-74.
- 14 - STRAWSON, P.F. *Meaning and Truth*. Oxford, Charendon Press, 1970. 15 - TABA, H. et alii. *A teacher's handbook to elementary social study*. Reading: Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Co., 1971.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E SENTIDO

Luzia Garcia de Mello*
Elisabete Otero da Rocha **

I — FACULDADE DE EDUCAÇÃO: Caracterização

Caracterizada por Anísio Teixeira, 1969(4) como “*escola de ciência aplicada e da prática profissional, a Faculdade de Educação destina-se fundamentalmente à formação profissional de professores e de especialistas em educação.*”

Segundo o Parecer 632/69 do Conselho Federal de Educação (7): “A Educação, atualmente, em seu caráter de *profissão*, envolve um conjunto de conhecimento e de práticas cientificamente fundados. O educador profissional é aquele que se supõe haver adquirido uma formação científica especializada. E a Faculdade de Educação tem justamente por finalidade essencial, primária, proporcionar essa formação”.

Prosseguindo em suas considerações em torno da caracterização da Faculdade de Educação, Anísio Teixeira assim se expressa:

“A Faculdade de Educação é, portanto, escola de aplicação especializada de conhecimentos humanos e não apenas busca do conhecimento pelo conhecimento. Daí ser, rigorosamente, uma *escola profissional de nível superior* à semelhança das Faculdades de Medicina, que se utilizam de grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de curar da saúde humana. A Faculdade de Educação faz o mesmo quanto à tarefa de formar o homem e treiná-lo para as atividades multímodas de ensino, de educação e do treino para diversíssimas ocupações humanas”.

* Luzia Garcia de Mello. Profa. do Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação, UFRGS.

O trabalho foi escrito no 1º Semestre de 1973, para a disciplina “Sistemas universitários”, ministrada pelo Prof. Jorge Furtado, nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, da UFRGS.

** ELISABETE OTERO DA ROCHA. Profa. do Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação, UFRGS

II — O “CONTINUUM DO CONHECIMENTO” NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tentando esquematizar a caracterização dada por Anísio Teixeira - “*escola de ciência aplicada e de prática profissional de nível superior*” — teríamos o seguinte gráfico, em termos de um “continuum do conhecimento”, desde a busca (investigação científica do conhecimento) até a sua aplicação na prática profissional.

CONTINUUM DO CONHECIMENTO (*)

CONHECIMENTO

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Pesquisa
Descoberta

Uso
Prática Profissional

CIÊNCIA BÁSICA → CIÊNCIA APLICADA → PROFISSÃO

Em se tratando da Faculdade de Educação, devido à própria natureza da educação, esse “continuum do conhecimento” se caracteriza mais do que em qualquer outro campo de atividade pela *interdisciplinaridade*, isto é, pela abrangência e convergência de diferentes áreas do conhecimento humano. Isto implica uma grande complexidade na organização de sua estrutura e muitas vezes tem provocado problemas relativos e atritos entre áreas e disciplinas, ou ainda choques de interesses de grupos, quando da implantação das Faculdades de Educação, na Reforma Universitária.

O “continuum do conhecimento”, abrangendo diferentes áreas (interdisciplinaridade) numa Faculdade de Educação, de certa forma, aparece expresso no Parecer 632/69 do C.F.E.: “Em face dos princípios da Reforma Universitária, a formação do educador profissional, em qualquer nível, se desdobra em três planos, a saber:

- a. Ciências básicas do homem, fundamento geral de todo estudo científico da educação.

* Esquema inspirado no trabalho do Prof. Robert Howsam, Diretor do College of Education, da Universidade de Houston, Texas, apresentado no “Seminário sobre a Estrutura de uma Faculdade de Educação”, promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, P. Alegre, 14 e 17 de julho de 1969.

- b. Ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo.
- c. Elaboração de métodos e técnicas educacionais.

Esses três planos podem ser reduzidos a duas etapas fundamentais:

- 1ª — conhecimento da realidade educacional, seja em seus aspectos empíricos, ou seja em sua essência, ao nível da reflexão filosófica;
- 2ª — conhecimento teórico e prático do processo educativo, proveniente das disciplinas pedagógicas específicas.

Esta segunda etapa, por sua vez, compreende:

- a) O estudo teórico do “homo educandus”, constituindo o objeto da Ontologia da Educação.
- b) A pesquisa dos fins, valores e idéias da Educação ou a Axiologia da Educação.
- c) A Metodologia da Educação.
- d) O estudo da Administração de Sistemas Educacionais.

Encontramos ainda no mesmo Parecer do C.F.E. (Parecer 632/69): “A formação específica, porém, do educador profissional assume uma complexidade extrema, pois se as ciências empíricas são absolutamente indispensáveis para o estudo do processo educativo, eles somente se tornam significativas e fecundas para o educador quando inseridas no todo de uma sabedoria pedagógica”.

“Em outros termos, os dados da pesquisa científica devem ser concepção do homem e do sentido de sua existência. A educação se apresenta, pois, ao mesmo tempo, como *fenômeno psíquico, fato social, processo histórico, realidade institucional e conjunto de práticas*”.

III — A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E O LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE

Com referência a este problema, assim se pronuncia Anísio Teixeira (4):

“Naturalmente, o *levantamento das necessidades de educação da sociedade* constitui o primeiro grande trabalho de uma Faculdade de Educação, pelo qual ela se *articula* com o grande *problema dos recursos humanos*, hoje reconhecido como o problema capital da sociedade urbano-industrial, que se vem estabelecendo”.

Implicações daí decorrentes:

- 1 — A recente criação das Faculdades de Educação e sua integração no Sistema Universitário brasileiro como unidades autônomas e não mais como Departamentos de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras parece ter vindo realmente ao encontro de uma necessidade premente do contexto sócio-educacional brasileiro. Sem dúvida oportuno o momento de sua implantação, ainda mais se considerarmos que precedeu de pouco tempo o advento da Lei 5692/71

Tal Lei, que em sua doutrina acena para a *Igualdade de oportunidade de acesso à educação* (preconizando a incorporação de faixas cada vez mais amplas de população ao sistema educacional), para a *valorização do trabalho* (tendência profissionalizante), para a *educação permanente*, estabelecendo princípios tais como o de *continuidade, terminalidade, integração, flexibilidade*, tal lei aí está a exigir uma ampliação e uma sistematização do campo de ação da educação. E para que se possa traduzir tudo isso em normas práticas capazes de efetivar as mudanças desejadas, o sistema educacional deverá poder contar a curto, médio e longo prazo, com a contribuição das Faculdades de Educação.

A elas cabe a “responsabilidade de formular o pensamento condutor do esforço educacional, elaborar técnicas e programas de ação, levantar e caracterizar a situação educacional existentes e formar e treinar o corpo de mestres e especialistas destinados a conduzir a prática educativa, de natureza semelhante à prática médica”. (4)

- 2 — Para poder cumprir seus objetivos, uma Faculdade de Educação terá que se caracterizar por uma abertura e flexibilidade, de tal sorte que favoreça um intercâmbio constante com a comunidade, numa troca mútua de experiências, não só no que se refere ao preparo de recursos humanos como também no sentido de *prestação de serviços*: assessoramento a projetos de desenvolvimento educacional da comunidade, assessoria técnica a entidades oficiais e privadas, etc.

Contudo, consideramos que esse intercâmbio não deve ser interpretado num sentido unidirecional Faculdade $\longrightarrow$ Comunidade e sim Faculdade $\longleftrightarrow$ Comunidade. Nesse particular, é desejável que não só a Faculdade, como a Universidade deixem de ser blocos monolíticos, fechados, para se tornarem realmente abertas à comunidade. A própria formação profissional poderia passar a ser feita, em grande parte, na própria comunidade, no contato direto, desde cedo, com profissionais e com a profissão. Evitar-se-ia, assim, a dicotomia entre teoria (conhecimentos teóricos) e a prática na formação de profissionais.

- 3 — Para efetivar, de forma sistemática, o levantamento das necessidades de educação da sociedade e sua adequação a situações diferenciadas e para realizar a interpretação da realidade educacional, bem como para poder criar novos modelos, uma Faculdade de Educação não pode prescindir da *pesquisa* como instrumento básico.

Segundo Marc Belth, 1971 (1), “o objetivo primordial da educação é desenvolver a aptidão para criar teorias e modelos melhores, mais ricos e mais sustentáveis por meio da compreensão dos que estão em uso”. Isto, a nosso ver, só será possível concretizar se nossas faculdades conseguirem funcionar como *centros de investigação*.

Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil está num estágio muito incipiente. Parece necessário que se estabeleça uma política relativa à pesquisa — em suas diferentes áreas e níveis com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades, a fim de que se possa encaminhar soluções em bases mais científicas e adequadas à multiplicidade de problemas que estão a emergir, por exemplo, com a implantação da atual reforma do ensino.

Daí resulta que uma nova orientação de pesquisas em função de uma nova compreensão e interpretação do estilo educacional brasileiro está se fazendo sentir como necessária.

É verdade que os órgãos competentes estão dando atenção a esse aspecto. Tentativas no sentido de estabelecer uma política relativa à pesquisa tem sido feitas, como ficou evidenciado no “Simpósio Sobre Pesquisa para o Planejamento Educacional”, realizado por ocasião da XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Curitiba, julho, 1971.

No “Projeto de Estrutura para a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia” (6), encontramos o seguinte:

“No campo da pesquisa e experimentação pedagógica, a Faculdade de Educação terá como objetivos:

- realizar pesquisa e experimentação pedagógica no sentido de enriquecer e manter o processo de desenvolvimento de uma teoria científica sobre a educação;
- realizar e promover a pesquisa aplicada para o conhecimento dos problemas educacionais da sociedade e especificamente do Estado, no sentido de estabelecer na sua política de ampliação o aprimoramento de seus serviços educacionais;
- realizar e promover a experimentação pedagógica e sua avaliação, no sentido de contribuir para a renovação, e aprimoramento dos níveis da formação do professorado e do próprio ensino”.

Retomando a afirmação de Marc Belth sobre a necessidade de se criar novos modelos, ressaltamos que já é tempo, por exemplo, de nossos Cursos de Metodologia começarem a dar mais importância, através da pesquisa, ao exame e à construção de teorias. Ao invés, costumam, muitas vezes, proclamar um determinado modelo, padrão ou teoria simplesmente transplantados de outros países, sem o necessário exame crítico, se o mesmo se adapta ou não à nossa realidade, ou melhor, em que medida se adapta.

Por outro lado, para que as Faculdades de Educação funcionem como centros de investigação, não basta a criação de um serviço, um departamento ou um núcleo específico que se encarregue da pesquisa. É preciso ainda que se instale um clima, uma atmosfera, um espírito de pesquisa, que se irradie a todos os componentes da unidade.

Teríamos aí a “pesquisa como processo; o nosso caso, segundo Robert Howsam, 1969 (3) “melhor approach” seria o de “Laboratórios de Ensino-Aprendizagem”. Laboratórios, diz ele, “Significa aqui o termo genérico para indicar uma variedade de estratégias, ou melhor, uma solução estratégica para a dinamização curricular dos programas de formação de professores, tendo em vista alcançar mudanças significativas de comportamentos”.

Visar-se-ia com tal estratégia desenvolver modos mais científicos de pensar os problemas da educação e do ensino e de encaminhar soluções mais adequadas ao treinamento dos recursos humanos.

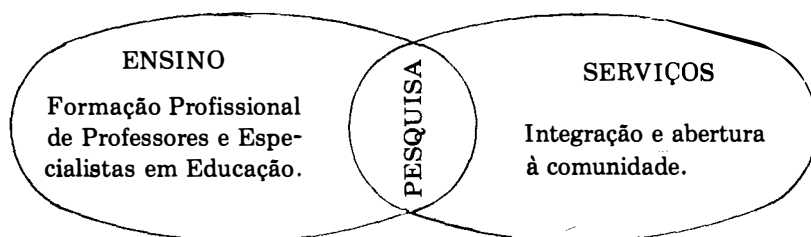
Entretanto, tal opção ou melhor a organização de uma Faculdade de Educação em torno dos Laboratórios de Ensino-Aprendizagem não implicaria uma estrutura administrativa mais dinâmica do que a prevista na atual Reforma Universitária, isto é, a administração por departamentos?

Não seria, então, o caso de a Faculdade de Educação que adotasse a modalidade de Laboratórios se estruturasse na Universidade como CENTRO DE EDUCAÇÃO, abrangendo uma diversidade de laboratórios específicos, tomando a pesquisa como princípio orientador de todas as atividades e articulando-se, num caráter de interdisciplinaridade com diferentes áreas da própria universidade?

IV — FACULDADE DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO PESQUISA-ENSINO-SERVIÇOS

Dos pressupostos básicos já apontados nos itens I, II e III, ao nosso ver, ressaltam, fundamentalmente, *três grandes linhas integradoras* que pudessem ser consideradas na estrutura organizacional de uma Faculdade de Educação: ENSINO-PESQUISA-SERVIÇOS, interacionados dinamicamente no sistema.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Sob esse enfoque, quer se trate da faculdade pertencente a uma Universidade, quer se trate de faculdade isolada, a estrutura básica seria a mesma, podendo os três aspectos aqui mencionados variar em *níveis*, dependendo das condições peculiares a cada faculdade: tradição, status, qualificação do corpo docente, recursos humanos, recursos financeiros, diversidades geo-regionais e suas necessidades específicas etc.

Por outro lado, parece ser indispensável que cada instituição especifique tipos de cursos que oferecerá ao nível de graduação, de pós-graduação ou de extensão universitária.

Conforme afirma Kimball Wiles, 1965 (5): "Em qualquer caso, devem sempre ser declaradas as hipóteses relativas às qualificações desejadas; essa etapa é necessária se desejamos realizar julgamentos válidos acerca de um determinado programa destinado a formar um determinado tipo de profissional ou", isto é mais importante, acerca da

contribuição de um determinado tipo de profissional à situação específica de uma comunidade”.

Diz ainda o mesmo autor:

“A formação de professores deve prever variados programas de graduação e diferentes tipos de prática de ensino, a fim de proporcionar especialização para os diferentes tipos de papéis profissionais a serem desempenhados pelos graduados nas escolas de educação”.

Isto se aplica nitidamente ao caso brasileiro, tendo em vista a atual Reforma de Ensino.

Contudo, é preciso cuidado nesse aspecto.

O fundamental não é a mera instalação de novos cursos, novas habilitações, novos programas, novos serviços. O problema é bem mais complexo e o fundamental está justamente no fato de que a criação de novos programas de ação deve ser precedida de um estudo criterioso, em cada caso. Isto exige o levantamento e a seleção da hipóteses alternativas (e aí é que entra a pesquisa *até chegar-se à decisão de propor e instalar novos cursos. Escolher e decidir simplesmente ao acaso, sem um respaldo suficiente ao seu funcionamento, isto é, sem uma margem de segurança quanto à garantia de qualidade dos cursos, serviços ou projetos propostos, certamente, acarretará sérios problemas no futuro, além de constituir investimento oneroso, porém não produtivo.*

Sem dúvida alguma, no momento atual há uma variada gama de possibilidades para se dinamizar o campo de ação das Faculdades de Educação. Evidencia-se uma abertura para realizações novas, especialmente no sentido de atender à demanda relativa à elevação progressiva dos níveis da formação do professor, expressa na Reforma de Ensino.

E aí está um dos grandes desafios:

“PREPARAR PARA NÍVEIS CADA VEZ MAIS ALTOS SE
CONSTITUI UM OBJETIVO EMERGENTE DE TODO O ENSINO;
RESULTANTE DE SEU ATRIBUTO DE CONTINUIDADE”:

É preciso lembrar ainda, conforme nos atesta o prof. Valnir Chagas (2): “que temos hoje um *ensino regular* e um *ensino supletivo*. Este último, transitoriamente, ainda parte de uma idéia de suplência para recuperação daquela população marginalizada pelo analfabetismo e pelo semi-analfabetismo. Na sua concepção e metodologia, porém, o supletivo traz em germe o ensino do futuro para todos os graus, se de graus ainda se cogitar”.

“Longe de permanecer estanques, essas duas linhas (regular e supletivo) se interpenetrarão. Não há dúvida de que, nesse processo, o ensino supletivo terá de enfrentar velhas e enraizadas expectativas forçosamente identificadas com o regular. Ao mesmo tempo, entretanto, o ensino regular irá incorporando cada vez mais categorias supletivas que acabarão por caracterizá-lo como tal. Em 1972, num

trabalho que se fez doutrina oficial, procurei traduzir o fenômeno com a idéia de grau da supletividade, que, desde então, se vai tornando corrente na análise de projetos escolares. Abstraíam-se daí a linguagem e as soluções propriamente brasileiras e ter-se-á, no mais, o dualismo estrutural que irá caracterizar a educação nos próximos três ou quatro lustros”.

“Esse dualismo requer um grande equilíbrio na dosagem de elementos de transição, um equilíbrio que parece tanto mais difícil, quanto mais nos aproximamos do plano dos fins. Se nos firmamos em que a criança e o jovem de hoje irão viver a sua maturidade nesse mundo, amanhã automatizado, coletivizado e internacionalizado e para ele os preparamos, certamente os desajustaremos do presente em que já vivem. E se enveredamos pela solução inversa, iremos desajustá-los em relação ao seu futuro. Em tal dilema, todo um conjunto de valores nacionais e de concepção do homem entra em conflito, exigindo já *agora* uma opção pronta e eficaz para a qual não estamos preparados.

Esta sim — esta é a verdadeira crise da educação de nossos dias”.

Em suma, compreende-se que a todos esses desafios não pode a Faculdade de Educação ficar alheia: é grande, é incomensurável a sua responsabilidade na tomada de posicionamento tanto ao que se refere à sistemática operacional da educação brasileira quanto — em seu sentido mais profundo — à própria substância do processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. BELTH, Marc. *La Educación Como Disciplina Científica*. Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1971.
2. CHAGAS, Valnir. Entrevista concedida ao “Jornal do Brasil”, 1º de julho de 1973, Caderno Especial/4.
3. HOWSAM, Robert. In “Seminário Sobre a Estrutura de uma Faculdade de Educação”, promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, UFRGS, Porto Alegre, 14 a 17 de julho de 1969 (mimeo).
4. TEIXEIRA, Anísio. “Escolas de Educação” in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 51, abr./jun. p.239-241-242.
5. WILES, Kimball. *O Tipo de Educação: Professores de que nós precisamos*, trabalho apresentado na “Southern Regional Conference”, Richmond, Virginia, EEUU, dez., 1965 (mimeo).
6. WOORTMANN, Mary C.G. *Projeto de Estrutura para a Faculdade de Educação da U.F.Ba.*, (mimeo).
7. Parecer 632/69 do Conselho Federal de Educação, “Conteúdo Específico da Faculdade de Educação”.

LABORATÓRIO DE METODOLOGIA E CURRÍCULO*

Tânia Fischer**

Prepara-se a Faculdade de Educação para enfrentar novos desafios, atendendo a apelos de mudança que se refletirão em sua estrutura administrativa e, principalmente, nos currículos de seus cursos.

Se as organizações nascem e se desenvolvem a partir de necessidades de resolver problemas ambientais, serão segundo Lawrence e Lorsch: "a coordenação de diferentes atividades de contribuintes individuais com a finalidade de efetuar transações planejadas com o ambiente (LAWRENCE e LORSCH. *Developing organizations: diagnosis and action*. Addison Wisley Publishing Co., Inc., 1969).

Neste momento, preocupa-se a Universidade Brasileira em estimular a pesquisa, realizando experimentos de modernas tecnologias, de onde se possam colher soluções para problemas educacionais. A atuação dos níveis superiores de decisão no planejamento da Educação tem se caracterizado pelo interesse em integrar os esforços da Universidade aos das organizações do sistema educacional do 1º e do 2º Grau. Se esta integração supõe que a instituição escolar seja flexível e aberta à inovação, parece ser um pressuposto a existência de órgãos de mediação entre as macro-decisões e as decisões tomadas pelo professor em sua classe.

Tentando atender a este requisito, o Departamento de Ensino e Currículo desenvolve o projeto "Laboratório de Metodologia e Currículo", iniciado em 1973 após a reciclagem de 1600 professores do sistema estadual de ensino.

Laboratório de Metodologia e Currículo, de acordo com o caráter que assumiu este órgão na Faculdade de Educação, tem por objetivo apoiar o professor da própria instituição e do sistema educacional referente ao 1º e 2º Grau.

* Comunicação apresentada no programa comemorativo aos cinco anos da Faculdade de Educação, UFRGS, em outubro de 1975.

** Tânia D. Fischer: Coordenadora técnica do Laboratório de Metodologia e Currículo, órgão de apoio ao Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, UFRGS.

A consideração das necessidades mais imediatas e angustiantes destes profissionais direciona a ação e caracteriza o Laboratório como centro de reflexão, investigação e recursos.

Segundo Isolda Paes, entende-se por Laboratório de Metodologia e Currículo "Um organismo tecnicamente estruturado para a PRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO e COMUNICAÇÃO do conhecimento científico sob CONTROLE de elementos mais experimentados".

Traduz-se num conjunto de modos e meios que propiciem condições para a investigação e experimentação da matéria e dos procedimentos de ensino, com vistas a proporcionar uma nova capacitação para o exercício das funções do professor.

Está diretamente vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo, sendo aberto aos demais departamentos da Faculdade de Educação e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A função máxima do Laboratório é a coordenação de esforços de indivíduos e grupos sensíveis às solicitações ambientais relativas ao seu corpó. Como tal, ao Laboratório devem se atribuir objetivos múltiplos e uma estrutura flexível que, diferenciando grupos e atividades e integrando procedimentos e intenções, esteja apoiada numa linha de desenvolvimento organizacional.

DIMENSÕES DA AÇÃO

Articulando-se tanto com os planos de decisão educacional mais altos quanto com o professor que atua em classe, o Laboratório se configura como um sistema aberto.

Aborda-se aqui sua abrangência (1) na própria Faculdade de Educação e (2) no sistema educacional de 1º e 2º Grau.

DIMENSÃO 1:

Aos professores da Faculdade de Educação cabe-lhe oferecer documentação cientificamente elaborada, fundamentação para a abordagem científica de problemas curriculares, resultados de investigação de meios e modos de ensino, apoio ao trabalho em sala de aula por meio de assessoramento ao aluno em necessidades específicas identificadas pelo professor e outros recursos técnico-científicos que lhes favoreçam o exercício da ação docente.

DIMENSÃO 2:

Atua também como recurso em relação aos professores de 1º e 2º Grau do sistema educacional e a órgãos de decisão envolvidos com o

Currículo, como é o caso da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, que tendo em funcionamento uma Equipe de Currículo, preocupa-se com a elaboração e utilização de modelos prescritivos.

Sob a coordenação de técnicos da referida equipe foi montado um projeto de estudo sobre a Integração na área de Estudos Sociais, a ser desenvolvido no Laboratório.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, igualmente, tem-se integrado à ação do Laboratório por meio de consultoria, cedência de suas escolas como campo de investigação e realização de projetos integrados.

Indiretamente, o sistema se beneficia por meio da atuação do aluno que, em expressivo número, é professor ou exerce função técnica de Supervisão, Orientação Educacional, Administração, Inspeção e outras. Como técnicos em Educação, estes alunos podem disseminar em seus locais de trabalho os subsídios teóricos e operacionais que lhes foram oportunizados pelo Laboratório.

Assim, a contribuição do Laboratório deve, cada vez mais, se configurar na oferta de resultados de seus estudos, por meio de materiais, cursos diferenciados e assessoramentos diversos.

Porém, o Laboratório só poderá ampliar estas dimensões de funcionamento na razão direta do crescimento de seus recursos e na medida em que criar condições organizacionais para otimizá-los.

SÃO PORTANTO, SEUS OBJETIVOS:

- obter e treinar recursos humanos;
- obter recursos materiais e financeiros;
- estabelecer recursos organizacionais;

para

- efetuar estudos sobre currículo;
- elaborar, testar e possibilitar utilização de seus materiais;
- efetivar experiências de ensino;
- investigar problemas instrucionais;

prevendo

prestar serviços à Universidade e às organizações do sistema educacional

tendo em vista:

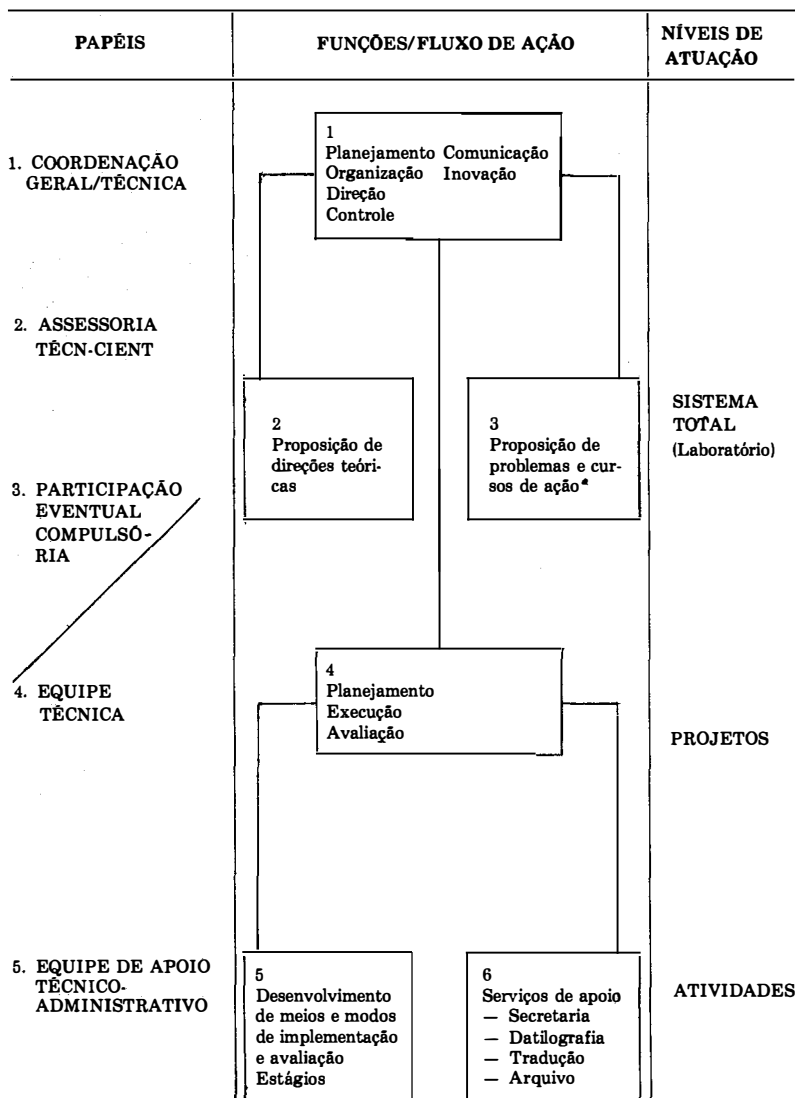
A maior capacitação do futuro professor, no âmbito da Faculdade de Educação e do professor em ação nas escolas de 1.º e 2.º Grau.

CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS

O Laboratório está sendo implementado como uma organização multidimensional que pretende integrar pesquisa, ensino e extensão.

O esquema referencial de sua estrutura e funcionamento está representado a seguir:

FLUXO ORGANIZACIONAL



A Coordenação Geral e Técnica do Laboratório devem atuar a nível de sistema total, desenvolvendo as funções administrativas de planejamento, direção, organização, avaliação, controle e inovação.

Para apoiá-la, buscarão a assessoria técnico-científica eventual de professores da UFRGS que se destaquem pelas suas realizações no campo da Educação. A participação eventual compulsória dos professores do Departamento de Ensino e Currículo dar-se-á em momentos de decisão quanto a problemas a abordar ou cursos de ação a desenvolver.

Uma equipe técnica permanente desenvolve projetos, mas o Laboratório está aberto a pessoas, grupos ou organizações que desejam integrar-se à dinâmica de sua ação.

Colaborando na execução de atividades, o Laboratório conta com estratégias e pessoal de apoio administrativo.

Observe-se que há uma integração vertical na estrutura, predominando a decisão a nível de sistema total. Há um equilíbrio entre decisão e ação a nível de projetos e um predomínio da ação na execução de atividades.

Como pontos de referência para a ação, o Laboratório tem setores, aos quais se relacionam projetos e atividades, conforme se pode visualizar a seguir e que entre si estabelecem relações de funcionamento.

EM FUNCIONAMENTO



ELABORAÇÃO E TESTAGEM DE MODELOS CURRICULARES PARA O 1º GRAU

INVESTIGAÇÃO DE PROBLEMAS INSTRUIONAIS

PROGRAMAÇÃO E CONTROLE DE FORMAS DIFERENCIADAS DE TREINAMENTO DE PROFESSOR.

PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÕES NO LABORATÓRIO.

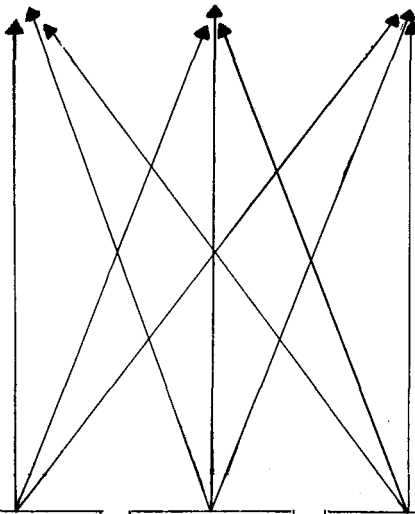
EM ESTRUTURAÇÃO



PRODUÇÃO E TESTAGEM DE MATERIAIS

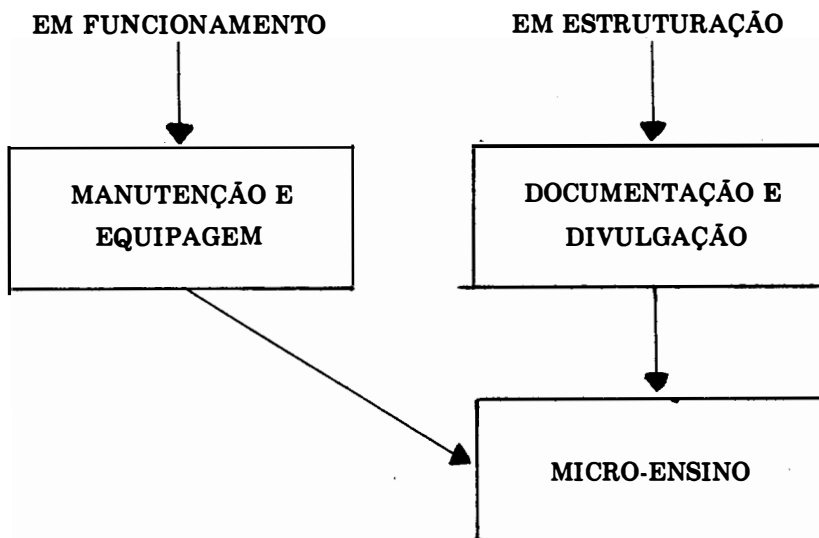
CONSULTORIA

INTEGRAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS



Apoiando setores, se configurariam os seguintes serviços:

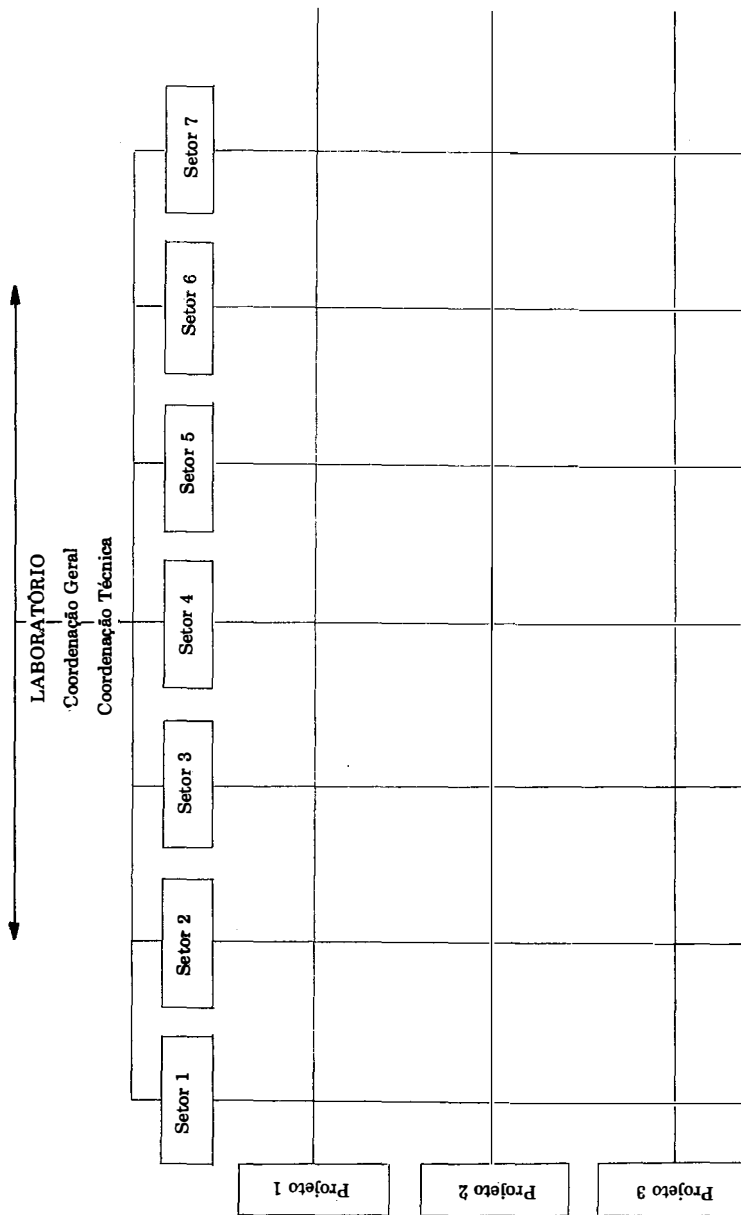
S E R V I Ç O S



Em seu funcionamento, os projetos e setores se articulariam numa disposição com contornos municipais, pois, conforme a natureza do projeto, ele poderá se relacionar com um ou mais setores, como se pode observar na figura abaixo:

INTEGRAÇÃO – ESTRUTURA – OPERAÇÕES

CHEFIA DO DEC



ALGUNS DESENVOLVIMENTOS

Relativamente à Elaboração e Testagem de Modelos Curriculares para o 1.º Grau, o Laboratório desenvolveu o projeto de estudo "*Estrutura da Área de Comunicação e Expressão e suas Direções Metodológicas no Ensino de 1.º Grau*" que se constituiu num sub-projeto do Projeto Nacional de Currículo.

Em Ciências, está se processando a investigação sobre a *viabilidade de integração entre Ciências e Matemática*, com a respectiva metodologia.

Completando o Núcleo Comum, o *projeto de Estudos Sociais* procurará identificar fundamentos e modalidades integradas de ensino para a área.

Outros projetos em *Artes Visuais, Música e Programas de Saúde* estão atualmente em execução.

Problemas afetos à *Alfabetização* têm sido um foco de atenção e podem se constituir numa linha de investigação de modos e meios de instrução, conforme prevê um dos setores. Dois projetos, um em colaboração com a SMEC/MPMA pretendem desenvolver este campo.

Alguns treinamentos a alunos e professores já foram oferecidos e, em 1976, impalntar-se-á o *Curso de Extensão em Comunicação e Expressão*, para professores do sistema estadual, que utilizará como material básico de instrução o primeiro CADERNO DE METODOLOGIA, resultado do projeto de estudo realizado nesta área.

Quatro grupos de alunos receberam *treinamento em observação*, com vistas a se constituírem em recursos para projetos de pesquisa.

O exercício de funções de técnicos e estagiários tem se verificado como uma modalidade de treinamento em serviço. Como torná-la mais rentável é uma preocupação no momento.

A produção e testagem de materiais, a consultoria e a integração de estagiários já registraram atividades.

Decorrentes que são da pesquisa a ela retornam, num movimento cíclico, sugerindo novos problemas.

Trinta e seis estagiários, de diferentes disciplinas da Faculdade de Educação estagiaram em *projetos de pesquisa*, em 1975, e neles desenvolveram práticas que, simultaneamente, foram atividades valorizadas pelos professores das disciplinas e concorrentes ao curso dos projetos. Este chamamento ao aluno deverá ser renovado em 1976.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coordenar a ação de diferentes pessoas e diferentes grupos é a função que, basicamente, se atribui ao Laboratório. A melhoria da

capacidade destes elementos de enfrentarem o ambiente é o seu maior escopo.

Dentro de seus recursos limitados, o Laboratório de Metodologia e Currículo coloca-se como um órgão mediador, que busca a criação de melhores condições para facilitar intervenções no meio educacional. Tendo por limite o ensino de 1º e 2º Grau, o Laboratório atua em diferentes dimensões, procurando, no respeito à diferenciação, desenvolver-se integradamente.

Este desenvolvimento, gradual e sistemático, procura ser coerente com as diretrizes da política educacional neste momento que está evidenciada no pronunciamento do Conselheiro Valdir Chagas, expresso na Indicação 67/75 do Conselho Federal de Educação:

“Sistematizar, enriquecer, comunicar e ~~recriar~~ ^{recriar} constantemente esta Educação Brasileira, representa a principal tarefa cometida aos órgãos voltados para a Educação. Para exercê-la, terão as unidades de organizar-se como centros de ensino e pesquisa onde verdadeiramente se faça a integração de todos os estudos capazes de convergir para a explicação e prática do ato educativo”.

ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1967*

BALDUINO ANTÔNIO ANDREOLA**

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de fazer uma apreciação do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1967.

Um plano consiste basicamente num documento, resultado da ação de planificar. O planejamento é um processo. Como tal, não poder restringir-se aos limites de um período determinado na evolução de uma coletividade humana. Possui necessariamente dimensões retrospectivas e prospectivas queo transcendem.

* Este artigo é fruto de um estudo realizado com as sugestões da Prof.^a Maria Beatriz M. Luce, na cadeira "Modelos de Planejamento", dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Planejamento Educacional, da UFRGS. Tal estudo foi integrado com elementos novos de um outro, levado a termo com o estímulo do Prof. Roberto Costa Fachin, na cadeira "Problemas Administrativos do Sistema Educacional", do mesmo curso.

Cabe agradecer a colaboração de várias pessoas, que, através de entrevista concedida ou de documentação escrita, proporcionaram informações valiosas para este estudo. São elas as seguintes: Prof. Hilda Silva, Coordenadora da UNP/SUT/SEC; Prof. José Difini Neto, Diretor do DEM/SEC; Prof. Roberto G. Seide, Diretor do DAE/SEC; Prof. Rivadávia Saraiva, da Unidade de Ação Complementar/SEC; Prof. Danilo Gandin, Vice-Diretor do DEM/SEC; Arquiteto José Carlos Ferreira, Gerente de Obras da SEC; Prof.^a Edi Madalena Fracasso e Prof.^a Norma de Lucia Ferreira, da SUPAC UFRGS; Prof.^a Clara Elda Kipper, da Coordenação do PRE-MEN; Srta. Cristina Loureiro e Sr. René Santana, da Unidade de Informática SUT/SEC.

** BALDUINO ANTONIO ANDREOLA: licenciado em Filosofia pelas Faculdades Anchieta de São Paulo — 1968; professor de Filosofia da Educação e Metodologia do Ensino de Filosofia na Universidade de Caxias do Sul; professor de Filosofia da Educação na PUCRS; professor de Introdução à Metodologia Científica e Lógica no Instituto La Salle de Ensino Superior de Canoas, professor de Análise de Sistemas nos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

É dentro desta perspectiva ampla que gostaríamos de analisar o Plano Estadual de Educação de 1967. Se ele é resultado de uma ação de uma equipe de técnicos e documento de um organismo, o Conselho Estadual de Educação, não deixa de ser também elemento dinâmico, dentro de um processo global, que teve, quiçá, o mérito de desencadear, e no qual continua exercendo significativa influência.

Sob muitos aspectos, o Plano representa um marco de grande importância, na história da educação no Rio Grande do Sul, pela preocupação em adotar modelos científicos, pela metodologia usada, pela problemática que levantou, pela seriedade das soluções propostas, e sobretudo pela consciência, que despertou, da necessidade de planejamento, bem como de escolha adequada de instrumental para realizá-lo.

Quase todas as pessoas que participaram na elaboração do Plano continuam ocupando cargos de importância, na SEC, no Conselho Estadual de Educação, ou no Ensino Superior do Estado.*

A realidade social, econômica, político-administrativa e educacional do Estado, sofreu muitas mudanças, de 1967 para cá. Todavia vários aspectos do Plano continuam plenamente válidos. E sobretudo a experiência vivida, na elaboração do mesmo, contém elementos de grande valor para a continuidade no processo de planejamento, na atual fase, caracterizada pela implantação da reforma de 1º e 2º graus e pelos trabalhos preparatórios do novo Plano Estadual de Educação.

O artigo divide-se em cinco partes. A primeira contém rápidas referências ao contexto histórico em que teve origem o Plano Estadual de 67. Na segunda é apresentado o quadro de referência teórico para a análise do Plano, através da conceituação dos modelos básicos de planejamento educacional. A terceira nos leva à aplicação dos conceitos expostos, na análise do Plano. Na quarta parte são apresentados os aspectos operacionais do mesmo, e os modelos e técnicas usadas na operacionalização. Na quinta parte, o Plano de 67 será confrontado com a atual evolução educacional do Rio Grande do Sul. Na conclusão, além de algumas considerações complementares, de ordem teórica, retomaremos o problema da implementação do Plano, relacionando-a com o da continuidade no processo de planejamento educacional no Estado.

As considerações da quinta parte e da conclusão assumem particular importância neste momento, em que a SEC e o Conselho Estadual estão elaborando o novo Plano Estadual de Educação.

(*) Um dos membros da comissão de planejamento do Conselho, e Vice-Presidente do Conselho em 1967, é hoje Secretário da Educação e Cultura. Outro membro da comissão é hoje Presidente do CEE. O Coordenador da elaboração do Plano é Vice-Presidente do CEE.

1. REFERÊNCIAS HISTÓRICAS

Conforme a Conferência Internacional sobre o Planejamento da Educação (UNESCO, 1968) a década passada se caracterizou por uma "espetacular explosão educacional", e pela aceitação ampla do planejamento educacional, como indispensável para o desenvolvimento da educação. O Brasil realizou as características acima, inserindo-se de maneira significativa em tal contexto.

Aos 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.204, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1962 o Conselho Federal de Educação publicava o Plano Nacional de Educação. Em 1963 partia-se para a execução dos objetivos do mesmo, através do Plano Trienal de Educação. No Plano Trienal urgia-se a elaboração dos Planos Estaduais, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1961.

Outros documentos de importância foram aparecendo, e outras medidas foram sendo tomadas, institucionalizando as atividades e o processo de planejamento. No fim de 1964 foi realizada uma Reunião Conjunta do Conselho Federal com os Conselhos Estaduais de Educação. Em abril de 1966 surgiu o Plano Complementar do Plano Nacional de Educação. Em novembro do mesmo ano foi publicado, pelo MEC/DNE/PNE, o Manual de Execução do Plano Nacional de Educação. O mesmo continha conceitos e normas sobre a elaboração dos Planos Estaduais, uma novidade, na Educação Brasileira.

Nesta atmosfera de renovação e de planejamento é que foi elaborado o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. O Plano Estadual não foi elaborado apenas em obediência às determinações da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Outros fatores intervieram, relacionados com a ajuda internacional no campo da Educação, estimulada pelas conferências da UNESCO. Concretamente, no caso do Brasil, tratou-se de um programa de educação de nível médio, a ser financiado pela USAID. O Governo Federal Brasileiro selecionou quatro Estados para tal programa. Um deles foi o Rio Grande do Sul.

O Plano Estadual foi elaborado pelo Conselho Estadual, com a participação de elementos da Secretaria de Educação e Cultura e de técnicos estrangeiros da USAID e da UNESCO.

Conforme as determinações do Ministério da Educação e Cultura, os Planos Estaduais de Educação, "embora flexíveis e reajustáveis, devem procurar alongar-se por tempo razoável, pelo menos por um triênio, considerando basicamente o incremento populacional e o das parcelas orçamentárias destinadas aos serviços de ensino" (MEC/DNE/PNE, 1966, p. 55). Neste sentido os autores do Plano Estadual foram arrojadados, fazendo as previsões até 1976. Todavia as necessidades financeiras foram calculadas apenas para o período 1968/71 (Conselho Estadual de Educação, 1967).

2. CONCEITUAÇÃO DE MODELOS TEÓRICOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

“Existem duas espécies fundamentais de modelos para planos educacionais: uns visando ao atingimento de objetivos sócio-culturais, e outros buscando a realização de metas econômicas” (Torfs, 1968, p.1).

2.2 — Os modelos Econômicos

Os modelos econômicos preocupam-se basicamente com a formação de mão-de-obra exigida pelas necessidades do sistema de produção, e pelo desenvolvimento econômico. O objetivo geral é a formação de recursos humanos necessários ao progresso econômico.

Anderson e Bowman (1971, p. 53) afirmam: “A produção de recursos humanos é a mais importante das funções de todo o sistema educacional”.

Esta linha de orientação aparece bem explícita no primeiro encontro regional sobre planejamento da educação, promovido pela SUDESUL, em julho de 1968. “O planejamento educacional tem início no diagnóstico da mão-de-obra nacional. A avaliação dos padrões da oferta de mão-de-obra, distribuição da população por região, zona, faixa etária, sexo e nível educacional — e da estrutura da demanda ou seja, do perfil ocupacional da mão-de-obra, será o ponto de partida das projeções da demanda futura de mão-de-obra, que deverão orientar a programação educacional” (Amorim, 1968, p. 5).

A previsão das necessidades de mão-de-obra; informação a respeito de setores e possibilidades profissionais; adequação às necessidades econômicas; harmonização de liberdade de escolha com as necessidades da sociedade, são alguns dos aspectos que definem a característica geral do modelo econômico.

O modelo econômico baseia-se nas possibilidades financeiras. Neste sentido é muito mais realista do que o modelo sócio-cultural.

A escolha do modelo econômico implica numa política adequada de empregos, numa informação ampla ao público, em política de salários, adequação às mudanças do mercado de trabalho, todos problemas de árdua solução.

Segundo Torfs (1968, p. 3), “a execução, na prática, desse tipo de modelo ideal, produziria, provavelmente, os resultados mais deploráveis”. Os porquês desta posição não serão discutidos aqui, pois não é objetivo deste trabalho uma análise crítica dos vários modelos.

2.2 — Modelo sócio-cultural

O modelo sócio-cultural dá ênfase aos objetivos sociais da educação, juntamente com os culturais. Este modelo vê a educação das massas como fator indispensável do desenvolvimento. Características básicas deste modelo são a preocupação com a cultura e o desenvolvimento social global; a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para todos os cidadãos; a satisfação das aspirações gerais da população.

É o que em poucas palavras exprime a UNESCO (1962, p. 5) quando afirma que um planejamento educacional “exige que os sistemas educacionais cumpram com aquela igualdade de oportunidades que proclama a democracia”.

O modelo sócio-cultural, ao menos teoricamente, oferece maiores oportunidades de opção. Num plano prático, não resiste às restrições que encontra. As duas principais relacionam-se com o problema dos recursos econômico-financeiros, e com o dos empregos. Um modelo sócio-cultural exige recursos financeiros quase ilimitados. E, por outro lado, qual o sistema econômico que pode garantir demanda para todos os profissionais que se formam? É o problema apontado por Torfs, e com muita ênfase também por Coombs, em seu estudo sobre a crise mundial da educação, no mundo atual.

Os dois modelos básicos de planejamento educacional, o modelo econômico e o modelo sócio-cultural, apresentam uma série de vantagens, muito ponderáveis; mas ao mesmo tempo implicam ambos em vários problemas muito sérios. É muito difícil que um modelo puro possa ser aplicado a uma determinada realidade. O que realmente convém, em geral, é um modelo misto. A dosagem, na combinação dos elementos dos dois modelos, depende das circunstâncias concretas, de uma determinada realidade.

Qual a opção feita pelos autores do Primeiro Plano Estadual de Educação? É a pergunta à qual procuram responder as páginas que seguem.

3. ANÁLISE TEÓRICA DO PLANO ESTADUAL DE 1967

Os planejadores da educação para o Rio Grande do Sul preocuparam-se igualmente com a escolha de um modelo teórico, como também com um diagnóstico da realidade social, econômica e educacional do Estado. Estas foram as bases nas quais se firmaram, para a escolha entre possíveis alternativas, e para a dosagem dos elementos que deveriam constituir o plano.

No seu trabalho sobre "Modelos Sócio-Culturais e Modelos Econômicos", já citado acima, Jacques Torfs (1968, p. 5), afirma que: "Um estudo pormenorizado da situação indicou que, em algumas circunstâncias, o Brasil poderá adotar um modelo sócio-cultural para o ensino primário e ginásial, e um modelo econômico para o ensino colegial e universitário".

O PLano Estadual de 1967 situa-se nesta linha. A explanação de Torfs data de 15 de junho de 1968. Não é o trabalho citado a fonte de influência. Todavia ele figurou como o principal, entre os técnicos estrangeiros, da UNESCO, que prestaram assistência técnica nos trabalhos do Plano.

Na definição dos objetivos do Plano, é clara a opção por um modelo misto. Para o ensino de 1º grau (ensino primário e ginásial), o modelo sócio-cultural. Para o ensino de 2º grau (ensino colegial), o modelo econômico.

"O ensino colegial afasta-se do campo da obrigatoriedade constitucional, pois atinge jovens com mais de 14 anos. A política a ser seguida com relação ao curso colegial é, assim, diversa para a seguida para o primário e ginásial. O curso colegial deve ser orientado para a formação de mão-de-obra seja através da formação de técnicos de nível colegial, seja através do acesso que propicia à Universidade. Enquanto os ensinos primário e ginásial se vinculam às aspirações de educação geral e comum, o ensino colegial vincula-se, estritamente, às necessidades do mercado de trabalho" (Plano Estadual, p. 25).

É acentuada no Plano a preocupação com os objetivos do modelo sócio-cultural, para o primário. Na parte que se ocupa das matrículas, depois de relembrar que "um dos objetivos básicos da educação nacional é o de estender a todas as crianças brasileiras a oportunidade de freqüentarem e concluírem a escola primária (Art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Art. 168, § 3º, II, da Constituição Federal de 1967)" (Plano Estadual, p. 84), os autores do Plano preocupam-se com o déficit escolar. A maneira como era normalmente calculado provocava distorções na forma de enfrentar o problema da escolaridade primária. Feita esta consideração, estabelecem critérios mais adequados para tal cálculo, e medidas para a melhoria dos sistema, a serem expressas através do "aumento do coeficiente de acessibilidade" (Plano Estadual, p. 84).

A respeito de tal índice, segundo intenções dos planejadores "a matrícula geral do ensino primário deve aproximar-se, progressivamente, do número de crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos. Enfatizar o aspecto qualitativo, com conseqüente melhoria do fluxo escolar e a imediata abertura de novas vagas no primário, sem se incorrer em erros de querer resolver o problema do primário simplesmente com abertura de novas escolas, é objetivo que deve ser procurado por todos os encarregados do problema educacional" (Plano Estadual, p. 21).

Segundo os objetivos gerais do Plano, "o ensino médio é continuação da educação primária, e deve ser encarado diferentemente, conforme se trate do 1º ou do 2º ciclo. — O ensino médio de 1º ciclo enquadra-se dentro das aspirações de proporcionar educação geral a sempre maior número de educandos. Enquadra-se dentro da faixa de obrigatoriedade (7 aos 14 anos) prevista na Constituição Federal, pois atende aos jovens na faixa dos 12 aos 15 anos (Plano Estadual, p. 22).

Várias medidas inovadoras são estabelecidas, no sentido de proporcionar ao maior número possível, esta continuação da educação primária. Uma destas medidas, é a articulação da 6.ª série primária com a 1.ª série ginasial, por sua equivalência. Para os locais onde não é possível a criação de cursos ginasiais, é proposta a instalação de 6.ªs séries e oportunamente de 7.ªs séries, para prolongar a escolaridade. Além disso, o Plano prevê a progressiva extinção dos cursos ginasiais especificamente técnicos. Assim o ginásio profissionalizante cede lugar ao ginásio com orientação profissional.

Depois desta definição das linhas a serem seguidas, o Plano constata a subutilização do técnico de nível médio, como de resto, também do de nível superior. Existe evasão de técnicos de nível médio, não absorvidos pela indústria, pelo comércio e sobretudo pela agricultura.

O Plano contempla a criação de número reduzido de colégios, em cidades onde a demanda de mão-de-obra de nível médio seja mais premente. Em base aos estudos feitos, o diagnóstico dos planejadores conclui que existe número suficiente de colégios técnicos. A prioridade será, pois, o ensino primário e ginasial, dando ênfase ao cumprimento da obrigatoriedade constitucional de ensino dos 7 aos 14 anos.

Não cabe discutir aqui a validade de tal opção. Pode-se lembrar, contudo, que o problema apresentado é definido como "situação paradoxal" por Coombs. Os países em desenvolvimento precisam, por um lado, de mão-de-obra especializada; e por outro, revelam-se incapazes de absorvê-la quando a obtêm. O problema é complexo. Não sabemos de todas as variáveis consideradas pelos autores do Plano Estadual/67. Pode-se pôr em dúvida, contudo, segundo a linha de pensamento de Coombs, a validade de reduzirem a expansão de colégios (2º ciclo), porque já seriam suficientes.

O conceito de "reconversão profissional" (Faure, 1974, p. 292) pode oferecer, em situações semelhantes uma resposta-alternativa. Segundo Coombs, a capacidade de adaptação e a conversibilidade são características da população ativa dos países industrializados. Segundo o Relatório Faure (1974, p. 272), "a finalidade da educação é formar jovens não só com vistas a um ofício determinado, mas, sobretudo, capacitá-los à adaptação a tarefas diferentes e ao aperfeiçoamento contínuo, na medida em que evoluem as técnicas de produção e as condições de trabalho. A educação deve facilitar a reconversão profissional".

De qualquer modo, é um ideal que deve ser proposto para um sistema de ensino, num país em desenvolvimento. É uma visão necessária dentro de uma sociedade em transformação. Aliás, o Plano (p. 29) contempla, de um certo modo, esta realidade, quando determina: "Os programas educacionais devem ser revistos, tanto no ensino primário como médio, com vistas à adaptação dos conteúdos às peculiaridades de uma sociedade tecnológica, de uma sociedade em mudança".

É evidente no Plano de 1967 (p. 16) a preocupação de dosagem entre as metas do modelo sócio-cultural e do modelo econômico. "O plano educacional do Estado deve refletir a filosofia educacional que vê ser o caráter próprio da educação formar a personalidade, mas vê também ser a educação indispensável ao desenvolvimento econômico e formadora de mão-de-obra necessária ao rápido desenvolvimento econômico e social da comunidade".

É possível elencar, numa visão de síntese, os aspectos do Plano que se relacionam com os dois modelos. Na linha do modelo sócio-cultural, aparecem claros, na definição dos objetivos, os seguintes elementos:

- direito de todos à educação, segundo a Constituição Federal;
- obrigatoriedade do ensino, dos 7 aos 14 anos;
- satisfação das aspirações de educação geral e comum;
- "oportunidades educacionais a sempre maior número de educandos";
- alfabetização e educação de adultos;
- educação de excepcionais;
- ênfase à formação e capacitação maior de professores, para suprir às necessidades no ensino primário e ginásial;
- "utilização de novos meios educacionais — rádio educativo, televisão educativa, instrução programada, filmes, ensino por correspondência" (Plano Estadual, p. 28);
- difusão do ensino ginásial, com a construção de novos ginásios, e a instituição do ginásio noturno, de dois anos, para alunos que concluem o primário com certa idade;
- extensão da escolaridade, através da criação de sextas séries, como também de sétimas, onde não é possível instituir ginásios.

O modelo econômico é claro nos seguintes elementos do Plano:

- Formação de mão-de-obra proporcional à demanda;
- visão da educação como fator de desenvolvimento econômico;
- definição de medidas concretas para a formação de técnicos e de operários industriais;
- amplo levantamento da mão-de-obra existente no Estado, nos vários setores e níveis, e a prospecção estatística até o ano de 1976.

4. ASPECTOS E MODELOS OPERACIONAIS DO PLANO/67

4.1 — Diagnóstico da Realidade Educacional do Estado

Todo planejamento deve partir de uma situação de fato, tendo em vista uma situação ideal a ser alcançada. Definidos os objetivos, o Plano descreve, de maneira detalhada, a estrutura do ensino primário e secundário, referindo-se apenas rapidamente ao ensino superior. Apresenta ainda a situação dos prédios escolares, e a situação financeira.

Em termos de modelo adotado, o que se pode destacar, a partir do diagnóstico, é a preocupação de detectar problemas a serem enfrentados como prioridades, ressaltando o da formação de professores.

Harbison (1968, p. 11) refere-se a três modos principais em uso, para a planificação da educação. "O primeiro é a planificação sobre a base dos fatos pertinentes, atestados eles próprios por um fato material estatístico". O segundo tipo, Harbison o define com o título da obra de Wolfgang Stolper: "Planificar sem fatos". Para o terceiro, cita a definição de Pitamber Pant (Índia): "planificação sem objetivo ou a planificação pela planificação".

O Plano Estadual de 1967 não apresenta, certamente, as características do terceiro tipo que, segundo o mesmo Harbison (1968, p. 11), "é infelizmente uma prática muito usada hoje em dia, particularmente onde se recorre a técnicos muito discutíveis, que apelam para modelos matemáticos altamente teóricos, desaparecendo os objetivos essenciais no fogo do artifício das subtilidades metodológicas".

No Plano Estadual são definidos muito claramente os objetivos, por um lado, e por outro não se perde em modelos matemáticos muito sofisticados.

Também não se classifica no segundo tipo. Como se relatou acima, parte de um diagnóstico da realidade. Este diagnóstico não se contenta de dados gerais. Apresenta abundantes dados estatísticos, que merecem uma apreciação à parte.

4.2 — Aspectos quantitativos do Plano

Segundo Coombs (1967, p. 123), "é tentador estabelecer uma clara dicotomia entre aspecto quantitativo e qualitativo do planejamem-

to de educação, porém qualquer distinção deste tipo desfaz-se imediatamente devido ao motivo que muitos dos ilusórios aspectos qualitativos amiúde encontram expressão, ou ao menos acham-se implícitos em algumas estatísticas, como, por exemplo, nas cifras relativas à deserção escolar, no perfil educacional do professorado, e na proporção de gastos com material didático. Assume extrema importância para os planejadores da educação contar com instrumentos precisos de análise quantitativa para levar a cabo sua tarefa”.

Os autores do Plano Estadual de 67 preocupam-se com os aspectos quantitativos. Analisam amplamente as seguintes categorias de dados:

4.2.1 — Aspectos Demográficos

“A elaboração de qualquer plano educacional exige o conhecimento da situação demográfica” (Plano Estadual, p. 87).

O Plano apresenta quadros distintos para calcular a parte da demanda educacional na zona urbana e na zona rural. Foram feitas estimativas da população de 0 a 18 anos, entre os anos 1964 e 1976.

As estimativas foram estabelecidas com base na taxa de crescimento da população estadual em 2,55% ao ano, correspondendo a 5,5% na zona urbana, e 0,9% na zona rural.

Os autores do Plano citam a fonte dos dados demográficos, mas não especificam quais os critérios usados para a fixação da taxa de crescimento. Não é possível avaliar devidamente o modelo usado, por isso.

Châu (1973, p. 19) observa: “Os dados demográficos dos países em via de desenvolvimento são em geral pouco precisos. O cálculo da fecundidade e da mortalidade — segundo ele — se faz sempre de maneira indireta, sobre a base de dados parciais. Por outra parte, as projeções se efetuam mediante diversas hipóteses, relativas à tendência futura da fecundidade e da mortalidade. Em consequência disso, não podem ser consideradas como previsões. De fato não são mais do que projeções condicionais, e indicam qual pode ser a evolução da população, caso se confirme tal ou qual hipótese”.

Embora os dados e as projeções sejam imprecisos, apresentam condições bem mais favoráveis para um planejamento objetivo do que a mera intuição, ou do que métodos apriorísticos, que pecam pela teorização sem correspondência na realidade; significam ainda uma superação de métodos “empíricos”, que não oferecem suporte para as generalizações necessárias, para um bom planejamento. O mérito principal do Plano, com relação aos aspectos demográficos, foi talvez o ter chamado a atenção para a necessidade de levantamentos de dados e

projeções garantidos por metodologia e técnicas sempre mais seguras, sob o ponto de vista científico.

Além dos índices de crescimento da população escolar, o Plano considera ainda as variáveis melhoria do sistema educacional, redução das taxas de repetência, e redução também das taxas de deserção.

4.2.2 — Estimativas de Pessoal e de Prédios

Os quadros apresentam as estimativas de professores para o primário, ginásio e 2º ciclo, até 1976. As estimativas para o pessoal técnico e administrativo são até 1971.

O cálculo a respeito das necessidades de prédios também faz previsões até 1971.

4.2.3 — Análise de Custos

Todos os fatores apresentados são fundamentais para os cálculos de custos.

Vaisey (1968) enumera seis categorias de fatores a serem considerados, na análise de custos: variação de preços; remuneração do corpo docente; aumento da população jovem; elevação do nível de instrução e aumento da demanda de educação; prolongamento da escolaridade obrigatória; aumento das taxas de inscrição no ensino superior.

Os cálculos estimativos no Plano incluem despesas com material escolar, com pessoal, construções, equipamento, e bolsas de estudo. As projeções vão até 1971.

4.2.4 — Formação de Mão-de-obra

O Plano apresenta quadros com projeções estimativas 1964/1976, para os vários setores da indústria, para técnicos de nível médio, auxiliares técnicos, operários semiqualeificados e operários qualificados.

4.2.5 — Formação de Professores

As projeções para o ensino primário e secundário vão até 1976.

O Plano anexa ainda quadros completos com projeções de matrícula, relação aluno-professor, e projeção do número de professores.

4.3 — Significado dos Aspectos Quantitativos do Plano

Este elenco dos vários aspectos quantitativos presentes nos quadros do Plano não teve como objetivo apresentar um resumo dos principais problemas analisados quantitativamente pelos planejadores de 1967. O que interessa sublinhar, é o significado dos mesmos, dentro da visual dos modelos de planejamento escolhidos.

Na apresentação dos dados e na formulação das estimativas retorna clara a idéia da opção por um modelo misto. Para o ensino primário e ginásial, prevalecem as metas do modelo sócio-cultural. “Os quadros 2.3.1.1, 2.3.1.2, 2.3.1.3 refletem as metas a atingir até 1976 no ensino ginásial. Partiu-se de uma análise global da estrutura do ensino ginásial em 1964, seguindo-se o modelo sócio-cultural utilizado no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, elaborado pelo Ministério de Planejamento e Coordenação Econômica. É a mesma metodologia empregada para o ensino primário (Plano Estadual, p. 93).

Para o ensino colegial, as metas do modelo econômico. “A evolução do ensino colegial foi calculada tendo em vista a política de adequar tal nível de ensino às necessidades de mão-de-obra” (Plano Estadual, p. 99).

Estas constatações refletem a coerência interna e unidade metodológica do Plano.

5. O PLANO DE 67 E A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

A análise do Plano Estadual de Educação de 1967, do modelo adotado, da metodologia seguida, dos dados estatísticos, das estimativas feitas com base em técnicas de projeção matemática, pode oferecer subsídios e sugestões de alternativas, para a comissão encarregada de elaborar o novo Plano Estadual de Educação. A rápida análise que segue serve apenas como exemplificação. Um trabalho completo exigiria dados detalhados, e uma abordagem de todos os aspectos. Nossa análise limita-se às projeções de matrículas e à evolução do modelo.

5.1 — Projeções de matrículas e a realidade estatística atual

Um confronto entre os dados estatísticos da realidade educacional do Rio Grande do Sul e as projeções feitas no Plano de 1967, apresenta um índice muito alto de aproximação das mesmas, mostrando a validade das técnicas adotadas. Vejamos um quadro comparativo das matrículas, para as quais o Plano fez as estimativas até 1976. Os dados estatísticos já publicados de que dispomos *chegam* até o ano de 1972.

MATRÍCULAS NO ENSINO DE 1º GRAU NO RIO GRANDE DO SUL

ANO	MATRÍCULAS ESTIMADAS	MATR. REAIS	DIFERENÇAS
1968	1.276.000	1.305.732	29.732
1969	1.308.000	1.316.636	8.636
1970	1.345.000	1.333.764	-11.236
1971	1.377.000	1.412.529	35.529
1972	1.410.000	1.449.681	39.681

As *matrículas estimadas*, no quadro acima, representam a soma das estimativas feitas separadamente, para o primário e para o ginásio, nas projeções do Plano Estadual de 67, conforme aparece detalhamento do quadro que segue.

PROJEÇÕES DE MATRÍCULAS NO PLANO ESTADUAL DE 1967 (CALCULADAS EM MIL)

ANO	PRIMÁRIO	GINÁSIO	TOTAL
1968	1.068	208	1.276
1969	1.079	229	1.308
1970	1.093	252	1.345
1971	1.100	277	1.377
1972	1.106	304	1.410

Com base nas mesmas fontes, organizou-se um quadro comparativo também para o 2º grau.

**MATRÍCULAS NO ENSINO DE 2º GRAU
DO RIO GRANDE DO SUL***

ANO	MATRÍCULAS ESTIMADAS	MATRÍC. REAIS	DIFERENÇAS
1968	70.000	76.866	6.866
1969	77.000	79.327	2.327
1970	84.000	83.691	- 309
1971	92.000	90.001	- 1.999
1972	102.000	99.102	- 2.898

De um modo geral, pode-se constatar que as diferenças entre as estimativas feitas e os dados são relativamente pequenas, tanto para o primeiro como para o segundo grau. A diferença mais acentuada aparece no 2º grau de 1968.

Vamos acrescentar mais um quadro, construído com os dados colhidos diretamente na Unidade de Informática da SEC, e não publicados ainda.

**MATRÍCULAS NO 1º e 2º GRAUS
DO RIO GRANDE DO SUL EM 1974****

NÍVEL	MATR. ESTIMADAS	MATR. REAIS	DIFERENÇAS
1º GRAU	1.482.000	1.500.154	18.154
2º GRAU	129.000	133.560	4.560
TOTAL	1.611.000	1.633.714	22.714

Este quadro confirma as observações feitas acima. O índice de aproximação das projeções é muito elevado.

A análise comparativa feita pode ser estendida a outras variáveis: Corpo Docente, Prédios, etc., possibilitando conclusões de interesse para o aprimoramento de métodos e técnicas a serem adotadas, para o tratamento estimativo de dados, no planejamento educacional.

(*) Fonte: Plano Estadual, p.88 e 97; estatísticas de Educação, p.27 e 41.

(**) Fonte: Plano Estadual, 1967, p.102; Estatísticas de Educação, p.41.

5.2 — Evolução do Modelo

Se o Plano Estadual de 67 adotou um modelo misto, e os seus objetivos eram bem definidos, orientando-se, para o 1º grau, na linha do modelo sócio-cultural, e para o 2º grau na linha do modelo econômico, pode-se afirmar que houve uma evolução, na atual reforma do ensino.

O Plano de Implantação de 1972 continua apresentando um modelo misto. Todavia é bem claro o acento dado aos objetivos do modelo sócio-cultural também para o 2º grau, segundo a orientação presente na lei 5692/71. “A preocupação de oferecer ao maior número possível de alunos o ensino de 2º grau, com a dimensão que lhe dá a Lei 5692/71, aliada ao fato de que a parte de formação especial do currículo deverá ser fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, atendendo também aos interesses e inclinações dos alunos, fará emergir, por certo, problemas com várias alternativas de solução” (Plano de Implantação/72, p. 64).

— Na “definição de Objetivos”, o Plano de Implantação (p. 66) delineia mais claramente o modelo. “Ao levarmos em conta o texto da lei, em especial o § 1º do art. 5º e os documentos subseqüentes à lei, em especial o Parecer 853/71, o Parecer 45/72 e a Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, chega-se à conclusão que os objetivos do Plano de Implantação, quanto ao ensino de 2º grau, devem:

- oferecer ao maior número de cidadãos, em função dos recursos de que se dispõe, a possibilidade de alcançar, no 2º grau, habilitações que possam responder à demanda de mão-de-obra;
- oferecer a todos os educandos um currículo em que a formação integral seja interpretada como interação dos componentes da parte de educação geral e os da parte de formação especial”.

A linha fixada pelo Plano procura equilibrar as aspirações dos educandos — (modelo sócio-cultural) — com as necessidades do mercado de trabalho — (modelo econômico).

Esta tendência de abertura do modelo na atual política educacional do Estado aparece também nos dados do projeto FAS para construção de escolas e/ou salas de aula nos próximos 3 anos. As previsões são as seguintes:

Zona rural: 795 escolas

Zona Urbana: 81 escolas

assim discriminadas:

43 — Escolas Tributárias

26 — Escolas de Área

- 12 — Unidades de Ensino
Salas de Aula — Total: 720
- 344 — Escolas Tributárias
- 208 — Escolas de Área
- 168 — Unidades de Ensino

Note-se a ênfase dada às Escolas de Área do PREMEX. Poderíamos acrescentar o propósito do Estado, de fornecer todos os municípios de ao menos uma escola de 2º grau.

A evolução do modelo é clara. Todavia situa-se por ora ainda no nível teórico de definição de objetivos. Talvez o novo Plano Estadual de Educação consiga propor alternativas para uma operacionalização progressiva do novo modelo já esboçado, através de uma política educacional atenta aos apelos da nova realidade econômica e social do Estado.

CONCLUSÃO

Uma análise, ainda que rápida, do Plano Estadual de Educação de 1967, evidencia com clareza a opção por um modelo misto de planejamento. Parece clara também a prioridade concedida às metas do modelosócio-cultural.

Uma consideração de ordem geral a respeito da contraindicação de um modelo puro, e a impossibilidade prática de adotá-lo, leva a questionar a própria validade do modelo no nível teórico. Isto vale tanto para o modelo econômico, como para o modelo sócio-cultural. A formulação teórica de um modelo puro comporta uma visão dicotômica da realidade social.

Toda visão de desenvolvimento deve ser intersistêmica. Jayme de Abreu (1968) fala do econômico e do cultural como valores convergentes e complementares, na educação.

Para substituir uma conceituação parcializante, que leva a uma posição meramente tópica frente aos problemas, ele propõe o conceito de "totalidade dialética" (Abreu, 1968, p. 80). Qualquer problema particular deve ser percebido numa visão total.

De maneira quase geral, o conceito de desenvolvimento situa-se numa linha de pensamento parcializante. Ao falar-se em desenvolvimento, entende-se desenvolvimento econômico. Ou então fala-se em desenvolvimento sócio-econômico. Mas a ênfase quase exclusiva é para o desenvolvimento econômico.

Se a visão do modelo econômico é parcializante, ainda mais é o modelo baseado estritamente no cálculo da demanda de mão-de-obra. Mesmo em se aceitando o modelo econômico para o planejamento da educação, este não pode definir as suas metas apenas em função das

projeções de necessidade de mão-de-obra. "O investimento em seres humanos, — segundo Schultz — produz rendimento ao longo de longo período. Isto vale igualmente para o investimento em educação, como em formação de mão-de-obra e em movimentos migratórios de jovens" (Schultz, p. 19).

A característica mais importante do crescimento econômico, segundo Schultz, é o "crescimento do capital humano".

Dentro desta linha de pensamento, também a análise de custo-benefício deve obedecer a critérios amplos. Muitas despesas que seriam computadas como custos, segundo a teoria apresentada por Schultz representam investimentos. No cálculo dos benefícios, neste investimento, devem ser calculados a longo prazo.

Um outro fator em desabono de um cálculo estrito das necessidades de mão-de-obra reside nas mudanças muito rápidas no sistema de produção. Em base a isto poder-se-ia perguntar se não convém, para um planejamento que se preocupa com formação de mão-de-obra, um modelo incremental, mais moldável ao ritmo das mudanças, de preferência a um modelo global que, pelo excesso de rigidez na definição de objetivos e metas, pode tornar-se inadequado às exigências das mudanças.

É mais um questionamento que, sem desmerecer a seriedade científica dos esforços que se fazem, pode estimular para uma visão mais ampla, e para um processo mais dinâmico, na tarefa de planejar.

Se o modelo econômico é parcializante, por outro lado, os que propugnam um modelo sócio-cultural puro para a educação, além de lutarem por uma causa utópica, pecam por outra visão parcial, realizando uma dicotomia entre o econômico e o social. Jayme de Abreu (1968, p. 85) afirma: "Se o desenvolvimento econômico é pré-requisito básico à justiça social, que significação possui esse visado desenvolvimento do ser humano *qua* ser humano, desligado das necessárias condições materiais e econômicas que o implementam?"

Uma análise superficial do Plano pode deixar a impressão de que o mesmo tenha permanecido documento escrito, apenas. Mas isto não corresponde à realidade. Na linha operacional, um dos maiores méritos do Plano reside no impulso dado ao ensino profissionalizante, através dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), que resultaram antes do PREMEM, e na ênfase dada à formação profissional, na Reforma preconizada pela Lei 5692, depois.

Mas não reside nisto o maior valor do Plano. Seu sentido é bem mais amplo. O Plano de 67 de fato inaugurou uma tradição de planejamento no Estado. Seu principal mérito consiste na institucionalização do processo de planejamento, com bases científicas.

As duas conquistas acima são irreversíveis. A reforma administrativa da SEC; a implantação da reforma de 1º e 2º graus; o novo Plano Estadual de Educação, que está sendo elaborado, são mar-

cos importantes no processo de planejamento educacional do Estado.

O Plano de Implantação da Reforma, como se analisou na quinta parte deste artigo, representa, em seus objetivos, um avanço, com relação ao modelo adotado no Plano de 67. O novo Plano, ora em elaboração, partindo do embasamento técnico-científico já criado para a atividade de planejar, e atento aos apelos da realidade concreta de uma sociedade marcada pela rapidez da evolução e da mudança, poderá levar a modelos sempre mais abrangentes de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jayme. *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, MEC, 1968, 237 p.
- AMORIM, Frederico M. *Planejamento de Recursos Humanos e sua articulação com o planejamento geral*. In: I Encontro Regional sobre Planejamento de Educação, SUDESUL, 1968, 7 p.
- ANDERSON, C. Arnold e BOWMAN, Mary Jean. *Consideraciones teóricas sobre el planeamiento de la educación*. In: Teoría y Práctica del Planeamiento Integral de la Educación. Buenos Aires, Editorial Estrada, 1971, p.53.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Manual de Execução do Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1966.
- CHÂU, Ta Ngoc. *Crecimiento demográfico y costos de la enseñanza en los países en vías de desarrollo*. Paris, UNESCO: IIPE, 1973, p.19.
- COOMBS, Philip H. *Qué es lo que aún nos falta saber en matéria de planeamiento educacional*. In: Teoría y Práctica del Planeamiento Integral de la Educación. Buenos Aires, Editorial Estrada, 1971, p.123
- FACHIN, Roberto Costa. *Costing an expansion programme for secondary education in Rio Grande do Sul*. In: Educational cost analysis in action: case studies for planners — II. Paris, UNESCO, 1972, 457 p.
- FAURE, Edgar et alii. *Aprender a Ser*. Trad. de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa, Bertrand, 1974, 457 p.
- HARBISON, F. *Planification de l'éducation et développement des ressources humaines*. Paris, UNESCO: IIPE, n° 3, 1968, 38 p.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação I*. Porto Alegre, Gráfica da UFRGS, 1967, 232 p.
- . Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. *Plano Estadual de Implantação*. Porto Alegre, 1972.
- . *Plano Operativo Anual*. Porto Alegre, 1975.
- . Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Coordenação e Planejamento. Superintendência de Planejamento Global. *Estatísticas da Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Sul — Total do Estado — 1973*. Porto Alegre, 1973, 107 p.
- SCHULTZ, T.W. *Investimento em Capital Humano*. In: Blaug, M. — Economia de la Educación. Madrid, Tecnos, 1972, p.15-32.
- TORFS, Jacques. *Modelos sócio-culturais e modelos econômicos*. In Documento CS. SUDESUL, 1968.
- UNESCO. *Planificação da Educação*. Trad. de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971, 244 p.
- VAISEY, J. e CHESSWAS, J.D. *La Planification de l'enseignement: évaluation des coûts*. Paris, UNESCO: IIPE, n° 6, 1968, 37 p.

**ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO
À PROFESSORA — SEUS RUMOS**
Therezinha Lins de Albuquerque
114 p.

RESUMO DO ÍNDICE — Rumos seguidos no acompanhamento às professoras da Escola Guatemala / Sugestões para revisão do programa de psicologia das escolas de formação de professoras / Tópicos de reuniões, entrevistas, abordagens e comentários / Encontro de Psicologia Clínica com a Psicologia Escolar na comunidade-escola. / Supervisão pessoal e grupal / Apêndice: Encontro com professoras em escolas públicas.

PEDIDOS: Editora Vozes — C. Postal 1157
Porto Alegre

PSICANÁLISE EM GRUPOS

Alexander Wolf
e Emanuel K. Schwartz
Coleção Psicanálise n.º 16
412 p. — Cr\$ 130,00

O QUE É O LIVRO — Uma obra clássica no campo dos estudos psicanalíticos. Condensa o fruto de mais de vinte anos de pesquisas e experiência clínica dos autores, que se especializaram na aplicação dos princípios fundamentais da Psicanálise na **terapia de grupo**. Por ser o campo da Psicoterapia, em especial da **grupoterapia**, ainda muito indeterminado e alvo de freqüentes controvérsias, devido à pluralidade de métodos e confusão de técnicas empregadas, o presente estudo torna-se ainda mais importante, pois seu objetivo é tratar da **Psicanálise em Grupo**, de maneira específica, científica e exaustiva.

RESUMO DO ÍNDICE — A obra inteira é sistematizada em 14 artigos. Dando uma visão de síntese eis alguns pontos fundamentais: **Linhas básicas** / **Estrutura** (do grupo) / **Número de pacientes no grupo** / **Outras variáveis** / **A sessão alternada** / **Acting out** / **Os sonhos** / **A elaboração** / **As sessões individuais de rotina** / **O uso impróprio do grupo** / **Valores** / **Uma aplicação** / **O futuro**. — Segue uma vasta bibliografia.

PEDIDOS: Editora Vozes
Cx. Postal, 1157 — P. Alegre.