

REVISTA UniVap

CIÊNCIA • TECNOLOGIA • HUMANISMO

São José dos Campos-SP - Ano 3 - Nº 4 - Novembro/95

Uma publicação da:

**UNIVERSIDADE DO
VALE DO PARAÍBA**

4

A REVISTA UniVap tem por objetivo divulgar conhecimentos, idéias e resultados, frutos de trabalhos desenvolvidos na UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba, ou que tiveram participação de seus professores, pesquisadores e técnicos.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. A publicação total ou parcial dos artigos desta revista é permitida desde que seja feita referência completa à fonte.

UniVap

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA

Baptista Gargione Filho

Reitor

João Luiz Teixeira Pinto

Vice-Reitor

Jair Cândido de Melo

Pró-Reitor da Graduação

Darwin Bassi

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antonio de Souza Teixeira Júnior

Pró-Reitor de Extensão

Ailton Teixeira

*Pró-Reitor de Planejamento,
Administração e Finanças*

Elizabeth de Moraes Liberato

*Diretora do Instituto de Ciências Sociais
Aplicadas*

Maria Tereza Dejuste de Paula

Diretora do Inst. de Ciências Humanas

Mituo Uehara

*Diretor do Instituto de Ciências
Exatas e Tecnologia*

Marcos Tadeu Tavares Pacheco

Diretor do CEPEDEX

COORDENAÇÃO GERAL

Antonio de Souza Teixeira Junior
Luiz Oscar Dourado Falcão

REVISÃO DE TEXTO

Profª Maria do Carmo Silva Soares

DIGITAÇÃO E FORMATAÇÃO

Benedita Rosa Maria
Cláudia Helena Lopes

CORRESPONDÊNCIA

UNIVAP - Pç. Cândido Dias Castejón, 116
CEP 12245-720 - S.J. Campos - SP - Brasil
Tel. (0123) 22-2355
Fax (0123) 41-7248

SUMÁRIO

Ano III

nº4

novembro/95

EDITORIAL

1

O MODELO ECONÔMICO NEOLIBERAL E ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS

Edlayne Calabrez Fernandes

3

PREVIDÊNCIA PRIVADA

Dezimari Adriana Cristina Lopes

7

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: INTEGRAÇÃO REGIONAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Antonio de Souza Teixeira Jr.

11

A LEITURA DO ERRO: UMA TRILHA PARA O PROFESSOR

Sônia Sirolli Santana e Teresinha de Fátima Nogueira

15

O ESVAZIAMENTO DO CORO NA TRAGÉDIA GRÉGA E O SILÊNCIO NAS PEÇAS DE HAROLD PINTER

Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa e Ana Maria
Alfonso-Goldfarb

19

TENDÊNCIAS NOS EXAMES VESTIBULARES NO BRASIL

Maria Tereza Dejuste de Paula

27

A EDUCAÇÃO MUNICIPAL REGIONAL APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

José Étore Di Conti

37

Revista UniVap - Ciência - Tecnologia- Humanismo. v.1, n.1 (1993) - São
José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 1993 -

irregular

EDITORIAL

Estamos chegando ao número 4 da Revista UniVap ao mesmo tempo que nos aproximamos do final do 4º aniversário da Universidade.

O importante, na vida, não é só acumular aniversários mas, sobretudo, poder parar por um minuto e refletir sobre o que já foi feito e concluir que um universo de realizações, do qual fomos parte, se concretizou.

Estamos construindo a nova cidade Universitária, no Câmpus URBANOVA, com mais quatro prédios terminados no primeiro semestre de 1996, os quais, com o já existente, completam a instalação dos quatros Institutos existentes, cada um em um edifício próprio, com salas de aula, auditório, laboratórios e estrutura de apoio.

O Câmpus da Universidade, com novas construções em URBANOVA, mostra que as preocupações da Universidade se estendem a todo o ambiente, com quadras e praças de esporte, piscinas, lagos povoados por peixes e aves aquáticas, quiosques para churrascos e comemorações, de modo a assegurar condições de convívio saudável a professores, funcionários e alunos.

Em particular, a UNIVAP já participa de dois projetos aprovados pelo PADCT, e está concorrendo, mediante o envio de projetos, em diferentes programas e agências de financiamento.

Toda esta atividade de participação em projetos requer intensa concentração de esforços, nem sempre traduzida em aprovação, pelos comitês avaliadores, que têm em mira a qualidade e os objetivos pretendidos, com formação de recursos humanos, metodologia apropriada, transferência de Tecnologia e publicação de trabalhos em periódicos especializados.

Ao mesmo tempo, está sendo erguido o edifício do CEPEDEX - Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Extensão - com 5.400 m² de área construída, que abrigará nove núcleos de P&D e dará início a projetos interativos com outras instituições ou empresas.

Este número da Revista UniVap espelha muito bem em seus artigos, a série de preocupações da vida de uma universidade jovem, em plena fase de crescimento, que interage com sua vizinhança e exerce atividades que envolvem técnicas e práticas, ciência e tecnologia, ideologia e política, economia e desenvolvimento, o particular e o social, conjugando trabalho e lazer, cultivando as artes e cultivando o direito como condição de sobrevivência social.

Estamos vivendo novos tempos, com abertura de mercados e livre concorrência. Podemos, nós brasileiros, adquirir tecnologia, aprender métodos científicos, importar o que estrategicamente interessar ao nosso desenvolvimento mas, o que não devemos é nos contentar só com a importação de tudo que lá fora foi desenvolvido e nos considerar inferiores e sem capacidade de competir. Neste particular, o papel das universidades deve ser o de acreditar nas nossas possibilidades e, com dedicação aos estudos e à pesquisa, conquistar o padrão do Primeiro Mundo. Este é o papel, também, da UNIVAP.

O modelo japonês talvez seja o mais conveniente: importar para melhorar; melhorar para competir; competir para vencer.

Arrogância à parte, o modelo é, pelo menos, estimulante !

Antonio de Souza Teixeira Junior

O Modelo Econômico Neoliberal e Algumas Conseqüências

Edlayne Calabrez Fernandes*

Resumo. O Planejamento dos recursos de Ciência e Tecnologia (C & T) de um país é um problema que necessita, muitas vezes e em diferentes ocasiões da ação do governo. Com a adoção do modelo neoliberal, o Brasil tende a tornar mínima a intervenção governamental, numa situação ideal de perfeita competição. O quanto isto é compatível com uma ação de planejamento estratégico, no qual cabe ao governo induzir o egoísmo de cada empresa, mediante a livre concorrência, para o progresso da sociedade, é analisado neste artigo, e um conjunto de estratégias básicas é estabelecido para uma integração competitiva em escala internacional.

Abstract. The planning of scientific and technologic resources in a country is a problem that needs a government action in several and different occasions. With the adoption of the neoliberal model, in an ideal situation with free competition, Brazil tends to make minimum the government intervention. How this is compatible with a strategic planning action, in which the government should try to reduce the companies selfness, through the free trading, for the society progress, is analyzed in this article, and a group of basic strategies is established for the competitive integration in an international scale.

1. PLANEJAMENTO DO USO EFICIENTE DOS RECURSOS DE C & T

Existem, basicamente, quatro objetivos para o desenvolvimento científico e tecnológico:

- Ciência e Tecnologia como Instrumento de Competitividade:

Hoje, a tecnologia é o principal fator de diferença de competitividade; vencem os países que não só geram e absorvem tecnologia, mas também aqueles que conseguem que tais conhecimentos cheguem ao processo produtivo.

Como a tecnologia viabiliza um processo de ganhos crescentes, ela é um fator acumulativo de riquezas, processo pelo qual, os países que a detêm, ampliam rápida e inexoravelmente sua competitividade.

- Ciência e Tecnologia como Instrumento de formação de Recursos Humanos:

O desenvolvimento de um país depende, entre outras coisas, da existência de grupos de profissionais qualificados. A velocidade com que novos conhecimentos são gerados faz com que as pessoas exerçam suas profissões, durante grande parte de suas vidas, utilizando conhecimentos que não existiam

quando elas se formaram. Um ambiente onde se gera conhecimento viabiliza a formação destes profissionais, mantendo-os atualizados.

- Ciência e Tecnologia como Manifestação Cultural:

Ciência e Tecnologia fazem parte da cultura de um povo; embora muitas vezes a tecnologia possa ser apresentada como uma mercadoria que pode ser comprada ou transferida, está contida na cultura da mesma forma que a literatura, a música etc. Se o Brasil não tiver uma cultura tecnológica própria, ao adquirir um pacote de informações tecnológicas, satisfará uma necessidade imediata, e logo terá de adquirir um novo pacote, sempre a jusante da criação.

- Tecnologia Apropriada:

Tecnologia é utilizada para satisfação das necessidades de uma população. O fato de as populações do Terceiro Mundo não terem suas necessidades mais básicas já satisfeitas não significa que as soluções ideais sejam menos sofisticadas. O sucesso mundial dos turbo-hélices da EMBRAER ilustra bem o conceito de tecnologia apropriada. Um projeto desenvolvido para as condições brasileiras, utilizando alta tecnologia, veio posteriormente a dominar seu nicho de mercado no mundo. Somente um esforço local poderá gerar a tecnologia de fato apropriada para as nossas necessidades.

* Aluna do 5º ano de Economia da UNIVAP

2. O MODELO ECONÔMICO

Os brasileiros estão vivendo, no Brasil de 1995, diante de um modelo neoliberal, segundo o qual, caso se minimize a intervenção governamental, as forças de mercado alocarão os recursos da forma mais eficiente, levando em consideração as vantagens comparativas. Este modelo, como outros, é uma drástica simplificação; isto não tira sua utilidade, desde que se entenda suas limitações.

O modelo pressupõe uma situação ideal onde haja perfeita competição entre os vários agentes econômicos, com decisões individuais sendo tomadas não só de forma livre, mas independente uns dos outros. Isto é plenamente entendido nos países capitalistas mais avançados, que têm leis bastante rigorosas, tentando criar, quando possível, um ambiente que se aproxime desta competição perfeita. No Brasil, estas leis são ainda de eficácia problemática.

Menos explicitado é o fato de que o modelo pressupõe que a economia é um sistema com apenas um ponto de equilíbrio ideal, de forma que, deixadas livres as forças de mercado, este ponto de equilíbrio único é atingido. Conseqüentemente, qualquer intervenção governamental traria desvios deste ponto de equilíbrio ideal, reduzindo a eficiência da alocação de recursos. Na verdade, a economia é um sistema altamente não-linear e interativo, com muitos pontos de equilíbrio possíveis, dependentes não só das condições iniciais, mas das vantagens comparativas criadas. Assim, uma intervenção governamental pode mudar as condições de contorno, levando a um ponto de equilíbrio bastante diferente do que sucederia se esta intervenção não existisse. Dependendo da intervenção, este novo ponto de equilíbrio pode ser mais ou menos desejável. Não faltam exemplos de ação estatal desastrosa, mas nenhum país consegue se desenvolver, neste século, sem uma forte intervenção governamental, gerando condições para que fossem criadas vantagens comparativas, mesmo quando elas não existiam naturalmente. As forças de mercado deixadas livres para agir, tendem a dar vantagem para aqueles países que já criaram as vantagens comparativas, ou, dentro de um país, para aqueles agentes econômicos que já as possuem.

Entre os fatores de intervenção governamental mais bem sucedidos para o desenvolvimento econômico está o apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico. A efetividade deste apoio depende bastante da forma como ele é dado, embora, nas décadas de 60 a 70, a Inglaterra tenha investido em C & T tanto mais que o Japão, com resultados muito diferentes.

Estas observações não invalidam o modelo capitalista; decisões individuais dos agentes econômicos, baseadas em seus "interesses egoístas",

continuam sendo uma excelente forma de alocar recursos - o sucesso japonês inclui uma estratégia de proteger suas indústrias da competição externa, mas provocando, simultaneamente, uma enorme competição entre elas.

Cabe ao governo induzir estas decisões egoístas para o interesse da sociedade como um todo, modificando as condições de contorno. Assim, da mesma forma que não se pode esperar que alguém coloque seu dinheiro na caderneta de poupança porque isto é bom para o país, é necessário criar as condições para que as decisões egoístas levem à ação desejada em C & T. Estas condições devem não só estimular a realização de projetos de pesquisa e desenvolvimento no país, como também que eles sejam realizados de forma a trazer benefício significativo para o crescimento e distribuição da riqueza na sociedade. Esta missão é bem entendida nos países desenvolvidos.

3. ESTRATÉGIAS BÁSICAS

O novo modelo de desenvolvimento do país deve admitir uma estratégia de integração competitiva na economia internacional. Isto implica o desenvolvimento em dois sentidos, além de outros itens essenciais:

- a) - Sentido Vertical: Continua modernização da economia, elevando a produtividade global, envolvendo não só as áreas de C & T, mas, também, a modernização do aparelho do Estado e das Instituições Políticas.
- Sentido Horizontal: Representado pelo grande potencial de expansão do mercado interno, através das modernas estruturas de produção e consumo por todo o espaço econômico, apoiando-se nos recursos naturais, na disponibilidade de capacidade produtiva já instalada e prevendo uma melhor distribuição de renda. Neste sentido, grande ênfase deverá ser dada às "tecnologias necessárias", isto é, tecnologias, processos e métodos de gestão não considerados de ponta, disponíveis ou fáceis de desenvolver, que poderiam, a curto prazo, trazer importantes impactos às médias e pequenas indústrias.
- b) O Brasil deverá basear-se em pesquisas concentradas em países pós-industriais nas novas frentes tecnológicas. A participação dos grupos tecnológicos transnacionais deve ser incentivada, por ser vantajosa ao país, que deverá capacitar-se tecnologicamente, dominando tecnologias próprias e desconhecidas, ou desenvolvendo-as em associação com outros parceiros, com necessidades semelhantes.
- c) A estratégia para capacitação nacional será através de uma integração eficiente entre o

Governo, Universidade, Institutos de Pesquisa e Empresa Privada. Grande apoio deve ser dado às iniciativas de promoção a esta integração como, por exemplo, o Instituto UNIEMP. Uma política de C & T do desempenho de cada agente deve ser clara e explícita.

- d) Para queimar etapas e promover um salto tecnológico, o País deverá estar preparado para contratar e/ou adquirir tecnologias externas, absorvê-las e aperfeiçoá-las.
- e) Definir os mecanismos de soluções dos itens que impedem o desenvolvimento de C & T no Brasil: programa de investimento sustentado, sistema de informação nacional e internacional, a gestão científica e tecnológica, o

distanciamento entre a Universidade e a Indústria.

- f) Incentivar programas de difusão de Ciência e Tecnologia para a sociedade, buscando convencê-la da importância do tema. Ampliar programas de C & T nas escolas de todos os níveis.
- g) É necessário ocorrer a existência de incentivos fiscais temporários ao mercado doméstico, na adoção de tecnologias de ponta aqui desenvolvidas e na difusão da prática da demanda de projetos de C & T do Governo ao setor privado, a exemplo do já praticado pelas Forças Armadas.



UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL

Além dos cursos de graduação plena, a Universidade do Vale do Paraíba oferece, através do seu COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL, os seguintes cursos técnicos profissionalizantes, em nível de 2º Grau:

- **Técnico em Processamento de Dados**
03 anos
- **Técnico em Secretariado**
03 anos
- **Técnico em Eletrônica**
04 anos
- **Técnico em Patologia Clínica**
04 anos
- **Colegial Regular (Inciso III)**
03 anos

INFORMAÇÕES:

Secretaria do Colégio Técnico Industrial

Telefone: (0123)22-2355 R.216

Fax : (0123)22-2966

Previdência Privada

Dezimari Adriana Cristina Lopes *

Resumo. *Com as dificuldades apresentadas pela Previdência Pública no Brasil, a Previdência Privada aponta-se como solução para quem possa pagar pelos futuros benefícios. Sem a reforma preconizada pelo Governo Federal, em tramitação no Congresso presentemente (novembro de 1995), a perspectiva para a Previdência Pública será a existência de um aposentado para cada contribuinte, o que claramente inviabilizará o sistema.*

Abstract. *With the difficulties of Public Welfare in Brazil, Private Welfare offers the possibility to give a solution to anybody who can pay for futur benefits. Without the new law that waits for approval in Congress (november 1995), the perspective to the Public Welfare will be the existence of one retired to one taxpayer, what is clearly infeasible.*

A estabilidade econômica anulou a inflação, principal fonte de financiamento do modelo da Previdência Social mantida pelo Estado. Por isso, será impossível a sociedade ignorar a necessidade de alterar o atual plano de benefícios e custeio que sustenta o Instituto Nacional de Seguridade Social. O novo modelo implicará a diminuição da presença do Estado e induzirá a adoção de programas de poupança de longo prazo em concorrência com o consumo.

Não é segredo que a Previdência Social está em crise, não só no Brasil, mas no mundo todo, estruturada que foi a partir do regime de caixa, ou seja, o dinheiro arrecadado no mês paga os benefícios do próprio mês. Este sistema, até a década de 70, deu certo porque desconsiderava as populações rurais, atendendo somente às populações urbanas, onde jovens trabalhadores financiavam as rendas daqueles que não tinham mais condições de produzir.

Entretanto, tendo como causas significativas alterações demográficas, como por exemplo o aumento da esperança de vida da população, o atual sistema previdenciário começou a revelar suas deficiências: os benefícios foram ficando cada vez menores e os custos cada vez maiores.

No Brasil, por exemplo, há duas décadas atrás, quando a aposentadoria poderia chegar a 14 ou 15 salários mínimos de benefícios, a empresa recolhia ao INSS 10% e o empregado 8%, totalizando 18%. Hoje, o valor da aposentadoria pode chegar, no máximo, a

pouco mais de oito salários mínimos, enquanto as empresas recolhem 22% e o empregado 8%. Um total de 30%. Isso sem contar com as outras fontes de financiamento e ainda considerando que o INSS deixou de repassar à saúde os 30% de sua arrecadação, como manda a lei.

FALÊNCIA DO SISTEMA PÚBLICO NACIONAL

Por falta de conhecimento específico, a sociedade costuma atribuir os problemas enfrentados pela Previdência Social à má administração dos recursos e à gestão operacional ineficiente. Mas a questão vai muito além disso. O modelo de seguro social tradicional rompeu o seu equilíbrio, principalmente devido à quebra do pacto entre as gerações, ou seja, agravou-se a "relação de dependência", com um expressivo aumento do número de pessoas improdutivas em relação àquelas que podem produzir renda. Portanto, o maior percentual de idosos das populações tornou impróprio o "sistema de repartição" para o financiamento da Previdência Social.

Para se ter uma idéia, no Brasil, para uma população economicamente ativa de aproximadamente 60 milhões de trabalhadores, há cerca de 30 milhões com carteira assinada ou autônomos regulares, comparados aos 15 milhões de beneficiários de rendas por morte, invalidez ou aposentadoria.

Assim, a relação entre ativos (contribuintes) e inativos (benefícios) é de dois para um. Pior, é que essa relação tende a se agravar no futuro próximo. Os gráficos a seguir são suficientes para induzir o processo de reforma que se torna, além de explícito, muito urgente.

* Dezimari Adriana Cristina Lopes foi aluna da 5ª série de Economia em 1995 e faleceu em desastre, na Via Dutra, dia 1º de novembro de 1995. Este artigo foi extraído de seu trabalho de Graduação.

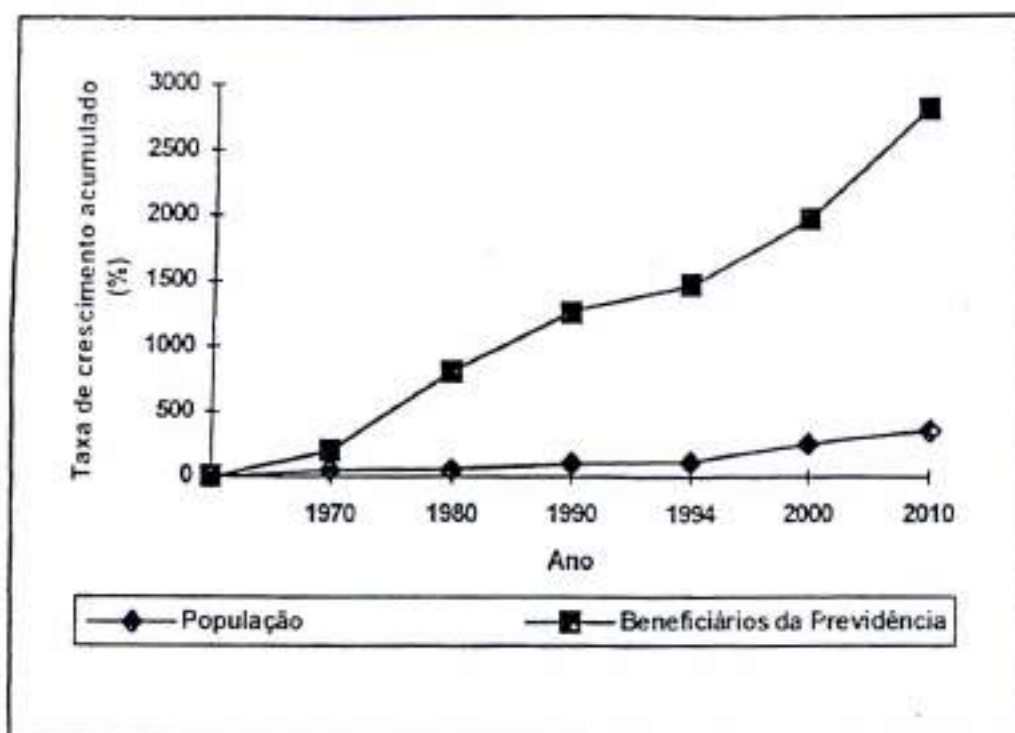


Fig. 1 - Beneficiários da Previdência x População. FONTE: Fenaseg, 1995.

O gráfico da figura 1 compara as taxas acumuladas, em relação a 1960, do crescimento da população brasileira e dos beneficiários da Previdência

Social. Em 1980, por exemplo, enquanto a população crescera 69%, os beneficiários haviam crescido 680% em relação aos existentes em 1960. Em 1990 a

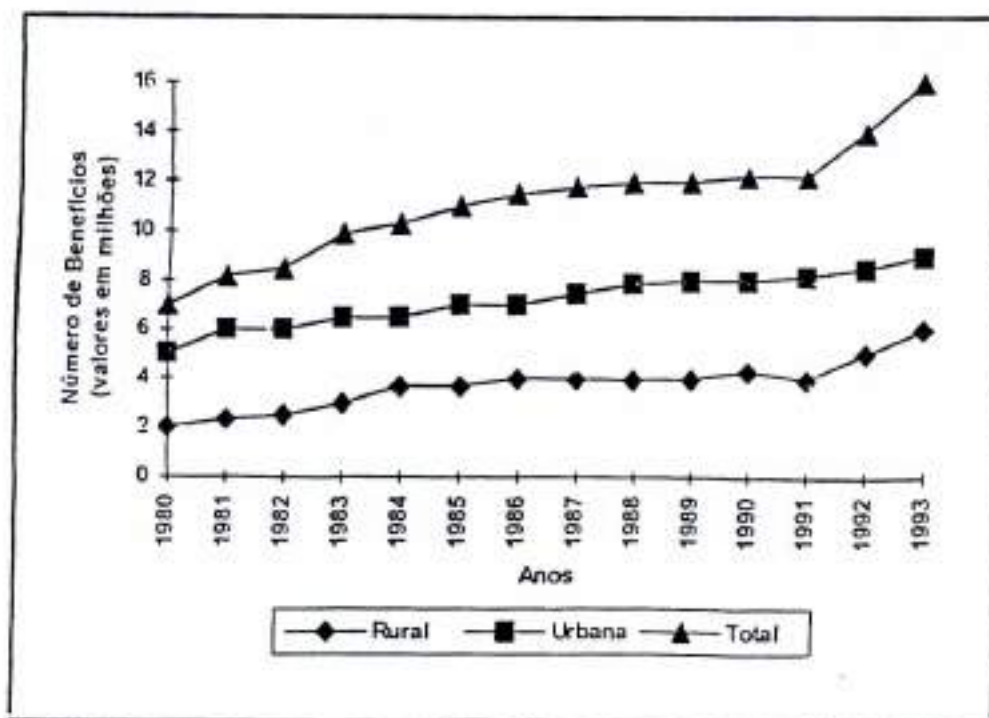


Fig. 2 - Quantidade de benefícios em manutenção. FONTE: Fenaseg, 1995.

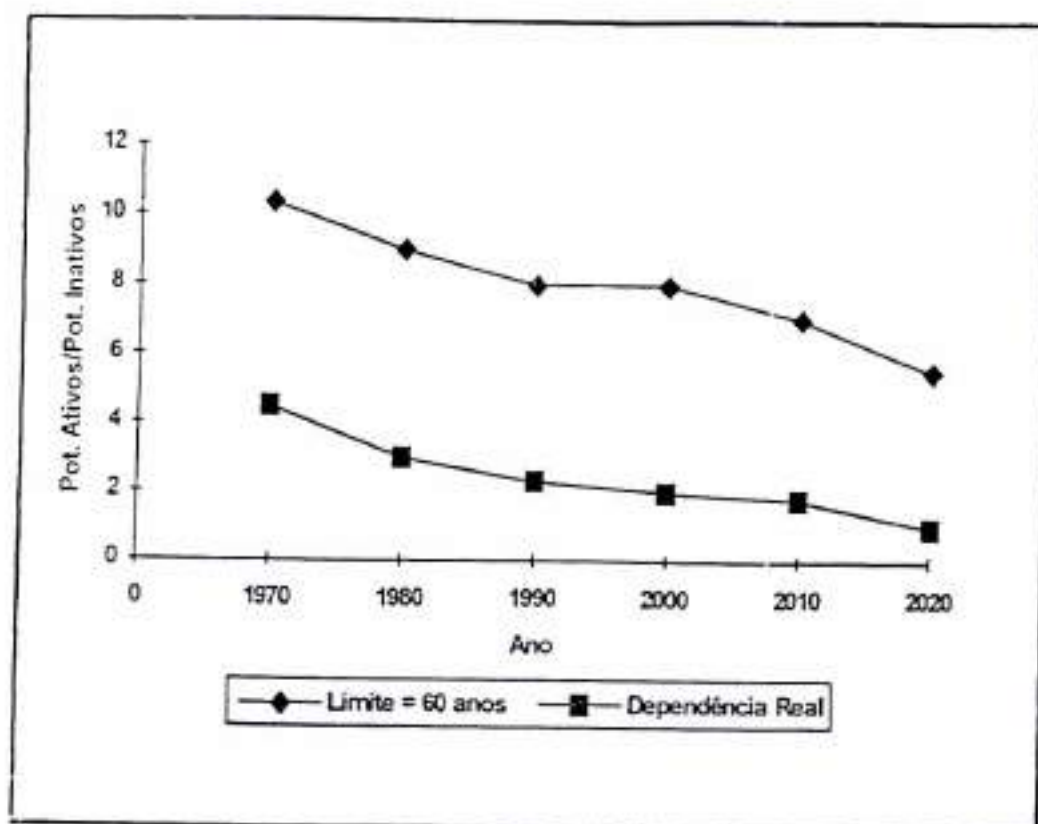


Fig. 3 - Envelhecimento da População (PEA/PIA). FONTE: Fenaseg, 1995.

população havia um pouco mais que dobrado em relação a 1960, aumento de 109%, enquanto os beneficiários, no mesmo período, haviam tido seu número multiplicado por fator superior a doze com aumento de 1.140%.

O gráfico da figura 2 mostra a evolução, ano a ano, entre 1980 e 1993, do número total de benefícios em manutenção pela Previdência Social, detalhando ainda os componentes dos benefícios rurais e dos urbanos. Note-se o crescimento dos benefícios rurais em 1992 e 1993, quando em apenas dois anos seu número teve aumento de 50%.

No gráfico da figura 3, a linha superior mostra a relação PEA/PIA População Economicamente Ativa/População em Idade de Aposentadoria, verificada ou projetada no Brasil, entre 1970 e 2020. A PEA foi considerada como a população com mais de 14 anos e menos de 60 anos, e a PIA como os maiores de 60 anos. A linha inferior, dependência real, mostra a relação número de contribuintes/número de beneficiários da Previdência Social no Brasil.

PERFIL DA REFORMA DO SISTEMA PÚBLICO E SUAS CONSEQUÊNCIAS ECONÔMICAS

Certamente o Brasil não está, por exemplo, caminhando para o modelo chileno, totalmente

privatizado e estruturado no regime de capitalização. O modelo social brasileiro, sua distribuição de renda, a população já atendida - 15.000.000 de pensionistas - e os direitos adquiridos daqueles que estão na fase contributiva, dificilmente possibilitariam a implantação de um sistema como o chileno.

É necessário caminhar para um meio termo, ou seja, um regime básico e geral que abranja o funcionalismo público e os trabalhadores da Iniciativa Privada, garantindo benefícios mínimos, por exemplo, de 3 ou 4 salários, com forte característica distributiva e financiado através da folha de salário.

Desse patamar em diante (3 ou 4 salários de benefícios), o sistema tem de ser de capitalização e aí se evidenciam duas tendências em exame.

Uma corrente de especialistas defende um sistema obrigatório até o patamar mínimo de 10 salários, administrado pelo Estado ou pela Iniciativa Privada, em competição. Acima de 10 salários em diante, o sistema será facultativo, somente privado e com incentivos fiscais para estimular a poupança a longo prazo.

Outros técnicos defendem um sistema mais liberal, ou seja, a partir do benefício mínimo, o trabalhador não teria qualquer obrigatoriedade; os planos seriam sempre administrados pela Iniciativa Privada e teriam forte componente de incentivo fiscal.

Na tentativa de avaliar qual o impacto que a Reforma da Previdência provocará na economia, foram feitos alguns estudos, explorando as diversas vertentes desse desenvolvimento. Um estudo elaborado pela Federação Nacional das Empresas de Seguro Privados e Capitalização - FENASEG, revela uma reserva acumulada, em 10 anos, de aproximadamente US\$ 200.000.000. Tendo à disposição da economia tal montante de longa maturação, não é difícil visualizar as oportunidades que a Previdência Privada oferece ao mundo dos negócios.

No dia 15 de março de 1995, o governo brasileiro encaminhou ao Congresso o projeto de lei que muda a Previdência Social. A emenda constitucional cria o regime geral de Previdência Social para todos trabalhadores e decreta o fim da aposentadoria por tempo de serviço e também das aposentadorias proporcional e especial por categoria profissional. Na Tabela a seguir é possível verificar as propostas do governo em relação à emenda constitucional.

PROPOSTA DO GOVERNO		
O que muda	Como é hoje	Como fica com a emenda
Aposentadoria por tempo de serviço.	Aos 35 anos (homem) e aos 30 anos (mulher).	Extinta, será preciso combinar tempo de serviço com idades.
Aposentadoria proporcional.	Após os 30 anos de trabalho (homem) e 25 anos (mulher).	Extinta, mas o direito adquirido será respeitado, sem regra de transição.
Aposentadoria do professor.	Após os 30 anos (homem) e 25 anos (mulher).	Extinta, os usuários enquadram-se nas novas regras.
Aposentadoria por idade.	Aos 65 anos (homem) e aos 60 anos (mulher). No campo, 60 (homem) e 55 (mulher).	Continua, com idade única após regulamentação da lei.
Contribuição do aposentado.	Isento.	Volta a contribuir, sem direito ao pedúlio.
Contribuição do assalariado e doméstico	8%, 9% ou 10%, de acordo com a faixa salarial, até o limite de R\$ 582,86.	9% para todos sobre o limite (hoje de R\$ 582,86).
Tempo mínimo de contribuição para se aposentar.	Para quem se inscreveu até 25.07.95, 5 anos; depois, 15 anos.	Para antigos, 8 anos em 1996; depois, sobem seis meses a cada ano, até atingir 15 anos.
Carência para pensão, auxílio-doença ou reclusão.	Não existe.	12 contribuições.
Aposentadoria especial.	Concedidas por profissões, ocupações ou funções.	Por função, se comprovada exposição a agentes nocivos. Proibida volta ao trabalho.
Acumulação de benefícios.	Permitida.	Proibida.
Aposentadoria de jornalista e aeronauta.	Aos 30 anos de trabalho.	Extinta.
Aposentadoria por invalidez.	80% do salário de benefício.	100% do salário de benefício.
Pensão por morte.	80% do salário de benefício mais 10% por dependente.	100% do salário de benefício.

Desafios da Educação no Século XXI: Integração Regional, Ciência e Tecnologia

Antonio de Souza Teixeira Júnior*

Resumo. *Dentre os desafios da Educação no Século XXI, ocupará certamente lugar de destaque o problema das integrações regionais, unindo povos separados por fronteiras geográficas, diluindo necessidades de carimbos em passaportes, que trazem mais complicações e atribuições do que vantagens e segurança para os povos. A educação é assunto considerado de importância no MERCOSUL e os representantes dos países membros vêm desenvolvendo atividades e discutindo assuntos, de interesse comum dos países membros, como Pós-Graduação; reconhecimento de estudos, em todos os níveis; intercâmbios interuniversidades; idiomas; convalidação de estudos e títulos; revalidação de diplomas; qualidade da educação. Um assunto que foi levado à Conferência que dá o título a este artigo, realizada a 25 de agosto de 1995, em São Paulo, é a criação da Universidade do MERCOSUL, que, à semelhança da Universidade das Nações Unidas, sediada em Tóquio, não teria alunos, nem professores, mas cuidaria de instituir uma rede de centros de pesquisa e treinamento e programas em países em desenvolvimento e desenvolvidos.*

Abstract. *Among the challenges of Education in the 21st century, the regional integrations will take great importance, getting peoples together, surely diluting frontiers and passport's needs, without complications and the bureaucracy of rubber stamps, that does not give advantages and security to the populations. Education is considered important in MERCOSUL and the representatives of the countries have been put into action activities and debated themes of common appeal of MERCOSUL's countries, like postgraduation, validation of courses in all levels, universities' interchange, languages (portuguese, spanish and guarany), reconfirmation of diplomas and quality of education. One theme that was brought up to the Conference, realized in São Paulo, was the institution of the University of MERCOSUL, that would actuate like the United Nations University, situated in Tokyo. The University of MERCOSUL would also be an international academic organization, without teachers or students, but its work would be carried out through a network of research and training centres and programmes in both developing and developed countries.*

Se a educação, no que diz respeito aos municípios, aos estados e aos países, mostra a existência de problemas nos diversos graus do ensino, é fácil imaginar que estas considerações no âmbito internacional envolvam dificuldades maiores e que as soluções demorem a ser encontradas. No caso particular do MERCOSUL, as dificuldades são bem menores do que em outras integrações de países, pois os idiomas se reduzem ao português, ao espanhol e ao guarani, com países constituídos em épocas próximas, e sem as complexidades étnicas, sociais e econômicas dos países da Europa, por exemplo.

Além dos problemas de reconhecimento de cursos, de modo a tornar possível o trabalho de uruguaios, paraguaios, argentinos e brasileiros, como cidadãos do MERCOSUL, com livre circulação e identidade de direitos, é preciso criar o hábito de pensar como mercosulenhos, e isto só é possível mediante o estabelecimento de uma educação comum, que ajude a entender os motivos e as vantagens, para todos os países e povos dos quatro países envolvidos, que a integração proporcionada pelo MERCOSUL trará.

Para uma convivência proveitosa é preciso eliminar desconfianças, trazidas pela ignorância do que sucede além das fronteiras, e isto só é possível pela

* Pró-Reitor de Extensão da UNIVAP

educação, em todos os níveis, de modo a criar uma identidade supranacional.

Na procura pela essência da vida, talvez se chegue, como resposta, ao binômio liberdade e eficiência. Todos querem ser livres, sobretudo, nada podendo pagar a troca da liberdade pela vida numa prisão. Todos devem, também, ser eficientes, e aí reside a grande dificuldade: como ser eficientes sem perder a liberdade?

A resposta é ainda que só a educação pode assegurar a dicotomia de ser livre e eficiente ou de ser eficiente, sem deixar de ser livre. É preciso unir as atividades do trabalho com o prazer de executá-las, o que assegura ser livre. As pessoas são mais eficientes ao executar suas atividades com maior prazer e isto lhes dá a sensação de ser livres.

A integração regional só se fará com populações eficientes, que proporcionem a produção de bens e serviços, ao mesmo tempo que combinem suas atividades com a existência de meios que assegurem a recreação, o lazer inteligente, com sistemas de comunicação amplos, assegurando informações suficientes para garantir alto nível de qualidade de vida para todos. Isto só será possível com auxílio da tecnologia amplamente colocada ao alcance de todos, com energia abundante levada aos mais distantes rincões. Só a ciência e as suas aplicações em tecnologias disponíveis às populações poderá assegurar um nível de vida crescente.

Para a qualidade de vida, é necessário estender a educação a todos, de modo a assegurar um número mínimo de anos de estudo aos cidadãos do MERCOSUL.

Estas considerações levam rapidamente à necessidade de tornar as decisões cada vez mais rápidas, de modo a eliminar os entraves que as burocracias internacionais, com base em antigas desconfianças, estabeleceram entre os países. A criação desta consciência internacional, "mercosulenha", poderá mais facilmente ser estabelecida pela existência de organismos apropriados, com mentalidade de cidadãos do MERCOSUL, que congreguem esforços de empresas, de instituições, de sindicatos e de associações diversas dos quatro países, de modo a pensar e agir com facilidade e adquirir o costume arraigado do pensamento sem fronteiras. Isto acabará por trazer vantagens a todos, independente de seus exércitos, territórios, populações, PIBs etc.

Não se deve esquecer também que a educação é responsável pela criação dos hábitos mais importantes: hábito de leitura, hábito de higiene, hábito de ser eficiente, hábito de ser livre, hábito de ser mercosulenho.

Todas estas considerações conduzem a algo semelhante à UNIVERSIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS, que tem sua sede em Tóquio e que é uma

universidade sem alunos e sem professores, mas com projetos de interesse de países membros e que, "*mutatis mutandis*", pensa-se, é aplicável no âmbito do MERCOSUL. Seria a Universidade do MERCOSUL, criada com apoio geral, não só dos governos, mas das pessoas, empresas, sindicatos, universidades e até de pessoas dos países membros, com a finalidade de ter um estabelecimento, uma ONG talvez, com o pensamento voltado para estudos que conduzam a soluções que interessam ao MERCOSUL, isto é, que contribuam para a melhoria de vida de seus povos.

Esta Universidade terá, para se instituir, de obter investimentos iniciais que possibilitem a existência de uma estrutura simples, um escritório que procure contratar especialistas, a partir da decisão de seu corpo dirigente, para o estudo e a apresentação de soluções de problemas de interesse comum dos países membros.

Em suas reuniões, os Ministros de Educação dos países membros têm discutido problemas importantes e apresentado soluções, sobre assuntos de grande atualidade:

- Gestão do sistema de formação docente inicial e contínua;
- Didática das Ciências e das Matemáticas;
- Pós-Graduação;
- Reconhecimento de estudo da educação, em todos os níveis;
- Intercâmbios entre Universidades;
- Idiomas oficiais do MERCOSUL (português, espanhol e guarani);
- Convalidação de estudos e títulos de nível superior, em particular Contabilidade e Direito;
- Caracterização de Centros de Formação e Capacitação de Docentes do setor tecnológico;
- Revalidação de diplomas do ensino técnico;
- Qualidade da Educação.

As reuniões vêm se sucedendo, desde Dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum decidiu criar a "Reunião de Ministros de Educação" e embora os progressos tenham ocorrido, parece que o fato de os assuntos serem propostos, sendo a seguir submetidos, em cada país, a discussões jurídicas que muitas vezes dependem de leis a serem votadas pelo(s) Congresso(s), acaba provocando uma descontinuidade muito grande, ficando quase sempre a

solução colocada para uma reunião que ocorrerá meses após.

Parece ainda que alguns assuntos, como a pós-graduação, para exemplificar, ou projetos educacionais de médio prazo, poderiam ser tratados por um organismo permanente universitário. Imagina-se a possibilidade de ser criada a UNIVERSIDADE DO MERCOSUL, que agiria com orçamento/conveniada pelos quatro países, com a autonomia que compete às universidades, de modo a resolver projetos internacionais, cursos de treinamento e assuntos que de um modo geral digam respeito aos países membros, indistintamente e que podem e devem ser resolvidos com alguma medida.

A UNIVERSIDADE poderia ter sede permanente ou não, ou mesmo mais de uma sede, dedicada à solução de diferentes problemas, mas de interesse comum. Isto seria questão a ser detalhada. A reitoria da universidade poderia ser também exercida pelos quatro países, em rodízio. O funcionamento seria com um mínimo de burocracia, não teria praticamente funcionários contratados, sendo cedidos pela administração dos países, sem ônus para a universidade. Poderia, portanto, funcionar com um orçamento garantido pelos países membros, com uma administração consumindo, no máximo, 5% das receitas.

Entre as reuniões, a universidade do MERCOSUL continuaria garantindo a presença conjunta dos quatro Ministérios da Educação, cumprindo planejamento e orçamento previamente aprovados e prestando contas, através de balanços auditados.

Isto garantiria, através de uma organização que é uma universidade sem alunos e sem professores, com tudo terceirizado, gestão moderna, transparente e ágil.

Parece ser esta a maneira mais expedita para que decisões surjam e sejam cumpridas, avaliadas e aperfeiçoadas, sem muita burocracia.

Os problemas a serem enfrentados e cujas soluções seriam buscadas, teriam interesse sempre para os quatro países envolvidos, de modo que os resultados, embora sendo obtidos através de instituições especializadas de determinado país, possam ser utilizados por qualquer dos interessados.

Assim, resultados obtidos através de procedimentos auferidos em sensoriamento remoto ou em biotecnologia seriam indistintamente utilizados em projetos de cada país. Da mesma forma, projetos multinacionais seriam sempre incentivados, de modo a fortalecer o MERCOSUL, este sendo pensado como entidade transnacional. Os resultados decorrentes, que possibilitassem, por exemplo, a melhoria da produção agrícola, poderiam ser explorados em consórcios ou cooperativas internacionais, em benefício dos países membros, tendo em vista o aumento do potencial conjunto e não tão somente de cada país, como decorrência do esforço tecnológico aplicado.

Evidentemente, apesar de todas as dificuldades que revestem o exercício das atividades da educação, estas ainda são pequenas, quando comparadas com outras, de um envolvimento industrial por exemplo, muito mais egoísta, embuído que está da necessidade de competir e de guardar sigilo no domínio de tecnologias e procedimentos. A educação e, por decorrência, a pesquisa, são muito menos egoístas, animadas em geral do interesse de divulgar, que é inerente ao seu progresso. Numa atividade que se pretende sem fronteiras, não é trivial eliminar estas dificuldades, mas sempre será possível juntar as equipes envolvidas em P & D, em projetos transnacionais, de modo a assegurar divulgação dos resultados, conseguir adesão das empresas, indispensável para a produção em série de bens e serviços decorrentes para o acréscimo de riqueza do MERCOSUL e de suas populações.

Raciocinando ainda que dentro de um ponto de vista egoísta, mas que leva inevitavelmente ao desenvolvimento comum, qualquer esforço para o enriquecimento de um dos países membros leva necessariamente ao maior poder de compra de seus habitantes. Povos pobres não são consumidores e não são bons parceiros para uma atividade necessariamente de mão dupla, como são importação e exportação de bens e serviços. Não há como pensar egoisticamente, portanto.

Paradoxalmente, o egoísmo é a mola mestra do desenvolvimento social, no modelo neoliberal, que domina a economia política do MERCOSUL.



UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA

VESTIBULAR - 96

- **Ciências Humanas**
 - Ciências Sociais (*Diurno - 60 vagas*)*
 - Comunicação Social: Publicidade e Propaganda (*Noturno - 120 vagas*)
 - Geografia (*Diurno - 60 vagas*)**
 - História (*Noturno - 60 vagas*)**
 - Letras (*Noturno - 120 vagas*)*
 - Pedagogia (*Noturno - 160 vagas*)*

- **Ciências Sociais Aplicadas**
 - Administração de Empresas e Negócios (*Noturno - 120 vagas*)
 - Ciências Contábeis (*Noturno - 120 vagas*)
 - Ciências Econômicas (*Noturno - 120 vagas*)
 - Direito (*Diurno - 100 vagas e Noturno - 300 vagas*)
 - Serviço Social (*Noturno - 100 vagas*)
 - Secretariado Executivo (*Noturno - 120 vagas*)

- **Ciências Exatas e Tecnologia**
 - Arquitetura e Urbanismo (*Diurno 80 vagas*)
 - Ciências da Computação (*Diurno - 60 vagas e Noturno - 120 vagas*)
 - Engenharia Civil (*Noturno - 120 vagas*)
 - Engenharia Elétrica (*Noturno - 120 vagas*)
 - Física (*Diurno - 60 vagas*)**
 - Matemática (*Diurno - 60 vagas*)*

- **Ciências Biológicas e da Saúde**
 - Ciências Biológicas (*Diurno - 60 vagas*)**
 - Educação Física (*Diurno - 60 vagas e Noturno - 60 vagas*)**
 - Odontologia (*Diurno - 60 vagas*)

* Licenciatura

** Licenciatura e Bacharelado

PROVAS: 19, 20 e 21 de janeiro de 1996.

INFORMAÇÕES: telefone (0123) 41-2455

A Leitura do Erro: Uma Trilha Para o Professor

Texto apresentado no 9º COLE - Congresso de Leitura na UNICAMP, em julho de 1993.

Sônia Srolli Santana *
Teresinha de Fátima Nogueira *

Resumo. *Este artigo objetiva mostrar os resultados de uma pesquisa do tipo qualitativa em que se aborda o erro na produção escrita de alunos universitários, sob a perspectiva do professor. A análise dos dados coletados revelou que a maioria dos docentes entrevistados assume uma postura pedagógica que privilegia o erro lingüístico, ou seja, preocupam-se com a forma.*

Abstract. *This article aims at showing the results of a qualitative research which focused the error in students written productions. Some University teachers were interviewed and the data collected revealed that they assumed an educational behaviour which stressed the linguistic error, that is, they were worried with the form.*

INTRODUÇÃO

O erro cometido pelos discentes em suas atividades escolares tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Na área da Lingüística podemos citar, entre outros, os trabalhos de Ellis(1985), Corder(1967), Allwright & Bailey(1991) e Lennon(1991); em Educação, Macedo(s.d.), Davis & Esposito(1989) e Ferreiro(1985).

Embora nossa investigação não tenha sido feita apenas com professores de línguas, partimos do referencial teórico elaborado por Burt & Kiparsky(1974) que identificam dois tipos de erros na aquisição de uma língua estrangeira: o global e o local:

" Global mistakes are those that violate rules involving the overall structure of a sentence, the relations among constituent clauses, or, in a simple sentence, the relations among major constituents. Local mistakes cause trouble in a particular constituent, or in a clause of a complex sentence" .
(Burt & Kiparsky,1974:73)

Nosso interesse era verificar a concepção que os docentes universitários tinham em relação ao erro na produção escrita de seus alunos e como aqueles se posicionavam diante de tal fato.

Sendo assim, adotamos uma nomenclatura própria que denominamos de *erro lingüístico* aquele

* Professoras do Instituto de Ciências Humanas da

que privilegia a forma e *erro discursivo* que se detém na estrutura argumentativa do texto.

Na nossa análise constatamos que há uma predominância e preocupação por parte dos entrevistados em " corrigir" os erros lingüísticos, embora não desprezem aqueles que comprometem a coerência textual.

Para que o leitor possa trilhar o caminho por nós percorrido é necessário situar a nossa trajetória: na primeira seção traçamos o perfil dos docentes entrevistados; na segunda relatamos a metodologia de pesquisa. A análise dos dados é detalhada na seção três e as nossas reflexões são discutidas na última parte.

I - Os Professores Entrevistados

Para o presente trabalho foram entrevistados cinco professores universitários que lecionam disciplinas alocadas no Instituto de Ciências Humanas sendo que a experiência deles no terceiro grau varia de quatro (4) a onze (11) anos.

Dos docentes entrevistados, quatro fizeram graduação em uma mesma escola do ensino superior pertencente à rede particular do estado de São Paulo e um graduou-se em uma universidade pública paulista. Todos já concluíram ou estão concluindo estudos de pós-graduação: um é doutorando, dois têm mestrado e dois são mestrandos.

II - A Metodologia da Pesquisa

Foram elaboradas seis questões (ver anexo 1, no final do artigo) para a confecção do questionário-

entrevista que foi aplicado junto a cinco professores universitários com o objetivo, conforme mencionado na introdução desse trabalho, de explorar os diferentes níveis de interpretação encontrados na leitura feita pelos professores sobre os erros expressos nos textos produzidos por seus alunos.

O questionário-entrevista foi pré-testado junto a dois professores universitários que não fizeram parte de nossa amostragem. A seleção da amostragem levou em conta o fato do docente lecionar disciplinas alocadas no Instituto de Ciências Humanas e a sua disponibilidade para responder às seis questões formuladas.

As respostas às perguntas foram anotadas conforme os sujeitos dessa pesquisa as respondiam. Algumas vezes, as anotações foram lidas para que eles verificassem a fidedignidade de seus depoimentos em nossos registros ou, então, para recuperá-los ou retificá-los.

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos de nossa pesquisa, anotamos dados referentes à sua graduação, pós-graduação, experiência docente no ensino universitário e disciplinas que lecionavam no momento da entrevista.

A análise foi feita a partir do registro dos depoimentos coletados junto aos cinco professores entrevistados. Procedeu-se à leitura e tematização desses depoimentos, com a intenção de verificar as opiniões comuns e as episódicas.

III - Os Resultados da Pesquisa

Dos cinco docentes entrevistados, dois identificam o erro na produção escrita de seus alunos através do uso incorreto da língua escrita, isto é, dos erros gramaticais e da construção bastante fragmentada dos argumentos. Um professor reconhece esse tipo de identificação de erro, mas considera essa uma concepção tradicional, concluindo que o problema maior está relacionado com o processo de atribuição de sentido ao texto.

Outro educador também identifica os erros oriundos do uso inadequado da língua escrita, mas disse ter mais interesse nos erros de conceitos fundamentais da área que trabalha, isto é, o tipo de defesa feito pelo aluno e de fundamentação e argumentação que usa para desenvolver a questão dada, procurando estar atento para o modo como relaciona os conceitos principais.

O professor que leciona língua estrangeira (doravante LE), detém-se nos erros próprios deste ensino, identificando aqueles que os alunos cometem devido à influência de sua língua materna, pois considera que cada língua conta com uma estrutura lógica própria e os erros típicos do desenvolvimento da segun-

da língua que, em sua opinião, são semelhantes aos que as crianças cometem quando estão aprendendo a língua materna, como por exemplo, conjugar os verbos irregulares como regulares, utilizando para isso a operação mental denominada generalização. Acrescenta que na correção do texto numa segunda língua, deve-se "focalizar os erros locais, isto é, os erros dentro da sentença e os erros globais, ou seja, os erros de contexto, de conexão de idéias", conforme as idéias de Burt & Kiparsky(1974) citadas na introdução do presente estudo.

Os erros cometidos na produção escrita de seus alunos são atribuídos, por três professores, "à má qualidade do ensino oferecido pela escola de 1º e 2º graus"; dois educadores atribuem o erro "às precárias condições de ensino-aprendizagem envolvidas no ensino noturno", lembram que este abriga em grande maioria o estudante-trabalhador e que o tempo de dedicação aos estudos acaba sendo comprometido.

O professor de LE atribui os erros de seus alunos à interferência da língua materna e ao próprio desenvolvimento do aprendizado de uma segunda língua.

Um docente afirma que "o erro pode ser atribuído à complexidade ou novidade do conceito, ao comportamento de entrada que muitas vezes os alunos não trazem por conta do currículo, às próprias técnicas de ensino, isto é, ao modo como lecionou, aos textos escolhidos e aos comportamentos que os discentes têm e que não chamou". Considera que o erro não está associado à incompetência do aluno e que o ensino deveria estar adequado à sua experiência anterior, julga que o próprio sistema de avaliação é problemático, pois avalia-se a passos grandes. Informa também que "se a avaliação fosse feita a passos pequenos, haveria maiores possibilidades de intervenção e considera que o próprio erro poderia ser previsto através de avaliações frequentes".

Os entrevistados identificam aquilo que chamamos de erro lingüístico, ou seja, quando a correção privilegia a gramática, a forma e aquilo que chamamos de erro discursivo, isto é, quando a correção privilegia as estruturas argumentativo-textuais.

A prática assumida por dois professores com relação aos erros lingüísticos dos alunos é de destacá-los através de comentários orais e/ou escritos objetivando o ensino da forma correta. Em tal procedimento procura-se não identificar publicamente na sala de aula os sujeitos dos erros. Um desses educadores diz que chega a explicar regras de acentuação e ortografia no quadro-negro e, o outro, lê para a classe os melhores e os piores textos produzidos por seus alunos, sem identificar seus autores, pois considera que isso serve para exemplificar a coerência e a incoerência de textos.

Um docente diz assumir a prática de chamar a atenção para os mecanismos discursivos que garantam

a compreensão e expressão, pois considera que há possibilidades de se prever os sentidos dos textos.

Dois professores destacam "o erro coletivo" afirmando "que assumem a prática de voltar a trabalhar novamente, de modo diferente, os conceitos envolvidos [neste tipo de] erro".

Conforme já foi dito anteriormente, os professores entrevistados lecionam disciplinas pertencentes às Ciências Humanas. Sabe-se que nessa área do conhecimento as produções escritas e/ou avaliações dos discentes são, principalmente, do tipo argumentativo. Sendo assim, buscamos sondar a opinião dos entrevistados em relação aos diferentes graus de correção nestas atividades.

Quatro dos entrevistados assumem "que há meio certo" em suas correções. Um docente afirma que "dependendo da natureza da questão não há como a ela atribuir meio certo, mas se a questão cobre diversos aspectos pode haver uma graduação no valor a ela atribuído".

O meio certo ou outro valor diferente do total de pontuação atribuído pelos professores às questões aplicadas aos seus alunos são por eles utilizados sempre que estes desenvolvem os argumentos de modo incompleto com relação ao critério fixado para a questão.

Apenas um educador afirma que as questões por ele elaboradas poderão estar "mau formuladas e gerar um tipo de compreensão e resposta diferentes daquilo que esperava". Julga que não existe uma só resposta correta para as questões da área de Ciências Humanas. Acrescenta que sempre que a maior parte do alunado de uma classe entende uma questão por ele aplicada de uma maneira diferente daquilo que estabelece, ele considera o que os discentes entendem e muda o seu critério.

Quatro docentes consideram o meio certo como um avanço na aprendizagem do aluno, pois isso, em suas opiniões, pode ser traduzido como um certo desenvolvimento cognitivo por parte do educando.

O professor de LE diz que o meio certo poderá ou não representar avanço na aprendizagem de uma segunda língua e cita o exemplo a seguir para ilustrar a sua opinião:

* Se um aluno aprendeu o tempo verbal no pretérito recentemente e ao formular uma oração com o sujeito na primeira pessoa, coloca o verbo no pretérito, mas conjugado na terceira pessoa, isto pode ser entendido como um avanço, mas se aprendeu o tempo verbal no pretérito há muito tempo, isto pode ser entendido como deficiência de aprendizagem.*

IV - Considerações Finais

Com relação à identificação do erro nos textos produzidos pelos alunos, podemos interpretar que os professores entrevistados indicam *os erros lingüísticos* (i.e., os gramaticais) e *os discursivos* (os que envolvem estruturas argumentativo-textuais).

Dos cinco entrevistados, apenas um atribui o erro às dificuldades dos conteúdos e textos selecionados; ao sistema de avaliação utilizado; e às técnicas de ensino usadas que, em sua opinião, muitas vezes não permitem que se chame os comportamentos de entrada que os alunos já trazem. Dos quatro professores restantes, três apontam a má qualidade do ensino oferecido pela escola de 1º e 2º graus e, dois destes, citam também as dificuldades próprias do ensino noturno que, em suas opiniões abriga, em grande maioria o estudante-trabalhador cujo tempo de estudo acaba sendo comprometido.

Apenas dois docentes dizem explicitamente que o problema maior com relação ao erro está relacionado com o processo de atribuição de sentido ao texto.

A prática assumida pela maioria dos entrevistados com relação aos erros identificados nos textos produzidos pelos alunos, nos remete a uma concepção de ensino-aprendizagem centrada no professor, pois é este quem indica e destaca os erros, apontando a forma correta através de comentários orais e/ou escritos.

Dois educadores dizem voltar ao tema já estudado, se o erro for coletivo, utilizando técnicas de ensino diferentes das que haviam usado anteriormente para o desenvolvimento do tema. Parece, assim, ser necessário que o erro atinja maciçamente a classe para que o professor questione as suas técnicas de ensino-aprendizagem.

Apenas um docente menciona, explicitamente, que a sua própria prática e o processo de atribuição de sentido às questões por ele formuladas, possam ter relação direta com os erros que identifica na produção escrita de seus alunos e que, sempre que verifica essa relação, muda os seus critérios de avaliação considerando a interpretação dos alunos com relação às questões elaboradas.

Com relação ao meio certo ou a uma pontuação diferente do valor total atribuído pelos professores às questões elaboradas para a avaliação dos alunos, os cinco afirmam haver uma graduação no valor a elas atribuído, e apenas um docente destaca que dependendo da natureza da questão não há como a ela atribuir meio certo ou outro valor diferente daquele que havia estabelecido. Somente um educador diz explicitamente não haver uma só resposta correta para as questões da área das Ciências Humanas.

Quatro professores consideram o meio certo como um avanço na aprendizagem do aluno, sendo que

apenas o professor de LE contestou este julgamento, pois considera o fator tempo como uma variável que pode indicar ou não este avanço, isto é, se a aprendizagem dos conceitos envolvidos na questão se deu recentemente, o meio certo pode ser, em sua opinião, interpretado como avanço e se esta aprendizagem se deu há mais tempo o meio certo pode ser interpretado como deficiência da aprendizagem.

Consideramos que os professores entrevistados recorrem a duas grandes concepções de avaliação, que às vezes se mesclam, para identificar o erro na produção escrita dos seus alunos: uma concepção "tradicional" e uma concepção "escola-novista".

Interpretamos que o erro, quando objeto de investigação por parte do professor, pode se tornar uma importante trilha para alimentar o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, nós, professores, necessitamos de certa re-educação que nos habilite a perceber que, assim como a aprendizagem da língua oral se dá através da interação social, o mesmo acontece com a atribuição de sentidos aos diversos "textos" orais e escritos que utilizamos em sala de aula. Leitores mais experientes como os professores e muitos dos alunos das classes que trabalhamos podem contribuir para a construção desses sentidos.

Portanto, nós, professores, precisamos deixar de privilegiar as nossas próprias rotas cognitivas e incentivar a interação social no interior da sala de aula, para que sejam trocadas as diversas experiências dos leitores aí existentes. Parece ser essa uma das trilhas para passarmos da identificação dos erros à produção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, K. M. (1991). **Focus on the Language Classroom**. Cambridge, Cambridge University Press.
- BURT, M. & KIPARSKY, C. (1974). **Global and Local Mistakes**. In: SCHUMANN, J. & STENSON, N. (eds.): *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- CORDER, S. P. (1967). **The Significance of Learners' errors**. In: IRAL 5/4.
- DAVIS, C. & ESPOSITO, Y. L. (1989). **O Papel e a Função do Erro na Avaliação Escolar**. Texto apresentado no Encontro de Educadores em Foz do Iguaçu.
- ELLIS, R. (1985). **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford University Press.

FERREIRO, E. (1985). **A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):07-17, fev.

LENNON, P. (1991). **Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction**. In: *Applied Linguistics*, vol.12:180-195, nº 2, Oxford University Press.

MACEDO, L. (s.d.). **Crianças com Problemas de Aprendizagem: Considerações a Partir de uma Perspectiva Construtiva**. Mimeó.

ANEXO 1 - Questionário - Entrevista

- 1- Como você identifica o erro na produção escrita do aluno?
- 2- A quais condições você atribui estes erros?
- 3- Com relação aos erros diagnosticados, qual é a prática que você assume junto aos alunos?
- 4- Com relação aos julgamentos certo e errado, existe meio certo na sua correção?
- 5- Em que condições você dá meio certo?
- 6- Você considera o meio certo como avanço na aprendizagem do aluno?
() sim () não
Por que?

O Esvaziamento do Coro na Tragédia Grega e o Silêncio nas Peças de Harold Pinter

Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa *

Ana Maria Alfonso - Goldfarb **

Resumo: *O Homem trágico e o contemporâneo, seus questionamentos e contradições impregnam os textos dramáticos em "Antígona", de Sófocles, e em "The Room", de Harold Pinter. Uma aproximação a um dos veios do trágico e das condições para sua irrupção possibilita destacar algo semelhante em meio às diferenças: a consciência do não-codificado, da sobre e da falta de clareza que apontam para o absurdo detectado por Albert Camus em "O mito de Sísifo". Baseado nisso, considera-se ainda presente um respirar trágico no silêncio pinteriano - o coração da luz.*

Abstract: *The tragic and the contemporary men, their questionings and contradictions infuse the dramatic texts of Sofocles' "Antigone" and H. Pinter's "The Room". An approach to one of the tragic veins and its eruptive conditions makes possible to elicit something similar among the differences: the conscience of the non-coded, of the excess and of the lack of clearness which point out to the absurd shown in Albert Camus' "The Myth of Sisyphus". Based on these aspects, a tragic breathing is thought still present in Pinter's silent speeches - the heart of light.*

INTRODUÇÃO

A presente abordagem valoriza os pontos que sugerem um recolher dos estilhaços do absurdo trágico que, ao escaparem do texto de "Antígona", pousam em "The Room" de H. Pinter. Esses resquícios de uma torrente verbal, estilisticamente apresentada na tragédia, camuflam-se numa forma de comunicação para além da obstrução das palavras já tão gastas: o silêncio. O esvaziamento do coro grego e a conseqüente morte da tragédia ajudam a, respeitando os diferentes contextos e sem forçar moldes simplificadores, encontrar algumas das facetas do "novo" e do "mesmo" que caracterizam quase toda a criação humana, aqui restrita ao texto de Pinter. Por último fundamenta a conclusão que o trabalho almeja: perceber os fragmentos que alguns vetores de instigação deixam viajar das matrizes trágicas para participar de uma leitura de Pinter e da "Antígona" de Sófocles.

UM ENCONTRO FUGAZ ENTRE O HOMEM TRÁGICO E O CONTEMPORÂNEO

O trágico como algo tão inevitável quanto, em seu fim último, absurdo.

ALBIN LESKY

* Professora da UNIVAP.

** Professora da PUC/SP.

Longos séculos e várias formas de teatro passaram pela humanidade desde o surgimento da tragédia grega. Na contemporaneidade, o reino dos "homens ocos" (Eliot, 1976/77), surgirá um teatro marcado por ansiedade, desespero, sentimento de perda e falta de soluções, enfim um teatro carente de ilusões e objetivos.

Da mesma forma como um dia acontecerá na tragédia grega clássica, parece ser este teatro a levar a tensão até as últimas conseqüências, já que o questionamento da sociedade feito pelo homem estabelece-se numa e noutra forma dramaturgica.

Todavia há uma diferença inicialmente marcante: o homem trágico aguarda uma resposta dos deuses e o homem contemporâneo, numa existência sem Deus e sem deuses, teria a ilusão de pensar alguma possível resposta como sua. Esta aparente segurança da contemporaneidade fragiliza-se quando se constata não haver se tornado o homem senhor e dono da natureza e nem ter conseguido concretizar a possibilidade de domínio inteligente sobre os animais e o mundo material.

Portanto, o que se apresenta como uma aparente diferença entre tragédia e teatro da atualidade pode mostrar fissuras tão marcantes que convidam a uma abordagem em busca do veio trágico próprio da contemporaneidade.

No dizer de Jean Pierre Vernant, em entrevista ao *Jornal Folha de São Paulo* (1992), "... nossa época é, de certo modo - com certeza mais que os séculos XIX, XVIII e mesmo o XVII - um período trágico, isto é, uma época que não sabe qual o sentido da existência nem quem é o homem".

Se na Atenas do século V o homem confronta-se com uma polissêmica realidade, se a "polis" luta para substituir as antigas formas de pensamento pela mudança da mentalidade do povo e pelo abandono de práticas ultrapassadas, hoje o mundo cada vez mais fala, porém, estranhamente, nada diz ao homem comum. A literatura dramática contemporânea apresenta, em alguns autores, o tangenciamento de questões profundas sobre a vida, a morte, o isolamento e a falta de comunicação. Ela produz um efeito de alienação, ao mesmo tempo em que desafia a platéia ou o leitor a fazer do sem-sentido algo pertinente, a enfrentar situações em vez de meramente senti-las de forma vaga e a perceber o Absurdo fundamental, há muito tempo presente na existência humana. Absurdo, termo que, apesar de uma longa controvérsia, parece ser uma das chaves para o teatro atual em algumas de suas manifestações.

Se na estrutura trágica existem amarras que, aparentemente, impediam a tragédia de mergulhar no absurdo lançado por sua trama, isto só ocorre, formalmente, a partir da elaboração de Aristóteles (s.d.:1452). Por um lado, os temas tratados configuram os embates entre o racional e o mítico (apontando muitas vezes condições para o absurdo) e, por outro lado, eles eram tangenciados pela percepção da necessidade de um modelo mais racionalizado do mundo (ou a busca de um cosmo em que não se permitisse o absurdo). O recontar do mito confronta-se com as inquietações que o estabelecimento da "polis" e do direito geravam nas mentes dos tragediógrafos, terreno fértil para a geração do absurdo.

Donald Schüler (1985 : 107) refere-se ao que parece ser o elo de ligação, ultrapassando os tempos, entre o homem trágico grego e o contemporâneo num encontro fugaz:

"No teatro de Sófocles (...). A vida está envolvida por um mistério inescrutável (...). A ausência de resposta positiva ao problema das trágicas limitações em que se debate o homem é uma das causas da constante modernidade do Teatro de Sófocles".

Esta atualidade do texto sofocliano o aproxima de algumas das atuais manifestações teatrais. Embora não tendo as mesmas definições, um e outro expõem ferida há milênios em busca de cicatrização. Há ainda hoje um viés trágico capaz de expressar um mundo bem diferente daquele dos tragediógrafos gregos, no qual,

no entanto, o ser humano enfrenta algo comum e presente nos dois momentos referenciais.

Se para os gregos a tragédia foca a expressão da crise entre a esfera do divino e a da cidadania, a morte anunciada de Deus por F. Nietzsche parece ter sido um dos "oráculos" a fazer com que se buscassem formas de assumir um universo em vias de perder seu significado. Este novo teatro será uma delas. Suas peças almejam veicular a decodificação de um mundo que parece instaurado sobre o não-resolvido, o provável e o instável: "Passo por estas pessoas e deixo muitas palavras caírem: mas elas não sabem como pegá-las ou retê-las" (Nietzsche, s.d: 188).

Num certo sentido, o mundo do homem se restringe aos limites da sua linguagem. No homem observado dentro da sociedade, no entanto, percebe-se que em "cada conceito, em cada significado concreto está contida uma cristalização das experiências de certo grupo" (Mannheim Apud Ferraz 1985:24). A identificação necessária entre o homem e seu mundo exterior e interior é mediada pela linguagem que, agora, será vista em alguns aspectos nos dois momentos focalizados: o século V grego e a contemporaneidade.

Numa Atenas onde todo o cidadão tem o direito de exercer a função legislativa na Assembléia Popular e onde pode, e deve, participar da elaboração das leis, os dotes oratórios que a sofística desenvolve tornam-se indispensáveis. Os adeptos dessa escola, num discurso que admite o contraditório, entrecrocando conceitos de modo até confuso e fazendo montagens, são os mais representativos do espírito desse tempo de discussões públicas e privadas de assuntos até então considerados como divinos: as leis e a ordem social. A atuação dos sofistas demonstra a falência de um saber única e exclusivamente constituído pela razão. Com a multiplicidade de processos e de métodos usados "surge o problema do conhecimento e a possibilidade de sua comunicação através da linguagem" (Giles 1983:39). Um tema torna-se de capital importância: a vida, aqui e agora. Para debater o homem e suas relações com os demais, imersos como estão no seu tempo e em seu espaço, não entendem os sofistas uma investigação separada da vida e adotam como objetivo a dialética ao trabalhar num tema que causa horror entre os gregos: o vazio. Desmantelam, assim, a idéia de ordem do mundo, admitindo o "absurdo", o sem-saída para os trágicos que parecem assumir as "sobras" da sociedade grega - as demandas entre grupos, os choques entre cidadãos e não-cidadãos etc. -, aquelas que não foram explicitadas pelo discurso oficial.

O discurso sofisticado, que convive e lança suas sementes no ambiente trágico, é, todavia, muito mais ousado que este e remete o leitor para além, transportando-o ao absurdo de uma forma dramática, a que Martin Esslin rotulou de Teatro do Absurdo.

AS RAZÕES DO ABSURDO: O ESPÍRITO TRÁGICO QUE PERMEIA A OBRA DE H. PINTER

Este conceito é usado por Esslin (1961), considerando que o seu sentido atual nasce da perda de realidades humanas importantes. Ao fazer analogias entre a situação do homem contemporâneo e o pensamento desvelado em "O Mito de Sísifo", de Alberto Camus, Esslin proporciona uma interessante, e por muitos combatida, análise. De algum modo, ou melhor, por algum motivo, há o sentimento de desarmonia com o mundo. Esta desarticulação explica, na visão de Esslin, o emprego do termo "absurdo", até então definido pela filosofia como o que fere as regras da lógica ou as leis da razão ou é irreduzível a esta por ser o acaso, o indizível, o não-resolvido.

O final do século passado deixa à mostra fissuras nos sistemas lógicos e Octavio Paz (1976:40) lembra que "desde Parmênides, nosso mundo tem sido o da distinção nítida e incisiva entre o que é e o que não é". A princípio, este é o fundamento propulsor da retirada do homem do aparente caos primordial. Assim foi mesmo entre os medievais que apenas substituíram a razão humana por uma super-razão divina, formal e poderosa também. Raras e esparsas vezes, ao longo dos séculos, ouviu-se questionar esta espécie de máxima "oficial" do saber, isto sem falar daqueles que criaram a modernidade sob o domínio da não-contradição e das leis universais da natureza.

No século XX, o eco dessas vozes não "oficiais" do passado se faz ouvir e novas teorias contemporâneas, saídas dos "palácios" da própria ciência, passam a refletir a igualmente nova realidade cultural e social. No momento atual, a incomensurabilidade e a incompletude dão a tônica a um sistema de pensamento que não se permite aprisionar num modelo único de razão. E, se desde o começo do século o processo de linearidade do logos vem sendo rompido, questionando-se a verdade única para nela se introduzirem outras formas de verdades, o discurso necessita de uma linguagem que acompanhe as mudanças de raciocínio na ciência.

Se o logos precisa ser reformulado, deve-se abandonar a linguagem linear de causa e efeito que, ao afirmar-se como repertório circunscrito, na verdade asfixiava outros sentidos possíveis e capazes de expressão do, até então, não captado. É preciso admitir a existência de duas realidades: a demonstrável e uma "outra", a do faz de conta, edificada pelas sobras do não-codificado, indiferente à coerência e que causa estranhamento.

Newton C. A. da Costa observa que, desde Heráclito, passando por Hegel, Mark e Wittgenstein, há filósofos admitindo a contradição, a "característica

básica de toda teoria que traduza qualquer porção não muito restrita da realidade" (1980:147).

Todavia, pode-se afirmar que foram os existencialistas os primeiros a voltar seu olhar para o "real" que fugiu à norma e que, não decodificado, transformou-se em absurdo. O pensamento de Camus, na obra anteriormente citada, é exemplo dessas idéias usadas por Esslin para tecer ligações entre certas formas dramáticas do século XX, produzidas por Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Jean Genet, Edward Albee e Harold Pinter entre outros.

ESTILHAÇOS DO ABSURDO TRÁGICO EM H. PINTER

Em Harold Pinter focaliza-se o eixo desta pesquisa. Autor inglês, nascido em 1930, apresenta em suas peças a vida na cidade, a moderna "pólis", em conflito com o viver de seus habitantes. A tensão, contrariamente ao trágico, não explode nas palavras de um discurso cheio de retórica sofisticada, mas se expressa nos longos silêncios. Em Pinter, os questionamentos são tão presentes e fortes quanto os de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Usa também a linguagem crítica, só que camuflada em subtextos, múltiplos e conflitantes que desorientam o leitor ou espectador. Não obstante, são capazes de mostrar as inadequações e a falência de uma linguagem limitada e gasta em diálogos "non-sequitur" - em que as respostas são impossíveis -, nas desavergonhadas contradições, nas pausas e reticências que, gradualmente, se espaçam tanto até se incorporarem ao silêncio. Seu modo de escrever tem a textura do poético num uso inovador do código transgredido.

Quando é lembrado, o autor inglês, a trabalhar personagens em seus extremos momentos de vida, buscando recolher nos falares das ruas tudo o que impede a exuberante expressão dos questionamentos humanos em face das contradições e do estranhamento do mundo, sente-se, mais uma vez, possível a aproximação com a tragédia grega.

Se for considerado o trágico em germinação já na "Ilíada" e na "Odisséia" de Homero (Jaeger:16), abre-se a possibilidade de evocar a tragédia grega como a primeira objetivação da visão trágica do mundo, o que permite a existência de visões, também trágicas, permeando diferentes criações artísticas. De modo algum despreza-se o fato de ser a Ática o berço dessa grande arte, criada por um povo que dela não plasmou nenhuma teoria crítica que envolvesse uma concepção do mundo como um todo. Nesta brecha colocar-se-ia a visão do trágico como a consciência do absurdo, do sem-saída.

Pinter tenta pôr em suas peças os dilemas de hoje e de sempre, aqueles que só "falam" nos silêncios, segundo ele. Mas este autor não faz tragédia e nem Ésquilo, Eurípedes e Sófocles criaram peças do considerado Teatro do Absurdo. O que os une é mais forte que rotulações e reside no homem interrogando a si mesmo e à sua curta e angustiada permanência no mundo - seu cenário. O elo entre personagens trágicos e pinterianos, conscientes ambos do absurdo do mundo, aí se estabelece. Por um lado, um sistema de mundo que se quer fechado, uma estrutura social que se pretende igualitária e uma religião oficial com pretensões a aplacar a saudade dos velhos deuses, tudo isto, combinado a uma linguagem polissêmica, vai gerar uma espécie de ligação com o mundo atual instaurado sobre o não-resolvido, o instável.

Pinter, na sua visão hiper-realista do cotidiano, parece exibir uma tragicidade em preto e branco, a tragicidade da contemporaneidade, aquela que Albin Lesky não exclui de se tornar possível e que "se dá como em qualquer outro mundo, e inclusive concordamos com Joseph Bernhart, quando diz que o aditamento de uma nova dimensão a esse mundo aumenta consideravelmente a mencionada possibilidade" (Lesky 1957:33).

Para melhor fundamentar uma faceta da problemática do trágico, privilegia-se o texto da peça "The Room" (Pinter 1968), embrionário das obras posteriores do autor e onde se configura uma forma de absurdo. A dramaturgia pinteriana é analisada dentro de um arcabouço cultural, exposto anteriormente neste trabalho, e não enquanto obra teatral plena.

O elemento básico, a linguagem esquiva, mantém o jogo lingüístico travado sob o diálogo, impedindo que a atenção do espectador ou leitor se concentre apenas na fala do personagem. A incompreensão quanto ao significado das palavras gera a ambigüidade - o uso anormal do código - em vários níveis, quer em relação aos nomes, aos acontecimentos ou em relação ao significado real das palavras.

O texto de "The Room" bem demonstra a ruptura da linearidade e o descompromisso para com a dramaturgia feita para satisfazer à necessidade que se tem de tudo e a todos conhecer no texto teatral. Os leitores de Pinter só recebem o pouco que a própria vida lhes concede saber sobre eles mesmos e os outros. Enredados em contradições, as atitudes dos personagens e mesmo o cenário são parte do cotidiano de qualquer habitante de qualquer lugar. Nada, a princípio, foge à normalidade da vida de um casal com mulher muito falante enquanto, a seu lado, um homem distante lê uma revista e nada diz.

Roçando em "Antígona" de Sófocles, percebe-se que a estupefacente desmedida da tragédia não se coaduna com o que Pinter descreve. Mas, em alguns

momentos, o nível da "normalidade" é rompido, mostrando as frestas que um terreno árido de emoções, de vida e de energia deixa que se abram. As amarras de uma violenta contenção começam a se romper: são perguntas que o receptor não se permite considerar; é o aparecimento de um casal desconhecido à procura de um quarto que lhe informaram vazio e para alugar, é a saída imotivada do companheiro de Rose e seu retorno, transfigurado em um falante e entusiasmado motorista. Essas ações, a princípio tão sem atrativos pela ausência de qualquer artificialidade, ajudam a fomentar uma inquietação sem causa aparente que pressiona o leitor, empatizando-o com os personagens. Mas quando se sabe que o quarto vazio, por exemplo, é precisamente onde Rose mora, há uma profunda reviravolta no relacionamento entre leitor e personagem. A reação de Rose é controlada apesar de uma leve inquietação. Por outro lado, o seu leitor fica profundamente inseguro, desalojado do que a sociedade considera como a sacralidade do lar, respeitada por lei e cuja agressão é condenada como se invadidos fossem os corpos e as almas. Falta em Pinter o grito de Antígona, quando o cadáver de seu irmão corre o risco de insepultamento. No momento em que se espera que Rose lute, faça sua violenta defesa de moradora e, num nível mais elevado, de seu direito à existência ao final da peça, ela se torna apática, quase afásica.

Em nenhum momento ela grita sua angústia pois lhe falta a purgação que a catarse trágica traz aos personagens ao aliviá-los de suas violentas emoções. Ou talvez Rose seja o resultado de um momento anterior de purgação emocional tão intensa que deixa seus frutos em estado quase catatônico. Um dos mortos-vivos, seres paralisados e incapazes de sentir ou expressar emoções que, nas obras de J. Joyce e T. S. Eliot, já confrontaram os leitores, por exemplo, Eveline e J. A. Prufrock, respectivamente em "Dubliners" e "The Love Song of J. A. Prufrock".

Muito mais há para ser colocado, no entanto é importante lembrar que, enredados em contradições e numa indeterminação proposital que os faz serem vistos como personagens encarnando seres humanos, médios e comuns, essas pinterescas criações ajudam na aproximação com a "Antígona" grega.

Aristóteles na sua Poética (s.d:1453 - 1470) diz que os caracteres médios são os mais apropriados à tragédia. Albin Lesky (1957:26 - 31) abre a possibilidade de exibir a situação trágica no homem abandonado, desconhecedor dos caminhos para remediar sua situação e que, de repente, sente que até pode acontecer a libertação de seus sofrimentos via conciliação - o que ocorre na "Orestia", de Ésquilo. Com isso, permite-se assumir a posição de que a contradição trágica não requereria, como condição essencial, o ser irreconciliável. Lesky vai mais além ao

concluir que a "experiência consciente da angústia existencial" (ibid:32) propicia, dentro de uma certa situação, o surgimento da tragédia. E, acrescenta, absurda é a visão que a consciência da grande lacuna entre o homem e o mundo estabelece. A tragicidade é posta mais na altura da queda que na condição nobre do herói. Tanto Antígona quanto Rose vivem num mundo de ilusão quanto à segurança e à sonhada realização de suas metas. À heroína ática, a queda é forçada pelo conflito com a lei de um Estado que não a quer transgressora. Para Rose, o aposento é sua segurança e garantia de felicidade abaladas por golpes que lhe trazem a temida e fria escuridão do exterior - metáfora do temor ao desconhecido. Ao final da peça, ela diz:

" Não posso ver. Eu não posso ver. Não posso ver."
(Pinter 1968:115)

Conscientes da contradição que as faz estranharem o mundo do estabelecido, ambas se igualam no sofrimento imotivado com uma única diferença: em Antígona há a certeza, desde o começo, de uma trágica situação a ser enfrentada, o que, em Rose, surge como súbito golpe no marasmo de seu viver. Sófocles escancara as razões do castigo imerecido, enquanto Pinter as obriga a jazer nos cantos escuros de sua obra.

Nas entrelinhas, no subtexto pinteriano fica recolhido um leve traço trágico fazendo de "The Room" o mudo grito da tragicidade contemporânea em seus conflitos, sua sobra e sua sociedade cheia de vazios.

Em "Antígona", o coro e os personagens parecem seguir o que Jean Anouilh deseja de seus trágicos caracteres: que gritem o que nunca foi dito. O que talvez nem se conhecesse antes, e para nada. Só para dizer e ensinar a si mesmo (In Lesky op cit.:41). "The Room" parece assumir, recolher este grito, fechando-o entre as paredes do aposento e não abrindo uma porta sequer para que ele se expresse.

UM CORO TRÁGICO PREENCHE OS SILÊNCIOS DE PINTER

O estudo do coro, origem da tragédia e capaz de uma multiplicidade de papéis, pode contribuir para melhor caracterizar onde a torrente verbal, estilisticamente apresentada na tragédia, e uma "linguagem fragmentada, espacial, a meio caminho entre o gesto e o pensamento", no dizer de Artaud (Kennedy 1976:9), se assemelham.

Aristóteles em sua "Poética", Shiller em "Teoria da Tragédia", A. Freire em "O Teatro Grego" e Nietzsche em "The Birth of Tragedy", em todos estes a modulação na linguagem coral é enfatizada até o momento em que, emudecido, o coro arrasta consigo a

tragédia grega para o seu fim. O silêncio, então, põe a nu a contradição entre a democracia e a sua prática já que, ao final do século V, forças históricas e inovadoras chocam-se ao explodir a exigência dos indivíduos comuns reivindicando liberdade de pensamento e de palavra igual à concedida aos cidadãos na Assembléia do Povo (Jaeger s.d.:364). A voz do povo acaba por ser silenciada no texto trágico, calando-se o coro e a tragédia - espaço de discussão em que o vazio do inevitável aflorara (Vernant 1988:137). A expressão do cotidiano e dos conflitos da sociedade ateniense é sufocada pelo pensamento racional que se volta contra a poesia na ânsia de dominá-la.

É nos silêncios pinterianos, momentos culminantes da expressão de agudas experiências, que os sussurros trágicos atingem as mentes. Na fissura entre o dito e o não-dito, penetra o "coro silente" e a ausência de sons ganha maior significação. A linguagem esfacelada, rompida com seu papel de mediadora entre o homem e o mundo, demonstra que a voz do homem comum só recupera seu espaço de poder nos momentos em que nada mais se diz com palavras.

CONCLUSÃO

As duas formas teatrais distintas que instigaram este percurso proporcionam um retorno ao objetivo primeiro da arte dramática: permitir o fluir de pensamentos e visões de forma livre de quaisquer obstáculos. Em meio a tantas convenções, análises críticas e regras, o teatro vê-se restrito a um espaço onde a magia, aprisionada entre paredes e tetos, anseia pela liberdade há longo tempo perdida.

Se o homem caminha de interrogação em interrogação, não se pode permitir que se cale no texto teatral a vontade de tudo saber, de questionar o aceito e de, transgressivamente, rasgar da cena as cortinas.

Pinter tenta fazer ressuscitar o grande dom da tragédia: inquirir, sem medo, o homem, o mundo, as leis e os deuses, carregando para o palco as inúmeras questões que, da ágora ao limite do cosmo, traçavam um caminho pontilhado de interrogações. Mas Pinter não faz tragédias e nem Sófocles criou peças do Teatro do Absurdo. O que os une é mais forte que quaisquer rotulações. No homem interrogando a si mesmo e à sua efêmera permanência no mundo - seu cenário - está o elo entre personagens trágicos e pinterianos, ambos conscientes do "absurdo" do mundo.

As cores da tragédia grega surgem bem vívidas apesar do tempo transcorrido. Seu grito ainda denuncia uma impossibilidade de sentido do mundo. Porém, ao se olhar em redor, tudo avisa ter a "paisagem" mudado. Mudada, igualmente, está a forma de colocar esta mesma denúncia. E aí Pinter chega, sem brilhos e

emoções nos seus silenciosos discursos e nos personagens tão comuns. É a tragicidade em preto e branco da contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABEL, Lionel. *Metateatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- ALBEE, Edward. *The American dream and the zoo story*. New York: Signet Books, 1959.
- ALMANZI, Guido & HENDERSON, Simon. *Harold Pinter*. London: Methuen, 1983.
- ARISTÓTELES. *Categorias*. Lisboa: Guimarães, s.d., (Coleção Filosofia e Ensaios).
- _____. *Poetics*. In: *The basic works of Aristotle*. New York: The Random House Lifetime, s.d.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e o seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BORBA FILHO, Hermilo. *História do espetáculo*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1968.
- BORNHEIM, Gerd A. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CAMPOS, Harold. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- CAMUS, Albert. *O mito de sísifo, ensaio sobre o absurdo*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- CETENO, Y. K. *Literatura e alquimia*. Lisboa: Presença, 1987.
- ELIOT, T. S. *Selected poems*. London: Faber & Faber, 1976.
- ERVINE, John St. *Drama In: English language and literature*. London: Odhams Press, s.d.
- ESSLIN, Martin. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. *Pinter, A study of his plays*. London: Eyre Methuen, 1977.
- FERRAZ, Isis Miqueline. *Polifonia do absurdo: uma introdução ao universo de José J. Veiga*. Rio de Janeiro: Universidade Federal - Faculdade de Letras, 1985.
- FORMAN, P. *Cultura em Weimar, causalidade y teoria cuántica*. Madrid: Alianza, 1984.
- FREIRE, Antônio. *O teatro grego*. Braga, Faculdade de Filosofia, 1985.
- GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: E.P.U., 1983.
- GIOTZ, G. *História econômica da Grécia*. Lisboa: Cosmos, 1946.
- GOLDFARB, Ana Maria Afonso. Sobre as várias "Razões" e a "Razão" In: *Revista FACE 1* (2-132): p.101-106, jan/jun/88.
- HAYMAN, Ronald. *Harold Pinter*. London: Heineman, 1980.
- HEGEL, G.W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HINCHLIFFE, Arnold P. *The absurd the critical idiom*. London: Methuen, 1974.
- HOMERO. *A Odisséia*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d.
- HORTA, Guida N.B. Parreiras. *Os gregos e seu idioma*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, s.d.
- JARDE, A. *A Grécia antiga e a vida grega*. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1977.
- JOYCE, James. *Dubliners*. England, Penguin Books, 1977 5.
- KAFKA, Franz. *O processo*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.
- KENNEDY, Andrew. *Six dramatists in search of a language*. London: Cambridge University, 1976.
- LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 1957.
- LUCCIONI, Gennie et al. *Atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- NIETZSCHE, F. *The birth of tragedy. This spake Zarathustra*. In: *The philosophy of Nietzsche*. New York: Random House, s.d.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PINTER, Harold. *Plays one*. London: Faber and Faber, 1991. 1st edition.
- _____. *Plays two*. London: Faber and Faber, 1991. 1st edition.
- _____. *Landscape & silence*. New York: Grove, 1978.

_____ **The homecoming.** New York: Grove,
1978.
WARDLE, Irving. **Comedy of Menace.** London:
Marowitz, Milne and Hale, s.d.

WAY, Brian. **Albee and the absurd: The
American Dream and the Zoo Story.** Lon-
don: Edward Arnold, 1967.

WILLIAMS, Raymond. **Modern tragedy.** Lon-
don: Chatto and Windus, 1966.



UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA

PÓS-GRADUAÇÃO

A Universidade do Vale do Paraíba, visando desenvolver e aprofundar a formação dada nos cursos de Graduação e formar professores e pesquisadores, oferece, através de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, cursos de Extensão Universitária, Especialização e Mestrado.

Especialização: Economia Empresarial

Psicopedagogia

Engenharia de Software

Gerontologia Social

Mestrado: Planejamento Urbano e Regional

Laser e Instrumentação Opto-Eletrônica

Educação: Psicopedagogia

INFORMAÇÕES:

Secretaria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIVAP

Telefone: (0123)22-2355 R.261

Fax : (0123)41-7248

Manhã: 08:00 às 12:00 - Tarde: 13:30 às 17:30 - Noite: 19:00 às 22:00

Tendências dos Exames Vestibulares no Brasil

Maria Tereza Dejuste de Paula *

Resumo: *O trabalho tem por objetivo apresentar um resumo das mudanças metodológicas introduzidas nos exames vestibulares desde a sua implantação no Brasil, relacionando-as a mudanças no ensino superior do período.*

Abstract: *This work presents the main methodological changes occurred in the Brazilian universities entrance examination, since its beginning, relating them to the main modifications taken place in the superior teaching, for the same period.*

Desde o início do século, quando foram instituídos no Brasil, os exames vestibulares sofreram mudanças que refletiram vários momentos da história da educação superior brasileira.

O vestibular foi criado como um exame de entrada para o ensino superior, com a preocupação de verificar a capacidade intelectual do aluno para se desempenhar na universidade. O primeiro decreto sobre exames de entrada para o ensino superior no Brasil, foi o de número 8659 de 5 de abril de 1911, o qual estabeleceu que o candidato deveria passar por

"um exame que habilite a um juízo de conjunto sobre seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade" (Nóbrega, 1967).

Não havia, na época, preocupação em vincular o exame a carreiras ou a cursos específicos da universidade. O interesse era de uma avaliação global do candidato, então compatível com o objetivo básico do ensino secundário, que era, como afirma Ribeiro Neto (1987:18), o de "conferir ao aluno uma formação humanística capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das letras, das artes...preparando-o para o exercício consciente da cidadania".

Já se discutia, entretanto, como afirma Vianna (1986b), o problema de desvincular o ensino de segundo grau de seu objetivo preparador para o ensino superior. Coerentemente com esse objetivo, a ênfase dos chamados exames de entrada era sobre a formação intelectual do candidato e sobre sua capacidade para o ensino superior.

O nome de exames vestibulares foi pela primeira vez adotado em 1915, através do Decreto número 11.530. Não havia na época a limitação de vagas para a universidade, condição introduzida mais tarde, em

1925, e que, na visão de autores como Cunha (1988), veio completar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado desde fins do Império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano.

Após a criação do Ministério da Educação, em 1931, a Reforma Francisco Campos levou o ensino secundário a perder a sua característica de exame preparatório ao curso superior, tendência esta que vinha desde a segunda década. O decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu, no artigo 2º, que o ensino secundário compreenderia os cursos seriados fundamental e complementar, sendo o curso complementar aquele para o qual iam os que se destinavam ao ensino superior. Os candidatos ficaram obrigados, para ingressar no curso superior, a "frequentar o curso complementar respectivo" (parágrafo 9º do artigo 81).

A principal mudança introduzida nos vestibulares por essa legislação que reorganizou o ensino secundário, foi a de transformá-lo em um exame de habilitação especializado, com o conteúdo voltado para as disciplinas consideradas importantes para o curso escolhido pelo candidato. Desta maneira, algumas disciplinas eram exigidas nos exames e outras desconsideradas a partir do critério de relação com a carreira escolhida pelos candidatos. Essa especialização levou à tendência posterior, como bem afirmou Silva (1987), de realização de um concurso vestibular para cada curso.

A característica de especialização adquirida pelos vestibulares persistiu e sobreviveu na reforma Capanema, introduzida em 1942. A reforma manteve essa característica ao extinguir a parte complementar do então curso secundário, criando os cursos colegiais nas modalidades clássico e científico, destinados a preparar os alunos para a continuação dos estudos em nível superior e dirigidos, na prática, a diferentes carreiras.

* Professora da UNIVAP

Na prática, o ramo científico era frequentemente dividido em científico para Medicina e científico para Engenharia. Como afirma, entre outros, Ribeiro Netto (1987), a especialização para entrada no ensino superior continuou existindo, só que embutida dentro do próprio ensino de 2º grau ou secundário da época.

Até a década de 50, além de conservar o traço de especialização, os vestibulares tinham caráter habilitatório e eram realizados artesanalmente pelas escolas, com uso de questões dissertativas orais e escritas.

Por essa época, surgiram os primeiros sinais de insatisfação com as práticas de seleção dos concursos que até então não tinham contribuído para o desenvolvimento de uma filosofia de seleção, e não geravam pesquisas sobre os resultados obtidos. Contribuíam também para essa insatisfação o aumento gradativo do número de candidatos e a necessidade de realização de mais de um exame.

Como reação às insatisfações surgiram algumas inovações sendo uma das principais o uso de questões objetivas, introduzidas pela Escola Paulista de Medicina, em 1954. No ano seguinte, a mesma escola inovou acrescentando a aplicação de um teste de inteligência para a seleção dos candidatos.

Embora o principal motivo do uso das provas objetivas tivesse sido a sua praticidade frente ao aumento do número de candidatos ao exame, era grande o prestígio desse tipo de questão, podendo-se ilustrá-lo pela afirmação de analistas da época, como Freitas Júnior (1957:48), de que estas questões, entre outras medidas, poderiam tornar os exames vestibulares "verdadeiras provas seletivas de capacidade e de aptidões em lugar de seletivas de nível econômico".

Ainda na década de 50, uma importante mudança introduzida pela legislação tornou equivalentes vários tipos de cursos de grau médio. Essa equivalência atingiu os cursos técnicos do ensino comercial, industrial e agrícola; o curso normal e o curso de seminário (lei 1825 de 1953). Essa legislação, ao possibilitar a equivalência para ingresso no ensino superior, estimulou a profissionalização a nível de 3º grau e, para especialistas como Vianna (1986b), criou um problema operacional ao inflacionar a procura por vagas na universidade nos anos seguintes.

É opinião de alguns estudiosos que a equivalência dos cursos provocou, também, uma secundarização do ensino profissional para que os seus egressos pudessem se ajustar aos requisitos do vestibular da época (ex. Vianna, 1980). A mudança representou, além da mudança quantitativa, uma mudança qualitativa na clientela que chegou ao vestibular.

A década de 60 foi uma época de muitas transformações para o exame vestibular. Compreender as mudanças ocorridas nos exames durante aquela

década, exige uma incursão na crise por que passava a universidade brasileira, inserida num cenário político e econômico onde grandes mudanças também se processavam. Embora não seja do escopo deste artigo a análise dos acontecimentos do período, sua compreensão torna-se importante na medida em que aqueles são condicionantes da mudança dos exames a partir da reforma universitária de 1968.

No cenário econômico, a industrialização que se iniciara nos anos 50 recebeu um grande impulso no fim dessa década, quando se intensificou um processo de abertura ao capital estrangeiro. O governo de Kubitschek acelerou o processo de industrialização desnacionalizando a economia, o que se colocava contra a ideologia nacionalista desenvolvimentista então adotada por alguns contingentes da sociedade. Nesta época, a principal contradição era entre a ideologia nacionalista e o capital internacional.

O desenvolvimentismo, o componente mais importante da ideologia dos governos desde Juscelino, era entendido diferentemente pela burguesia e pelos trabalhadores. Para estes, a industrialização tinha que ser seguida por uma nacionalização das empresas estrangeiras, o que entrava em contradição com o modelo desenvolvimentista adotado.

Os governos posteriores ao de Juscelino, Jânio Quadros e João Goulart, não conseguiram superar essa incompatibilidade entre a ideologia nacionalista e o capitalismo internacional. Como bem colocou Saviani (1988), o regime de 64 resolveu a contradição ajustando a ideologia nacionalista ao modelo adotado, que era o de liberdade para o capital estrangeiro, substituindo o nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência.

No que se refere à educação, o governo de Juscelino Kubitschek pretendeu dar um grande impulso na educação básica e de segundo grau. Foi dada ênfase à preparação de técnicos de nível médio para alimentar o desenvolvimento industrial que se acelerava, o que se evidenciava pelo crescimento dos recursos para a educação técnica, que se multiplicaram por 4 entre 1957 e 1959, embora, como afirma Vieira (1983), o desenvolvimento desse nível de ensino fosse ainda assim acanhado para os objetivos de desenvolvimento.

O ensino superior não era então a prioridade, e o crescimento das matrículas desse nível não foi muito grande, ocorrendo localizadamente em algumas áreas como engenharia especializada, administração, estatística, filosofia e ciências e letras. Muitos analistas enfatizam o grande desajuste quantitativo entre o ensino médio e o superior na época (por ex. Romanelli, 1991 e Vieira, 1983).

No início dos anos 60 o debate no cenário educacional se concentrava no projeto da lei das Diretrizes e Bases, principalmente no que se referia ao

ensino público e privado. Críticas eram dirigidas ao substitutivo de Lacerda, que colocava fim ao monopólio do Estado na educação, e defendia as instituições privadas de ensino. Muitas campanhas em defesa da escola pública foram realizadas por professores e estudantes, com denúncias de oposição à democratização do ensino por parte das Diretrizes e Bases da Educação, que foram transformadas em lei em dezembro de 1961, no governo de João Goulart.

Durante os governos de Jânio Quadros e João Goulart as tendências do quadro educacional brasileiro não foram revertidas: evasão, deficiências quanto ao atendimento das necessidades da população em termos quantitativos e qualitativos desde o ensino fundamental até o superior, elitismo do ensino superior.

Os estudantes estavam organizados e lutavam pela reforma da universidade, pela democratização do ensino e pela autonomia universitária. Através dos seus órgãos centrais, realizavam seminários nos quais eram discutidos os principais problemas, e de onde saíam documentos com recomendações, como a Declaração da Bahia, que ressaltava o caráter elitista da universidade e a sua estrutura arcaica, fundamentos sobre os quais se exigia uma reforma universitária. Os estudantes articularam uma greve geral em 1962, que conseguiu levar para o cenário nacional a questão da universidade.

A partir de 1964 foi imprimida uma direção diferente à ação dos estudantes, e à política populista no Brasil. O modelo econômico privilegiou o capital estrangeiro, e o regime político retirou dos trabalhadores e dos estudantes o direito de protestar e de propor a reforma desejada, embora, como afirma Cunha (1988), muitos pontos da luta pela reforma por parte dos estudantes fossem coincidentes com os da oposição.

Romanelli resume a situação do sistema educacional brasileiro logo após 64, como tendo dois momentos distintos:

** o primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizavam essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social da educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe*

o segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se substanciou depois, no delineamento de uma

política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil. (Romanelli, 1991:196).

Era reconhecido que a universidade passava por uma crise, que para muitos estudiosos do período, como Vieira (1982), tinha os seus pilares na falta de vagas e problema dos excedentes, na discrepância entre o projeto de desenvolvimento nacional e o ensino superior e na crise de autoridade no sistema educacional.

Análises do contexto em que se inseria a educação superior após 1964, como a de Cunha (1988), revelam que se enfrentava problemas de emprego para os diplomados, causados por uma descontinuidade de investimentos. Segundo ainda aquele autor, havia desemprego, subemprego e elevação dos requisitos educacionais para as funções, provocada pela grande oferta de trabalho. Os estudantes exigiam a reforma do ensino superior e a transformação da sociedade.

Como a crise da universidade se refletiu nos exames vestibulares?

Um dos centros da crise, o problema dos excedentes, criava para o regime uma pressão muito grande. Como bem resume Cunha (1988), durante a década de 60 o crescimento da população urbana, a industrialização, a redefinição do papel da mulher como trabalhadora e a elevação dos requisitos educacionais para preenchimento de cargos nas burocracias públicas e privadas, elevaram a aspiração popular por educação superior e fizeram dos vestibulares exames altamente concorridos, principalmente para algumas carreiras.

O grande número de candidatos e a sua concentração em algumas carreiras, somados à característica habilitatória do exame até então, fizeram surgir candidatos considerados aptos a cursar o ensino superior pelo exame, mas sem vagas no sistema físico universitário existente. Eram os excedentes que chegavam a impetrar mandatos de segurança para ter seu direito de matrícula assegurado.

No período de 1964-68, o número de candidatos ao ensino superior cresceu em 120%, enquanto o número de vagas cresceu somente 56%. O número de excedentes cresceu no período, segundo Vieira (1982), em 212%. Essa situação, generalizada para as escolas públicas de nível superior, transformou a questão das vagas em um dos principais aspectos da crise da univer-

sidade e em uma das bandeiras de luta do movimento estudantil.

O caráter habilitatório dos exames vestibulares da época levou, em alguns casos, como no dos cursos não muito concorridos, ao não preenchimento das vagas existentes. Neste caso, podia ocorrer novo vestibular e haver um conseqüente rebaixamento do nível das provas em relação ao exame anterior.

Como parte das medidas para enfrentar a crise foi instituído em 1968 o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, através do decreto 62.937. Este grupo foi criado com o objetivo de estudar e propor medidas para a reforma da universidade brasileira "visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país" (art. 1º do decreto nº 62.937).

O grupo preparou o relatório e o ante-projeto que deram base para a lei da reforma do ensino superior. No relatório, a universidade foi encarada como um fator de desenvolvimento, e as medidas sugeridas foram justificadas como tendo por fim "racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade" (Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, 1968:19).

A Reforma da Universidade, cujas linhas principais foram propostas no ante-projeto do Grupo de Trabalho, já foi intensamente estudada em muitos trabalhos sobre o assunto. Para alguns desses analistas, a reforma teve base no idealismo alemão mas adotou o modelo organizacional americano. Para Cunha (1988:15), a concepção das mudanças partia de uma subordinação da universidade à empresa capitalista, e a organização proposta foi em "função da produtividade e da organização racional de trabalho, conceitos essenciais a Taylor e Fayol".

Seguindo a linha de racionalização, o Grupo de Trabalho propôs medidas nas áreas jurídica, administrativa e organizacional da universidade. Um capítulo tratou da articulação da escola média com a superior, e foram propostas medidas definidas como de natureza quantitativa e qualitativa. A expansão do número de vagas foi a mudança proposta dentro da categoria quantitativa, atendendo à necessidade de expansão do sistema, que era um dos pilares da crise. Como qualitativa, foi proposta a extinção do esquema dualista da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o estabelecimento do "ginásio comum e o colégio integrado em que os diferentes tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios se assentem sobre a base de estudos gerais para todos" (Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma, 1986:34).

Na articulação entre o ensino de segundo e de terceiro graus, foi proposta a adaptação do terceiro

grau às reformas do primeiro, no sentido de abranger os conhecimentos comuns do ensino de segundo grau. Ficou, assim, afastado o vestibular por curso, considerado pelo Grupo da Reforma como um reflexo da organização do ensino superior à base de cursos estanques. Foi sugerida a unificação progressiva dos cursos, primeiro por cursos afins, depois para todos os cursos da universidade e escolas isoladas, e depois no nível nacional.

O grupo sugeriu também que os exames vestibulares deveriam se transformar em classificatórios, não reprovando nem aprovando candidatos. O artigo 17 da lei 5540/68 e o artigo 1 do decreto 68908 de 31 de julho de 1971 estabeleceram mais tarde o vestibular classificatório.

Para a comissão da Reforma universitária o estabelecimento do vestibular na modalidade classificatória racionalizaria o uso das vagas existentes e não preenchidas pelo sistema habilitatório, e resolveria o problema dos excedentes.

A introdução da modalidade classificatória foi inicialmente proposta por Rudolph Atcon, professor norte-americano, que em 1966 foi convidado pelo Ministério da Educação e Cultura para fazer um estudo sobre o ensino superior brasileiro, tendo como meta a sua reformulação. Neste estudo, Atcon recomendava a expansão do ensino superior brasileiro tanto no que se refere ao número de docentes e alunos, mas também quanto à rede física (Atcon, 1974).

Já havia experiências anteriores com o uso do sistema classificatório. A Faculdade Nacional de Filosofia, da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, já havia realizado exames classificatórios em 1963. O Parecer 58/1962 do Conselho Federal de Educação já havia estabelecido a natureza classificatória do vestibular.

A característica classificatória do vestibular, resgatada pela Reforma, representou a solução imediata para a grande pressão existente de parte da população sobre as vagas da universidade. Havia, entretanto, segundo Martins (1988), reconhecimento por parte da comissão mista de professores brasileiros e norte-americanos que elaborou os planos para a reestruturação do ensino superior da época, da necessidade de expansão do número de vagas para atender às necessidades do desenvolvimento econômico e cultural do país.

A mudança dos exames para classificatórios teve como uma de suas conseqüências o acirramento da discussão sobre as características do exame e sua função de seleção para o ensino superior. Pesquisas começaram a ser desenvolvidas sobre os resultados dos exames já aplicados, e o problema da seletividade social passou a ser uma temática constante das análises efetuadas, com autores ressaltando o papel do fator

sócio-econômico na seleção (por ex. Hamburger, 1970:13).

O questionamento sobre os exames levou alguns a afirmarem que o vestibular se transformara de um processo de seleção em um "dispositivo externo para distribuição de vagas" (ex. Chagas, 1969:4), e outros até a expressar dúvidas sobre a diferença entre os resultados da seleção feita pelos exames e a de uma seleção com base em procedimentos alternativos como sorteios (ex. Hamburger, 1970).

A lei da Reforma orientou os exames em vários de seus aspectos metodológicos, principalmente quanto ao conteúdo e nível de complexidade.

O conteúdo e o nível de complexidade, caracterizaram a articulação almejada pela lei entre o ensino médio e o superior, ficando estabelecido no artigo 21, que "o vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão para estudos superiores".

Anteriormente a essa lei, o vestibular era dirigido às carreiras específicas e vinha sofrendo um sensível aumento de procura em algumas delas. Esses dois fatores fizeram com que o conteúdo e o nível de complexidade, exigido nos exames dessas carreiras mais concorridas, ultrapassasse de muito o ensino real praticado no segundo grau, baixando a validade curricular dos exames. Como decorrência, as lacunas entre o que era exigido no vestibular e o que o aluno trazia do segundo grau eram preenchidas por cursos oferecidos pelos grêmios das próprias faculdades, e pelos cursinhos. Houve também a adoção por parte de algumas escolas de segundo grau ou secundárias, de um ensino voltado estritamente para o exame vestibular, numa situação típica de ensino para o teste.

A lei reorientou também a forma de realização dos exames estabelecendo a modalidade unificada. No artigo 71 foi estabelecido que a partir de 1971 o vestibular deveria ser unificado para todas as escolas, na mesma universidade ou federação de escolas. O aspecto unificação regional foi introduzido em 1969, pelo Decreto 464 de 11/02/69. Este decreto orientou a aglutinação em um mesmo sistema de todas as instituições de ensino superior de uma mesma área geográfica, e sujeitas aos mesmos polos de irradiação cultural. Para o Grupo da Reforma a unificação levaria a "possibilitar o aproveitamento pleno das vagas, evitando-se o conhecido fenômeno das inscrições múltiplas que oferece uma visão distorcida da realidade" (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968:35).

Opiniões divergentes surgiram da análise das modificações voltadas para a unificação dos exames. Na opinião de alguns, tal medida foi estabelecida como decorrência da necessidade de poupar aos candidatos

o desgaste físico, emocional e econômico que era acarretado pelo fato de ele inscrever-se em uma multiplicidade de concursos de diferentes escolas (ex. Ribeiro Neto, 1987).

Outros analistas, como Vianna (1980:62), afirmaram que a idéia de unificação dos exames foi "uma das idéias mais férteis surgidas no contexto educacional dos últimos dez anos", pelo fato de possibilitar a verificação de uma formação escolar básica. Para esse autor, a unificação evita uma especialização precoce do estudante, e tem embutido em si o reconhecimento de que a universidade tem a dupla finalidade de gerar conhecimento e de preparar para a sociedade tecnológica.

O vestibular unificado foi também defendido como uma nova visão de universidade (Leão, 1985:9), porque possibilitava a visão desta como um sistema único, e dava aos exames um caráter novo passando de "prospectivos" para "retrospectivos".

A unificação dos exames vestibulares foi também entendida por analistas desta fase da universidade brasileira como uma das medidas decorrentes do ideal de racionalização. Bacta (1985), por exemplo, entendeu que o desenvolvimento econômico na época, fortemente influenciado pelo capital estrangeiro e caracterizado pela intervenção estatal na economia, reforçou a preocupação com a racionalidade, a qual se estendeu à educação e ao exame vestibular.

Para os opositores da idéia a unificação dos exames beneficia uma minoria, aquele adolescente de estrato médio e médio alto cuja família pode custear seus estudos. Este aluno, ainda não vocacionado, ao prestar o exame vestibular será beneficiado pela unificação que lhe permitirá desenvolver estudos básicos no ensino superior e descobrir onde melhor se localizam as suas aptidões. Desta maneira o vestibular unificado sacrifica aqueles que poderiam prosseguir seus estudos na carreira que escolheram. Santos (1988), por exemplo, ressalta que a unificação privilegia os conteúdos gerais e portanto, aqueles que se ocuparam desses estudos gerais no segundo grau.

Ainda na década de 60, a grande massa de candidatos, que caracterizou a partir de então o aumento de procura pela universidade, levou a uma adoção generalizada das questões chamadas objetivas, ou seja, os itens de resposta selecionada, que substituíram as questões discursivas ou de resposta construída, utilizadas predominantemente até aquela época. A Fundação Carlos Chagas teve um importante papel na introdução das questões de resposta selecionada.

O uso desse tipo de questões teve como uma das justificativas a possibilidade de inclusão no exame vestibular de um conteúdo de maior representatividade do universo de conteúdo que compõe o núcleo comum do ensino de segundo grau, dando assim maior validade

curricular ao exame.

Entretanto, também razões práticas, como a facilidade de correção deste tipo de questão, influenciaram fortemente o seu uso na época, dado o grande número de candidatos que se apresentavam aos exames, o que pesava no trabalho de correção das provas.

O uso generalizado das questões de múltipla escolha ou de resposta selecionada levou a um questionamento sobre a qualidade dos exames utilizados após 1968. Segundo Baeta (1985) o debate surgiu pelo fato de que muitos dos professores que desenvolviam as questões de resposta selecionada não tinham preparação adequada, o que fez cair a qualidade dos exames.

Mais recentemente, como decorrência do uso das questões objetivas, abriu-se também uma discussão sobre a influência desse tipo de questões no ensino de segundo grau do país. Essa relação entre o ensino de segundo grau e o vestibular tem se constituído ultimamente em um aspecto ao qual têm se dedicado recentemente muitos estudiosos daqueles exames (ex. Nunes, 1985; Souza Filho, 1986; Lobo Neto et alii, 1986; Santos Filho, 1990).

Na década de 70 houve um crescimento significativo de escolas particulares de nível superior. Essa expansão deu-se principalmente para cursos de baixo investimento como os de humanidades, os quais podiam ser considerados mais acessíveis a alunos de nível sócio-econômico mais baixo. Alguns estudiosos ressaltam que essa tendência fez com que passasse a haver, desde então, um leque diferenciado de oportunidades educacionais que fazia o sistema educacional compatível com a diversificação sócio-econômica da clientela. Permitiu segundo Baeta (1985), uma seletividade para carreiras e tipos de escolas a partir da posição sócio-econômica dos candidatos.

Essa expansão das escolas de nível superior levou à preocupação com a qualidade do ensino e do aluno selecionado através do vestibular. Obedecendo a essa preocupação foi introduzida a prova de Redação nos vestibulares, através do decreto 79298/77. A partir dessa época, aprofundou-se o debate sobre o uso, no exame, de questões discursivas ou objetivas, e a influência da utilização de cada um desses tipos sobre o ensino de segundo grau.

A introdução da prova de Redação nos vestibulares foi resultado da atuação de Grupo de Trabalho indicado pelo MEC em 1976 para propor medidas que levassem ao aperfeiçoamento do ensino de Português no primeiro e segundo graus de ensino. A redação foi uma das vinte e duas sugestões feitas pelo grupo.

Muitas escolas, como por exemplo a UNICAMP, passaram a adotar a redação com o pressuposto do

poder de influência desta prova no ensino de segundo grau e a conseqüente melhoria das habilidades de escrita dos alunos. Entretanto, tal influência tem sido questionada, chegando alguns, como Ribeiro Neto (1980:25), a afirmar que como a introdução desta prova não fora precedida de uma melhoria

na qualidade de ensino, vem em detrimento dos candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas, posto que é inegável a associação existente entre ambiente sócio-econômico-cultural e capacidade de expressão escrita e verbal.

O debate sobre o uso de questões abertas ou objetivas levou especialistas como Di Dio (1979:18) a chamar a atenção para o fato de que as questões objetivas se viram eleitas como o bode expiatório dos problemas da educação nacional, já que outras hipóteses rivais poderiam explicar a dificuldade de escrita dos estudantes, tais como o baixo nível dos professores, os efeitos dos meios de comunicação de massa e a diminuição dos hábitos de leitura.

Mais recentemente, os dois tipos de questões têm sido utilizados ao mesmo tempo nos principais exames do país. Como apropriadamente assinala Giacaglia (1981), o desgastado debate sobre o uso de um ou outro tipo de questão tem desconsiderado que o problema mais importante não é a disputa sobre qual é o melhor, mas encontrar maneiras de utilizar adequadamente cada um desses tipos nas provas dos vestibulares.

Na década de 70 surgiram também outras inovações como os exames vestibulares realizados em duas fases, que foram adotadas nas mais importantes universidades do país, e considerados como uma reação à unificação do exame iniciada na década anterior, e à adoção de questões de múltipla escolha.

Alguns analistas, entre eles Vianna (1986a) consideraram a realização dos exames em duas fases como uma reação dos professores para que a seleção fosse feita por carreira e por curso (ex. Vianna, 1986a), já que as duas fases possibilitaram a volta de exames parcialmente especializados.

Adicionalmente, a adoção de duas fases, permitida pela legislação a partir de 1978 de maneira a assegurar na segunda fase apenas a participação de candidatos que demonstrassem um mínimo de conhecimentos a nível de 2º grau, trouxe também, de volta, o critério habilitatório, mantendo-se, entretanto, também o classificatório.

A adoção de duas fases mostrou-se também como uma sistemática útil a escolas que recebem um grande número de candidatos, permitindo assim o uso de questões discursivas na segunda fase, já que nesta é mais reduzido o número de candidatos nas escolas em que estes são em número elevado.

Na década de 80 firmou-se como uma tendência

nas grandes universidades do país a adoção de um modelo de duas fases com critérios habilitatórios. Uma das conseqüências dessa medida foi a diversificação das condições de seleção e do perfil do aluno selecionado quando se comparam as diferentes carreiras da universidade.

Assim, a adoção do caráter habilitatório não afetou os cursos de maior procura, acostumados a receber candidatos com melhor preparo e em grande número. Afetou, entretanto, os cursos de menor procura, onde provocou o esvaziamento de carreiras menos concorridas.

O modelo de duas fases, ainda em uso, tem se caracterizado pela utilização da primeira fase para medir, nos candidatos, os conhecimentos básicos do núcleo comum do ensino de 2º grau, e eliminar os mais despreparados. Na segunda fase, são introduzidas medidas relacionadas às disciplinas importantes à carreira ou área de estudo do candidato. Mais recentemente tem havido uma tendência de valorização da formação geral do candidato.

Ainda na década de 80, a crise da linguagem escrita, percebida como uma deficiência de expressão escrita dos egressos do segundo grau, levou novamente à responsabilização dos testes de múltipla escolha e algumas escolas resgataram o uso das questões de resposta construída ou discursiva. Durante os anos 80, o reconhecimento do despreparo dos egressos do segundo grau e a crítica às questões de múltipla escolha alteraram a natureza dos concursos vestibulares, fazendo-os voltar, como afirma Franco (1989:102) a ter a característica habilitatória através do limite de acertos.

Entretanto, como decorrência do uso dos critérios habilitatórios, aumentou o número de vagas ociosas nas universidades públicas do país, principalmente nos cursos menos concorridos, as licenciaturas. Como uma das soluções, universidades públicas como a de São Paulo e a de Campinas realizaram a cada ano sucessivos vestibulares para preencher as vagas ociosas.

No final da década de 70 e durante a de 80 iniciou-se outra importante tendência, na forma de desenvolvimento autônomo dos vestibulares por parte das escolas. Em 1976 a Universidade de São Paulo passou a desenvolver autonomamente seus exames, através da Fundação para o Vestibular (FUVEST) criada para tal fim, e levada, na interpretação de alguns analistas como Ripper (1978), pela preocupação com o nível dos candidatos selecionados através das instituições que centralizavam os exames.

Durante a década de 80 confirmou-se essa tendência descentralizadora que levou cada escola a desenvolver o seu próprio exame. Em 1981 a UNESP separou o seu vestibular da FUVEST, criando a VUNESP, especialmente para desenvolver seus

exames. A UNICAMP separou também os seus vestibulares da FUVEST, desenvolvendo-os autonomamente desde 1987. Da mesma maneira, muitas escolas particulares que utilizavam instituições que centralizavam exames como a Fundação Carlos Chagas passaram, a partir da metade da década de 80, a desenvolver seus próprios exames. Um exemplo é a Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

O desenvolvimento de exames autônomos por parte das escolas tem sido um desafio, principalmente para as particulares, dada a complexidade da tarefa, seu custo e a falta de pessoal preparado na área de medidas educacionais.

Essa autonomia assumida pelas escolas no desenvolvimento dos vestibulares tem se traduzido em diferenças na sistemática adotada em exames de diferentes escolas superiores. Há diferenças quanto ao número de questões, número de fases adotadas, tipos de questões, existência e nível de critérios mínimos e até no conteúdo abrangido.

Embora para defensores dos exames unificados essas diferenças possam ser adaptações de antigas situações "com vistas ao atendimento de interesses paroquiais" (Vianna, 1986a:72) do ponto de vista da teoria das medidas elas podem concorrer para melhorar a seleção por possibilitarem a calibração do exame às características da clientela que se candidata às diferentes escolas e carreiras de nível superior.

A realização autônoma dos exames recebeu o respaldo da legislação no início da década de 90, quando os exames vestibulares foram liberados no que se refere às suas características metodológicas. Através do decreto 99.490 de 30/08/90 ficou a critério de cada universidade a decisão sobre as características a serem adotadas nos seus exames de seleção, com exceção do conteúdo que deve estar restrito às disciplinas do núcleo comum do ensino de segundo grau.

Essa autonomia das escolas quanto à decisão sobre os aspectos metodológicos do exame de entrada pode contribuir para tornar a seleção mais válida, desde que realizada dentro de exigências metodológicas e acompanhada por estudos sobre os resultados de sistemáticas em uso.

A dificuldade é que, na prática, poucas instituições de ensino superior, mesmo entre as públicas, conduzem estudos voltados para o aperfeiçoamento da seleção que realizam. Contribui para isso, entre outros fatores como a pouca importância atribuída ao exame por algumas escolas, a alta complexidade da tarefa de desenvolvimento dos exames, que exige especialistas de que a maioria das universidades carece.

A tentativa de análise de algumas das mudanças sofridas pelos exames vestibulares desde a sua implantação no sistema escolar brasileiro, efetuada

neste trabalho, considerou que modificações introduzidas na sistemática dos exames responderam não somente a necessidades de natureza metodológica do exame, mas também a necessidades que se ligam ao contexto econômico-político e social. A característica classificatória, por exemplo, foi introduzida como decorrência do problema político criado pelos excedentes, enquanto o enfraquecimento da função habilitatória do exame foi parcialmente uma tentativa de atender ao papel social da universidade, preparando profissionais para carreiras menos procuradas.

O acesso à universidade, instrumentalizado pelos exames vestibulares, não pode ser estudado à parte do tipo de inserção que esta tem num dado momento histórico na sociedade brasileira porque reflete tal inserção e, por sua vez, nela influencia.

Como bem definiu Baeta (1985:100) as mudanças já implementadas nos exames vestibulares são o resultado de tensões geradas pelo conflito de interesses, valores, posturas, ideologias dos diferentes atores sociais que tomaram parte na história do vestibular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATCON, R. (1968) **Princípios da reforma integral da universidade brasileira.** In: SER-RANO, J. (coord.) *Atcon e a universidade brasileira*, Rio de Janeiro, Revista dos Tribunais, 1974, p. 1-54.
- BAETA, Anna M. B. (1985) **O estado do conhecimento do Vestibular - discussão Final**, in *Educação e Seleção*. São Paulo, n.12, p.99-112.
- BRASIL (1968). Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.** Brasília, setembro.
- CUNHA, L. A. (1988) **A Universidade Reformada.** Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- DiDio, R.A.T. (1978) **Testes objetivos versus provas analítico-expositivas no vestibular da FUVEST 1977.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FRANCO, Maria A. C. (1989) **O Vestibular e o Acesso Universidade Pública- Um problema de seleção ou de autonomia?** *Educação Brasileira*, Brasília, 11(22):99-126.
- FREITAS JÚNIOR, J.O.(1957) **Seleção de Estudantes ao Curso Superior**, in *Cadernos de Pernambuco*, Recife, Secretaria de Educação e Cultura.
- GIACAGLIA, Lia R. A.(1981) **Correção de redações - fidedignidade de medidas subjetivas.** São Paulo, Edicon.
- HAMBURGUER, E.W.(1970) **O exame vestibular e os desajustes do sistema de ensino**, in *Simpósio sobre os Exames Vestibulares, separata da revista Ciência e Cultura*,22(3):12-17.
- LEÃO, M.L.(1985) **A expansão do Vestibular Unificado.** in *Educação e Seleção*. São Paulo, n.11, p. 9-19.
- LOBO NETO, F.; FRANCO, Maria Ap. C. et al. (1986) **A escola de segundo grau no estado do Rio de Janeiro (ou quando a maioria não conta para a construção da cidade).** *Educação e Seleção*, São Paulo, (13): 79-125.
- MARTINS, C. B. (1988) **Ensino Pago: Um retrato sem retoques.** 2º ed., S.Paulo, Cortez Editora.
- NOBREGA, V.L. (1967) **Enciclopédia da Legislação de Ensino.** Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos.
- NUNES, Clarice (1985) **Relações do vestibular com o sistema de ensino.** *Educação e Seleção*. São Paulo, (12): 73-95.
- RIBEIRO NETO, A. (1987) **O Vestibular ao Longo do Tempo - implicações e implicâncias**, in *Seminários Vestibular Hoje*. Brasília, Secretaria da Educação Superior, p.17-26.
- _____ (1980) **Acesso à Universidade: seu significado e implicações**, *Educação e Seleção*, São Paulo, nº1, p.9-25.
- RIPPER, Afira V.(1978) **Análise do Sistema de Seleção em duas fases introduzido no exame vestibular pela FUVEST.** Dissertação de mestrado submetida à Pontifícia Universidade Católica de S.Paulo.
- ROMANELLI, Otávia de O. (1991). **História da Educação no Brasil**,13 ed. Petrópolis, Vozes.
- SANTOS, V. (1988) **A Verdade sobre o Vestibular.** S.Paulo, Editora tica.
- SANTOS FILHO, J.C. (1990) **Articulação e integração entre a universidade e o ensino de primeiro e segundo graus.** *Proposições*. Campinas, (1):14-28.
- SAVIANI, D. (1988) **Política e Educação no Brasil.** 2º ed.São Paulo, Cortez Editora.
- SILVA, O. V. (1987) **Manual do Vestibular. Guia para Planejamento, execução e avaliação do concurso vestibular.** Brasília, Secretaria da Educação Superior.

- SILVA, O. V. (1987) *Manual do Vestibular. Guia para Planejamento, execução e avaliação do concurso vestibular*. Brasília, Secretaria da Educação Superior.
- SOUZA FILHO, A.B. (1986) *Relações do vestibular com o sistema educacional (2º grau)*. Educação e Seleção. São Paulo, (14):71-75.
- VIANNA, H.M. (1986a) *Acesso à Universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção*.in Educação e Seleção, São Paulo, 13:71-77.
- _____ (1986b) *Acesso à Universidade: os caminhos da perplexidade*.in Educação e Seleção. São Paulo, 14:87-132.
- _____ (1980) *Acesso à Universidade: reflexão sobre problemas atuais*. Educação e Seleção. São Paulo, 61-72.
- VIEIRA, Evaldo (1983) *Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo, Cortez Editora.
- VIEIRA, Sofia L. (1982) *O Discurso da Reforma Universitária*. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará.

DOCUMENTOS

- BRASIL. Decreto-lei nº 8659 de 5 de abril de 1911 que aprova a Lei orgânica do ensino superior e do fundamental da república.
- _____ Decreto-lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931.
- _____ Decreto 62.937 de 02.07.1967. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências.
- _____ Lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.
- _____ Decreto-lei nº 464 de 11.02.1969. Estabelece normas complementares à lei nº 5540/68 de 28.11.1968 e dá outras providências.
- _____ Decreto 68.908 de 13.07.1971. Fixa normas para o concurso vestibular para admissão em cursos superiores de graduação.
- _____ Decreto-lei nº 79.298 de 24.02.1977. Altera o decreto 68908 e dá outras providências.
- _____ Decreto-lei nº 99.490 de 30.08.1990. Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior e dá outras providências.

A Educação Municipal Regional após a Constituição Federal de 1988

José Étore De Conti *

Resumo. O financiamento da Educação municipal envolve os três níveis de Governo: União, Estados e Municípios. A Constituição Federal de 1988 modificou alíquotas de impostos já existentes e ainda criou novas atribuições impositivas aos Municípios, realocando impostos entre os três níveis federativos. A obrigatoriedade de aplicação, pelos municípios, de 25% de todos os recursos municipais recebidos, inclusive repasses estaduais e federais, em Educação, movimenta uma quantidade de verbas que, ao serem bem aplicadas, não apenas por obrigatoriedade constitucional, mas sobretudo por dever ético, resultarão, a médio prazo, em melhora de qualidade da cidadania. Este trabalho analisa conclusões de pesquisa realizada sobre este tema, para a região do Vale do Paraíba, no período 1992 - 1994.

Abstract. The budget for Education involves three governmental levels: Union, States and Cities. The Federal Constitution (1988) modified the percentage of existing incomes and even created new incomes attributions to the Municipalities, redistributing income taxes among the three federative levels. The compulsory application by the cities of 25% of all municipal resources, including federal and state transfers, in Education, deals with a lot of money that must be well applied, not only for constitutional obligation, but mainly for ethics duty, which will result, middle term, in improvement of citizenship's quality. This work analyse the conclusions and correlations of a research over this subject, accomplished for Vale do Paraíba region, in the period 1992 - 1994.

INTRODUÇÃO

O financiamento da educação municipal no Vale do Paraíba foi pesquisado, com ênfase no ensino pré-escolar. Da pesquisa e do tratamento científico dos dados, obtiveram-se algumas conclusões que são comentadas na seqüência deste artigo.

Foram estabelecidas algumas hipóteses de trabalho e determinaram-se algumas variáveis (Repases, Aplicações, Matrículas, etc.) e suas correlações¹ através de gráficos de linhas, sempre que possível, em médias regionais.

Sendo a pesquisa realizada sobre o tema: "Os repases oficiais para os municípios sua aplicação no ensino municipal: a Pré-Escola", acredita-se que algumas destas conclusões, extraídas da Dissertação de Mestrado apresentada à UNIVAP em maio de 1995, possam auxiliar no Planejamento Educacional Regional, uma vez que a pesquisa abrangeu 29 municípios do Vale do Paraíba, entre 1992 e 1994, referindo-se, portanto, à região.

Os gráficos 1, 2 e 3, no final deste trabalho, ilustram as conclusões e comentários.

* Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela UNIVAP

CONCLUSÃO I:

NÃO HOVE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAIS NA PRÉ-ESCOLA REGIONAL APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, APESAR DO AUMENTO RAZOÁVEL NAS QUANTIDADES DE REPASSES FINANCEIROS DA UNIÃO E DOS ESTADOS AOS MUNICÍPIOS.

Analisou-se, neste caso, o índice de correlação simples entre Repases e Matrículas Iniciais de Pré-Escola. O índice encontrado, (0,398), foi interpretado como correlação fraca entre os indicadores. Este índice deveria ser forte ($> 0,5$) e ter aumentado sensivelmente após a vigência da Nova Carta, sinalizando para um maior valor médio. Tal fato não ocorreu...

A constatação da fraca influência dos Repases na Matrícula Inicial de Pré-Escola é a base da

(1) O índice de Correlação entre duas variáveis quaisquer é dado por:

$$r = \frac{\sum XY}{\sqrt{\sum X^2 \sum Y^2}}$$

onde $X = x - \bar{x}$ e $Y = y - \bar{y}$;
e \bar{x} e \bar{y} são os valores médios de x e y .

conclusão 1. Foi possível concluir, então, que os Recursos Oficiais destinados aos Municípios pela Nova Carta são apenas escassamente aplicados em Pré-Escola. Talvez a aplicação destes recursos seja mais dirigida ao ensino fundamental.

Um estudo mais específico poderá permitir a constatação da necessidade real de aplicação dos 25% da arrecadação municipal, em pré-escola, ou se estes recursos podem e/ou devem ser melhor utilizados.

CONCLUSÃO 2:

O FATO DE AS QUINTAS SÉRIES E 1º GRAU CONTINUAREM COM ALTAS TAXAS DE EVASÃO, ABANDONO E REPETÊNCIA, APÓS 1988, EVIDENCIA SUA INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO AO ENSINO PRÉ-ESCOLAR.

Esta conclusão foi confirmada por números e este fato demonstra também a afirmativa histórica de que: "bastam dois anos de 1º Grau para anular todos os possíveis efeitos socializadores positivos da Pré-Escola."

CONCLUSÃO 3:

AS MATRÍCULAS INICIAIS DE 5ª SÉRIE NÃO TÊM RELAÇÃO COM APLICAÇÕES FINANCEIRAS DOS MUNICÍPIOS EM ENSINO FUNDAMENTAL E PRÉ-ESCOLA.

De modo como está formulada, esta conclusão pode aparentar um absurdo; porém ela só pôde ser rejeitada quando se ponderaram as correlações por um índice médio populacional (78.000 hab.).

CONCLUSÃO 4:

AS MATRÍCULAS INICIAIS DA PRÉ-ESCOLA REGIONAL MOSTRAM-SE DEPENDENTES DAS APLICAÇÕES FINANCEIRAS FEITAS PELOS MUNICÍPIOS, EM ENSINO.

Esta conclusão resultou de um índice de correlação de 0,580 entre os indicadores apontados.

CONCLUSÃO 5:

OS REPASSES FINANCEIROS SÃO PERIÓDICOS PARA TODOS OS MUNICÍPIOS DA REGIÃO.

CONCLUSÃO 6:

EM EDUCAÇÃO MUNICIPAL NÃO SE APLICA TANTO QUANTO SE PUBLICA.

Na seqüência, observe a tabela comparativa entre os índices de correlação simples e ponderados apresentada abaixo.

O índice $c = 0,804$ para a correlação média entre Repasses versus Aplicações indica que as Aplicações Financeiras, no Ensino Municipal, são feitas de acordo com os Repasses governamentais, para a região. Este número é resultado das médias simples das correlações.

Verifica-se que a correlação entre Aplicações e Matrículas Iniciais na Pré-Escola também é grande ($> 0,50$).

Do mesmo modo, verifica-se que a correlação entre os Repasses e as Matrículas Iniciais nas 5ªs séries também é grande ($> 0,50$).

Pergunta-se:

Como explicar os índices de evasão, abandono e repetência nas quintas séries do 1º Grau e ainda a existência de crianças de 0 a 6 anos, fora da escola de período integral, em diversos municípios da região?

Os índices indicam um quadro de correlações fortes e valores de repasses ascendentes, portanto, um quadro onde o Ensino Municipal pode ser programado

TABELA COMPARATIVA DOS ÍNDICES DE CORRELAÇÃO

INDICADORES	CORRELAÇÃO SIMPLES	CORRELAÇÃO PONDERADA
APLICAÇÃO x MATR. 5ª SÉRIE	0,377	0,454
MATR. PRÉ-ESC. x MATR. 5ª SÉRIE	0,391	0,798
REPASSES x MATR. PRÉ-ESCOLA	0,398	0,681
APLICAÇÕES x MATR. PRÉ-ESCOLA	0,580	0,585
REPASSES x MATR. 5ª SÉRIE	0,589	0,631
REPASSES x APLICAÇÕES	0,804	0,822

e mantido. Conforme o art. 249 da Constituição Estadual, o Ensino Municipal é entendido como sendo o Ensino de Pré-Escola e mais o Ensino Fundamental, sendo este com "8 (oito) anos de duração e obrigatório para todas as crianças, a partir dos 7 (sete) anos de idade".

Poucos são os municípios que mantêm o Ensino Fundamental, ou de 1º Grau, pois esta é uma competência também do Estado. Aí está mais um verdadeiro nó para a educação: saber quem é responsável, de fato, pelo Ensino Fundamental.

A Constituição Federal é "clara" em seu texto, conforme pode ser verificado e entendido em seu art. 208 - *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Mais adiante a Constituição estabelece:

art. 211 - *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino;*

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

A Constituição do Estado de São Paulo, em seu art. 240, complementa a Lei Federal com a seguinte redação: *Os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e pré-escolar, só podendo atuar em níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo.*

Com base nas pesquisas realizadas, pode-se afirmar que:

- A legislação é clara em definir que os municípios devem atuar prioritariamente em ensino fundamental, creche e pré-escola, mas condiciona a atuação em níveis mais elevados, ao pleno atendimento dos níveis primários. O resultado desta "clareza" da legislação é que os Estados continuam se responsabilizando, bem ou mal, pelo ensino fundamental, isto é, pelo 1º Grau. Aos Municípios sobram apenas, bastante convenientemente para eles próprios, as creches as pré-escolas e algumas classes de ciclo básico ou de 1ª até 4ª séries.
- Justifica-se em parte esta divisão se se considerar que pertence ao Estado toda a rede pública de ensino, bem como o pessoal fun-

cional, isto é, a enorme estrutura estadual de ensino já chega a praticamente todos os Municípios da região. Talvez uma solução seja a descentralização ou municipalização do ensino de 1º Grau.

- Além da sobrecarga que o Estado tem de suportar, pode-se inferir a existência de alguma anomalia no período estudantil que vai do final da pré-escola até o início da 5ª série, pois não faltam indicadores desde que a Lei 5692/71 transformou os antigos cursos Primário (4 anos) e Ginásio (4 anos) em curso de 1º Grau com 8 anos de duração e passagem automática da 4ª para a 5ª série. As quintas séries, hoje, possuem alunos que mal conseguem rabiscar os próprios nomes e, ao nivelar por baixo, pode-se estar transformando o antigo curso Primário, que era de 4 anos, em um grande curso Primário com 8 séries e outro nome: 1º Grau.
- A pré-escola, hoje, não atende à quantidade de crianças de 0 a 6 anos que deveria atender. Ela é vista, por grande parte da população mais carente, como um luxo dispensável e não como uma pré-alfabetização facilitadora, a par de outras qualidades educacionais.
- O preparo deficiente do alunado dos cursos de Magistério de 2º Grau pode também ser um problema ainda não devidamente equacionado, apesar de iniciativas louváveis como os CEFAMs.
- Uma pesquisa mais direcionada para os possíveis levantamentos de problemas genéricos, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, como fator de possíveis perdas nas quintas séries, pode e deve ser feita. O sistema ideal é aquele que proporciona índice de reprovação zero com o máximo de qualidade. Temos hoje excesso de reprovações, desistência, evasão e ausência de qualidade em todo o 1º Grau, com algumas valiosas exceções.
- Ao passar diretamente da 4ª para a 5ª série, não há mais mudança de curso mas há mudança no processo de ensino-aprendizagem. O relacionamento da criança já não é com a "tia" *omnisciente*, mas com "professores" nem sempre especialistas. O antigo Exame de Admissão ao Ginásio minimizava os efeitos desta transição abrupta, além de qualificar o alunado com um mínimo de homogeneidade.

Estes questionamentos (entre outros) permitem afirmativas do tipo: "bastam dois anos de 1º Grau para que se anulem todos os possíveis efeitos positivos e socializadores da pré-escola".

Se for considerada a verdadeira migração de professores especialistas para outras profissões, devido principalmente às condições adversas de trabalho agravadas pela remuneração insuficiente, então pode-se questionar a aplicação de verbas no ensino municipal, no montante que é exigido pela Constituição Federal de 1988.

Ao exigir que os municípios apliquem 25% de suas receitas em Educação, a legislação abre as portas à cidadania, mas ainda assim pode-se perguntar: "Um município que não apresenta crescimento demográfico há 10 anos, deve continuar aplicando os mesmos 25% de sua receita em Educação municipal?"

Não bastam as Leis. É necessário interpretá-las, aplicá-las e modificá-las, atualizando-as e eliminando suas possíveis ambigüidades, desenvolvendo e aperfeiçoando seu espírito, fechando assim as portas à falta de vontade e incompetência políticas.

REGIÃO PESQUISADA
MAPA RESUMO
[valores médios no período 1985 a 1993]

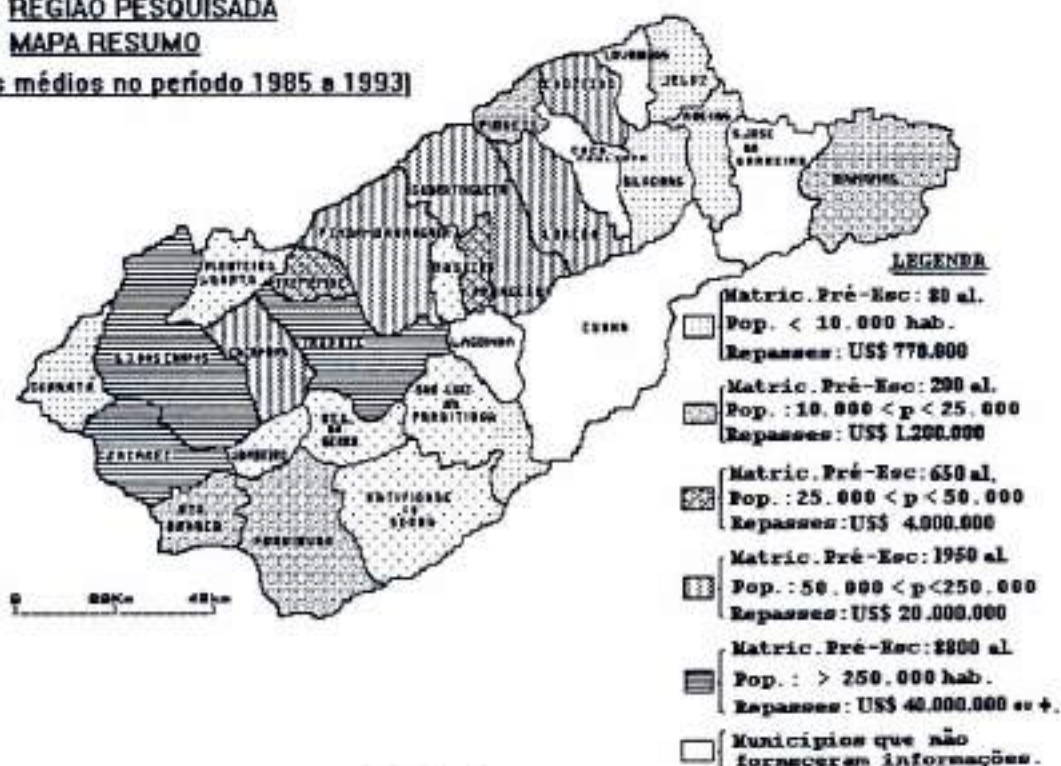
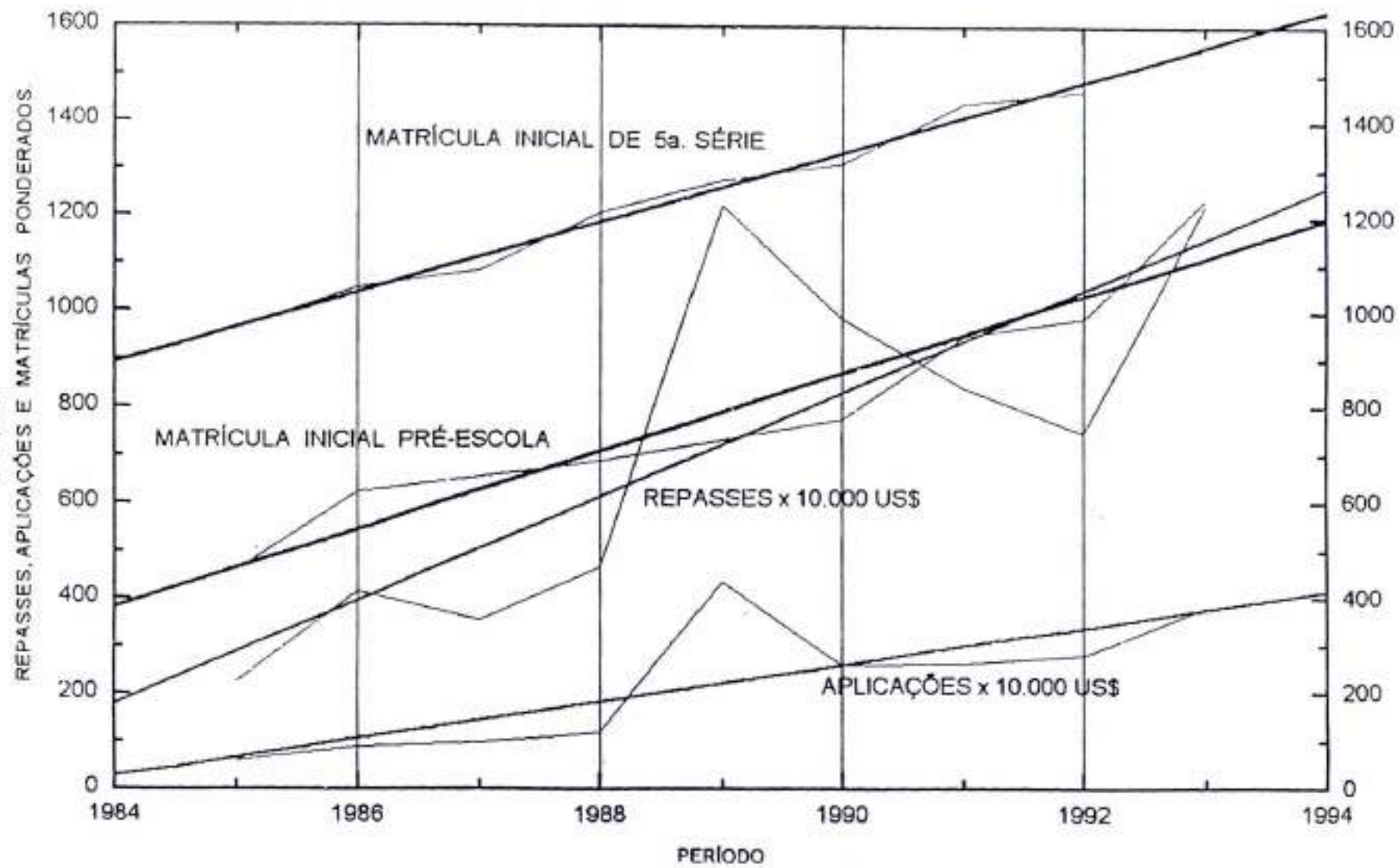
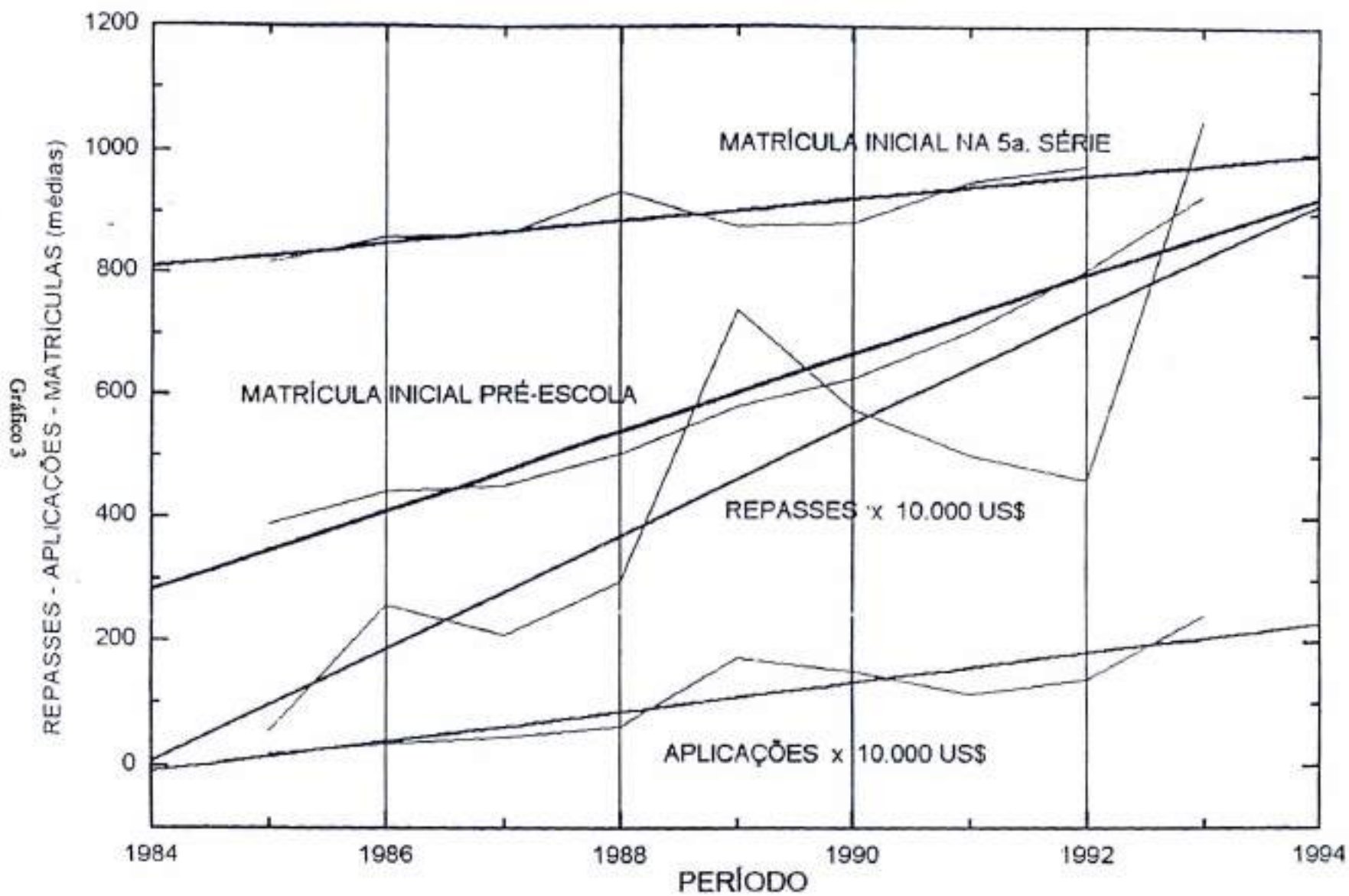


Gráfico 1

Gráfico 2







PRAÇA CÂNDIDO DIAS CASTEJÓN, 116 - Cx. Postal: 82
TEL: (0123) 22-2355 - FAX: (0123)41-7248
CEP 12245-720 - SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP.