Educação e Cidadania (*)

Sergio Costa Ribeiro

As Origens da Educação das Massas no Mundo

A educação das populações pode ser vista como próxis da formação dos estados-nações desde as primeiras revoluções antifeudais do século XVII. Talvez, no mundo ocidental, a mais antiga e estudada revolução tenha sido a revolução inglesa de 1640. Christopher Hill *(1)*, um dos maiores historiadores desse evento, mostrou que, apesar da curta duração desta revolução, sua importância para o futuro da formação do império britânico foi muito maior do que usualmente se supunha, e por dois motivos geralmente pouco analisados.

Sergio Costa Ribeiro

Doutor em Física pela Universidade de São Paulo - São Carlos; Professor Associado do Departamento de Física da PUC/RJ, cedido ao Laboratório Nacional de Computação Científica do CNPq; Consultor da Fundação Cesgranrio.

O primeiro diz respeito à inédita pregação para uma universalização da educação para toda a população, inclusive mulheres, até os 18 anos de idade, e, aos melhores dotados, uma educação superior. O ensino passou a ser lecionado no vernáculo e não em Latim. O segundo diz respeito à tentativa de fazer com que o conhecimento científico fosse difundido a toda a população. Este conhecimento deixa de ser livresco e, a partir das idéias de Comênio, envolve a "mecânica", isto é, a Matemática e a Física. Não é por coincidência que Isaac Newton viveu, produziu a sua obra e foi altamente celebrado naquele período. A crítica às universidades, como fontes de saber livresco, e desconectadas dos "mecanicistas" permitiram após a restauração, que as universidades inglesas começassem a se preocupar não só com as ciências naturais como também com as ciências sociais.

É difícil imaginar como uma revolução de tão curta duração possa ter tido uma influência tão grande no futuro de uma nação. Seguramente, toda uma série de fatores coadjuvantes produziram, nas décadas que se seguiram, as pré-condições para a formação do maior império jamais montado no planeta ("onde o Sol nunca se punha") e a revolução industrial que se seguiu. É claro que as idéias de cidadania estavam ligadas a poder, religião e riqueza. Talvez o que mais chame a atenção neste período na Inglaterra seja a tentativa de exorcizar o Deus onipotente e a fatalidade como explicação para infortúnios da vida.

(*) Trabalho apresentado no **V Forum Nacional**, Instituto Nacional de Altos Estudos, São Paulo, 3 a 6 de maio de 1993. Coord. João Paulo dos Reis Velloso.

(1) Cristopher HILL, *O mundo de ponta-cabeça.*

O domínio das forças da natureza passava a ser possível e desejável.

O que se passou na Inglaterra no século XVII tem algo de semelhante com as revoluções da Europa continental 150 anos depois, com as revoluções francesas e prussiana no tocante à universalização da educação. Essas revoluções tinham como preocupação as idéias de igualitarismo e formação de cidadãos educados nos ofícios mais práticos do que os nobres letrados do período anterior. Não foi por acaso que estas revoluções produziram impérios e riquezas a estas nações.

Se olharmos para o oriente, o Japão realizou-se educacionalmente através da revolução Meiji, por volta de 1860, mais de dois séculos depois da revolução inglesa. As causas e conseqüências são parecidas: a necessidade de vencer, com menor população, as guerras de conquista contra a China e, em particular, a ameaça da armada americana que cercava a baía de Tóquio naquela década.

As noções de cidadania presentes em todos estes movimentos divergem das noções análogas dos antigos impérios (Romano, por exemplo) exatamente pelo caráter universalista e igualitarista do processo educacional.

Seria ingênuo supor que haja apenas uma coincidência entre as propostas de educação universal, as conquistas territoriais e o desenvolvimento da economia desses estados-nações, ou que a direção de causalidade entre o processo de universalização da educação e o sucesso desses países no futuro não ficasse claramente determinado. No pós-segunda guerra mundial vamos encontrar evidências ainda mais flagrantes desse tipo de processo, nos chamados "tigres asiáticos" e na retomada e modernização do sistema educacional na Alemanha, Japão, Itália e Estados Unidos da América, que podem claramente ser a prova da direção desta causalidade. É interessante notar que o mesmo não ocorreu na Inglaterra e hoje vemos seu sistema educacional às voltas com problemas, em muitos aspectos, semelhantes aos de países do terceiro mundo e sua economia sendo suplantada até pela Itália.

É preciso completar esta pequena introdução histórica com algumas observações relevantes. A idéia de universalização de uma educação para todos os cidadãos estava fortemente ligada à ideologia da diminuição do autoritarismo social contido nessas protonações, herança (maldita?) do feudalismo. Somente um processo de um acordo, contrato ou pacto político-social (*Gesellschaft*) em oposição a uma ordem social de status (*Gemeinschaft*) *(2)*, onde as alianças são feitas por parentesco, amizade ou poder territorial *(3)*, teria permitido o sucesso dessa empreitada. Este de fato ocorreu em todos esses exemplos mesmo que em etapas não necessariamente concomitantes ou imediatas *(4)*.

É ainda importante observar que os avanços tecnológicos que se processaram durante e depois da segunda grande guerra mudaram de maneira drástica a "forma" de conquista imperialista. Em vez de exércitos e ocupação territorial dos povos conquistados, o mercado é que é controlado cada vez mais pelas potências hegemônicas. Não fosse a polarização entre os impérios Russo e Americano, provavelmente o poder militar já teria sido muito mais contido no mundo atual. A queda do muro de Berlim em 1989 e o esfacelamento do império territorial russo, que se seguiu, aceleraram de forma extremamente rápida a inadequação da máquina de guerra ao mundo atual. É possível que a guerra do Golfo tenha enterrado definitivamente a necessidade da corrida armamentista pesada entre as novas potências ou blo-

(2) Ferdinand TÖNNIES, *Community and association.*

(3) Um belo exemplo do que é uma organização social do tipo *gemeinschaft* nos está sendo mostrada pela "república" de Alagoas com toda a sua dramaticidade. Não é uma coincidência que os indicadores educacionais do estado de Alagoas sejam os piores da federação.

(4) Pode-se especular que o império Russo (ou a revolução russa) não tenha conseguido produzir um estado-nação moderno pela ausência, até hoje, de um acordo ou pacto social semelhante aos que ocorreram nas demais revoluções européias não obstante o esforço pela universalização da educação competente da população. À manutenção do autoritarismo social e estatal poder-se-ia creditar parte do fracasso do comunismo pragmático daquele império.

cos econômicos que estão surgindo. A guerra agora se dará pela competência e pela competitividade das novas formas de produção de bens e na conquista, pela qualidade e preço, dos mercados consumidores da era pós-industrial. O novo divisor de águas será necessariamente a competência da educação das Nações ou blocos unificados.

É claro que não estaremos livres de guerras bélicas localizadas e mesmo, talvez, de grandes conflitos regionais. É até possível que as tentativas de unificação das nações, como está sendo tentado na Europa, não se viabilize rapidamente. De qualquer forma, ainda assim, a educação formal será um fator essencial para formação de novos blocos econômicos.

O Novo Paradigma Produtivo e a Educação

Se a universalização da educação fundamental teve um papel primordial na formação dos impérios modernos, o que estamos assistindo hoje ultrapassa, em muito, a importância da educação competente da população para a soberania dos países, mesmo entre aqueles que não se tornarão potências econômicas num futuro próximo.

A revolução que a informática e a automação está produzindo no mundo requer, tanto para os produtores de tecnologia como para os consumidores dos bens produzidos por essa tecnologia, a exigência cada vez maior da competência cognitiva de toda a população. Do ponto de vista político-social, o axioma marxista da desqualificação da mão-de-obra com o avanço da tecnologia está sendo rapidamente sepultado. Hoje, ao contrário, as formas da produção necessitam cada vez mais de habilidades cognitivas superiores, não só da força de trabalho como também dos consumidores, vale dizer, de toda a população. O modelo fordista e taylorista de produção se esgota a cada dia. Esta revolução tecnológica está rapidamente mudando as relações capital/trabalho e a própria estruturação das empresas. A inovação tecnológica, fator essencial da nova competitividade, desloca os laboratórios de P&D para o chão das fábricas. As formas não coletivas de trabalho passam a ter uma importância cada vez maior no processo produtivo. A agilidade necessária à mudança nos produtos e na maneira de produzi-los começa a ameaçar a eficiência das grandes empresas em comparação com pequenas, ágeis e versáteis, provocando uma aceleração do mecanismo de tercialização não só da produção mas do domínio do processo produtivo em si.

Além do mais, as novas formas de produção diminuem, no valor agregado dos custos de produção, os componentes de matéria prima e energia e aumentam o valor do trabalho. Este fato diminui de forma dramática as vantagens relativas de nações onde, historicamente, os modelos econômicos estavam baseados no uso intensivo de mão-de-obra barata e não qualificada e na disponibilidade de matérias primas abundantes e seu uso predatório.

O outro fator que se altera nesse novo paradigma é que economias altamente oligopolizadas e/ou cartelizadas perdem rapidamente a competitividade em relação a economias onde a competitividade, o risco e a experiência empresarial já fazem parte de sua cultura política-econômica. A flexibilização nas formas de produção e a agilidade de adaptação às exigências do mercado darão vantagens crescentes às pequenas empresas, ou melhor dizendo, os fatores de economia de escala têm que contemplar esta nova dimensão.

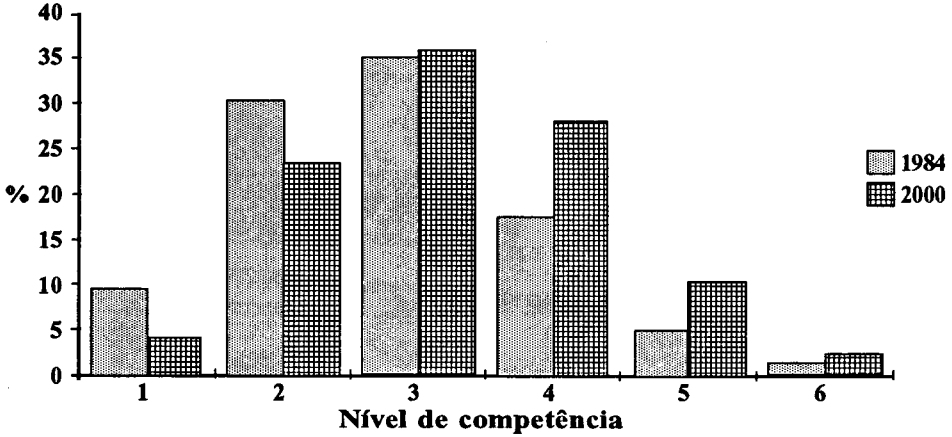
Neste contexto, a sobrevivência da economia dos países estará diretamente ligada às competências jamais antes demandadas da mão-de-obra. A educação universalizada e competente nos códigos universais da Língua, da Matemática e das Ciências torna-se, portanto, condição prevalente do desenvolvimento das nações e da prosperidade de sua economia. A tentação de impor um isolamento através de reservas de mercado, tanto de produtos industrializados como de mão-de-obra, só irá atrasar ainda mais a possibilidade da inserção da nação na economia mundial, onde o capital está se internacionalizando de forma acelerada. A idéia de um desenvolvimento endógeno não faz mais o menor sentido.

Como conseqüência, as opções, de onde aplicar o capital internacionalizado e em que setores da produção mundial, vão depender cada vez mais do perfil educacional e da mentalidade da população da região do planeta, e não de fatores geopolíticos. É previsível que indústrias intensivas em energia, matéria prima, poluidoras e pouco exigentes em mão-de-obra educada venham a se instalar nos países periféricos devido, principalmente, à desqualificação educacional de suas populações.

Diante dessas constatações, os países do Primeiro Mundo começam a se preocupar cada vez mais com seus sistemas educacionais. Avaliações de desempenho cognitivo entre estudantes de diversos países estão sendo cada vez mais freqüentes. As reações que estas avaliações têm provocado, apesar das dificuldades inerentes a este tipo de comparação, são de quase pânico e estão sendo utilizadas, cada vez mais, para o planejamento da política educacional nos EEUU e na Europa.

Diante do melhor desempenho dos países asiáticos, uma série de pesquisas e "surveys" têm sido realizados, principalmente nos EEUU e na Inglaterra. Uma dessas pesquisas, desenvolvidas pelo Hudson Institute *(5)*, analisou junto às empresas americanas o perfil cognitivo desejado para a mão-de-obra no ano 2000, comparado com o perfil atual (1984). A dramaticidade dos resultados pode ser vista no gráfico abaixo.

A Necessidade de Maior Competência na Mão-de-obra Americana



Os níveis de competência (Língua e Matemática) representam, numa escala de 1 a 6 aproximadamente, as competências que vão do equivalente ao nosso curso primário (1ª à 4ª série) até o pós-doutorado. Os níveis desejáveis para o ano 2000 correspondem a colocar praticamente todos os jovens americanos num curso superior até a virada do século! Esta parece ser uma tarefa impossível.

O perigo desta constatação é a tentação de criar barreiras ao livre comércio para prevenir-se da falta de competitividade de alguns setores da economia americana. Este mecanismo, que já é percebido na política americana, pode provocar uma verdadeira catástrofe a médio e longo prazos na economia mundial.

Só para se ter uma idéia do descompasso entre as preocupações da indústria americana e a nossa, reproduzimos a seguir recente pesquisa desenvolvida pela Price-Waterhouse junto a uma amostra de 240 entre as 500 maiores empresas do País.

(5) William B. JOHNSTON, Arnold E. PACKER, *Workforce* 2000 : work and workes for the twenty-first century.

O QUE PREOCUPA AS EMPRESAS HOJE

	1° quad./93 Em %	3° quad./92 Em %
Retração de vendas	61.0	70.6
Elevada carga tributária	57.6	65.5
Forte concorrência	**50.8**	**58.8**
Margens de lucros operacionais	45.8	52.9
Elevados custos financeiros	49.2	52.9
Instabilidade da economia	61.0	43.7
Aumento do custo operacional	28.8	31.1
Capacidade ociosa elevada	8.5	21.0
Atraso no pagamento de clientes	13.6	16.8
Dificuldade de crédito em condições suportáveis	15.3	14.3
Financiamento de capital de giro	16.9	10.9
Controle de preços	20.3	10.9
Folha de Pagamento	5.1	10.1
Dificuldade para exportar	5.1	5.9
Atraso tecnológico	**5.1**	**5.0**
Pressões ecológicas	5.1	5.0
Dificuldades na obtenção de matérias-primas	0.0	3.4
Rotatividade de mão-de-obra	**3.4**	**1.7**
Movimentos grevistas	1.7	0.8
Falta de mão-de-obra especializada	**0.0**	**0.0**

Fonte: Price Waterhouse, 1993. (publicado na Folha de S. Paulo em 19/2/93, Caderno *Dinheiro*)

Os dados falam por si mesmos: a forte concorrência preocupava 58,8% das empresas no final do ano passado e caiu 8 pontos percentuais no começo deste ano. O atraso tecnológico preocupava apenas 5% e a falta de mão-de-obra especializada 0,0%! Relevante apenas o aumento da preocupação com a rotatividade da mão-de-obra que dobrou de 1,7% para 3,4%. É importante salientar, no entanto, que a rotatividade da mão-de-obra na indústria de transformação no Brasil se situa na faixa de 50%, uma das maiores do mundo, o que é totalmente incompatível com o novo paradigma produtivo (6).

É claro que vivemos um processo de crise político-econômica aguda e que parte desse quadro reflete esta crise, no entanto, o nível de imediatismo dessas preocupações não pode ser atribuído apenas à crise.

Mesmo pesquisas em empresas líderes nos setores de ponta da tecnologia moderna que mostram a preocupação com a qualificação da mão-de-obra *(7)*, quando indagadas sobre o papel da qualificação dos recursos humanos como fonte de competitividade, mais de 90% de seus executivos reputam como importante. No entanto, suas expectativas de difusão da

(6) R. de Q. CARVALHO, *Projeto de primeiro mundo com conhecimento de terceiro mundo.*

(7) Ian, MILES, Howard RUSH, João Carlos FERREIRA, *Tendências e implicações do uso de inovações modernizantes no Brasil.*

automação digital na produção, na década de 1990, refletem uma idéia, no mínimo, fantasiosa da possibilidade de, em 10 anos, conseguirem modernizar suas indústrias: de um perfil no qual 50% utiliza a microeletrônica em, no máximo, 10% de suas operações, para uma utilização em torno de 90% de suas operações no ano 2000, com o perfil educacional que temos!

Este quadro mostra que nossas indústrias sequer perceberam ainda o que se passa no Primeiro Mundo e que a "forte concorrência" deve ser tida, talvez, como dificuldades para obter a cartelização no mercado interno ou a concorrência no (e não do) mercado exterior de segunda linha.

No nível educacional, recente avaliação internacional do desempenho em Matemática e Ciências das crianças de 13 anos em 20 países mostra que o Brasil disputa o último lugar com Moçambique. Este resultado não produziu nenhuma reação das autoridades educacionais do Brasil ou mesmo da sociedade organizada *(8)*.

A Educação e sua Cultura na Terra Brasilis

O Brasil, por sua origem colonial portuguesa, não sofreu as influências das revoluções liberais do século XVIII, ao contrário, pode creditar seu atraso na área educacional, em grande parte, a essa origem. O processo de formação da nação brasileira, na realidade, ainda não se completou. A educação da população iniciada pelos jesuítas e caracterizada por idéias da contra-reforma nunca se preocupou realmente com a competência da população como um todo. Por aqui nunca houve a necessidade de formação de exércitos competentes para conquistas ou para a defesa, nem de uma burocracia eficiente. O modelo extrativo e de "plantation" não requeria competências da população. Mesmo assim sofreu um duro golpe com a reforma pombalina. A substituição dos professores jesuítas por leigos mal remunerados, e completamente despreparados, já contribuiu nos séculos XVIII e XIX para inviabilizar uma educação universalizada competente. Os fatos heróicos da Inconfidência Mineira, não coincidentemente ocorridos no mesmo período da revolução francesa, não tiveram nem a amplitude nem a preocupação com idéia de uma educação das massas.

Nossa cidadania, se é que este termo pode ser usado, ainda é baseada numa sociedade patrimonial e de *status*. A pouca "modernização" que podemos perceber em nossa sociedade é uma versão reciclada da sociedade de *status* representada pelo corporativismo do tipo "esprit de corps" que tenta preservar seus membros acima dos interesses dos outros membros da sociedade e das outras corporações *(9)*.

Só vamos encontrar sinais importantes de tentativas de reformulação das políticas educacionais a partir da década de 1930. A visão da Escola Nova, por exemplo, estava muito mais ligada a idéias humanistas, herdadas do iluminismo europeu continental, do que à formação de competências e habilidades intelectuais que permitissem a formação de uma competência produtiva e técnica de toda a população ou mesmo uma noção de sociedade predominantemente de contrato.

A influência do modelo napoleônico, com seu viés positivista, não foi estendida às massas e limitou-se à tentativa de formação das elites. É sempre bom ter em mente que faz pouco mais de um século que a educação obrigatória foi permitida a mulheres e escravos.

Nunca, até hoje, houve uma tentativa séria de um acordo ou pacto político-social *(gesellschaft)* que complementasse a idéia de formação de um estado nacional, e a educação nunca foi utilizada como indutora de um projeto deste tipo.

Mesmo a tradicional defesa de um sistema único de educação (da escola única), na-

(8) Sérgio Costa RIBEIRO, *Qualidade da educação debaixo do tapete,* p.51-3.
(9) Acredito que nossa constituição de 1988 é a mais evidente prova deste sistema de organização social, por representar um "acordo" entre corporações.

cional e público, que estava ligada a uma noção única e ideal de cidadania: a exclusão da escola ou a inclusão ineficaz indicava falha da escola no cumprimento da tarefa básica que lhe era conferida pelo Estado-nação. Hoje, no Brasil, a escola única vê-se atingida pela defesa não apenas do localismo e das especificidades, mas da associação entre diversidade e liberdade. Corolário da crescente aceitação da impossibilidade de realização da justiça e da igualdade (ideais que estiveram por detrás do primeiro impulso para a universalização das oportunidades educacionais) é o reconhecimento de que não existe uma cidadania, mas uma enorme gama de possibilidades cidadãs - em qualidade e em amplitude. Diferenças se estabelecem entre os que permaneceram na escola, entre estes e os que dela foram afastados e também entre estes últimos, numa profusão de proporções e qualidades no contínuo/inclusão.

Na década de 1950 a aceleração na implantação do modelo de substituição de importações também não se preocupou com a educação das massas, optando pela importação de tecnologias já prontas. Novamente a idéia de uma cidadania moderna não aparece neste projeto de metas.

Outra oportunidade ocorreu por ocasião do golpe militar de 1964. Havia planos, metas, projetos de modernização para o país. Nesses planos a idéia de construir uma nação com grandes obras de infra-estrutura, aumento da competência gerencial e tecnológica, cuja principal conseqüência foi a fantástica expansão do ensino superior, contrastava com o completo descaso com a qualidade da educação básica. Além do MOBRAL, de péssimos resultados, esqueceram de evitar a fábrica de analfabetos em que se transformou a escola básica no Brasil. Havia talvez o receio de que o aparato educacional público da educação básica "caísse" nas mãos dos "comunistas", inimigos ardilosamente criados para justificar parte das medidas ditatoriais implantadas no país. Outra possível leitura tem a ver com o fato de a única aliança realmente existente na política brasileira ser a militar-aristocracia rural, fonte de todo o patrimonialismo de uma sociedade de *status*, que impera no nosso cenário político até hoje e para a qual a educação competente das massas pode representar uma ameaça real.

Diante dessas nossas origens, vamos encontrar o Brasil de hoje em estado de enorme desvantagem em relação aos países do primeiro mundo diante do novo paradigma produtivo.

As estatísticas educacionais equivocadas, que durante os últimos sessenta anos têm sido difundidas pelo poder central e aceitas mesmo pelos maiores pensadores de nossa Academia, não se limitam a uma questão puramente acadêmica, mas tornam-se um argumento político importante para justificar, não só políticas totalmente desvirtuadas das necessidades reais do sistema escolar mas, principalmente, porque transformam o problema da educação numa moeda política eficaz na troca mercantilista da barganha eleitoreira. Além disso, como veremos mais adiante, escondem características importantes de nosso autoritarismo social patrimonialista e do processo de vitimização da criança e de sua família pelo aparato escolar.

Os primeiros dados razoavelmente confiáveis sobre o movimento escolar foram produzidos a partir do primeiro Censo Educacional de 1931, um ano após a criação do Ministério da Educação e Cultura. As primeiras análises dos dados censitários foram feitas através de uma metodologia totalmente inapropriada, lamentavelmente copiada de algum país europeu (provavelmente a Inglaterra). Nesta metodologia compara-se a matrícula total da 1ª série, no ano **t**, com a matrícula total da 2ª série, no ano **t+1**, e assim por diante, tentando recriar o avanço de uma geração de alunos através do sistema seriado. São as famosas pirâmides educacionais. Fatal equívoco, já que a matrícula na 1ª série não contém apenas alunos novos mas, como veremos adiante, mais de 50% são repetentes de uma, duas ou mais vezes. Na 2ª série no ano **t+1** a matrícula também contém repetentes, porém em menor número, portanto, não se trata, apenas de alunos provenientes da 1ª série no ano **t** mas de uma mistura de repetentes e de alunos promovidos da 1ª série e que por

sua vez não eram necessariamente novos na 1ª série no ano **t**. Para completar a tragédia, a leitura feita dessas pirâmides induzia a um erro ainda maior ao considerar a diferença entre a matrícula na 1ª série, no ano **t**, e na 2ª série, no ano **t+1**, por exemplo, como uma enorme evasão escolar de mais de 50% entre estas duas séries.

Tal construção piramidal faria sentido em sistema onde não há repetência mas, no caso do Brasil e, de resto, em toda a América Latina, representa uma tolice inaceitável mesmo para os padrões de "expertise" em estatísticas da época em que foi primeiro construída. Mais surpreendente, entretanto, é verificar que tal equívoco permanece sendo utilizado pelos governos até hoje. Este fato também revela o nível de alienação de nossa Academia em relação aos problemas nacionais reais; a competência de nossos acadêmicos não se preocupa em colocar seus serviços à disposição das prioridades nacionais. Isto faz lembrar as universidades letradas pré-revolução inglesa de 1640!

A primeira reação contra esta falsa estatística educacional veio na década de 1940, feita pelo então Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura e Diretor-fundador do IBGE, Mário Augusto Teixeira de Freitas *(10)*, que mostrou, de forma brilhante e inequívoca, utilizando um Modelo de Fluxo na análise do Censo Educacional e comparado com os dados do Censo Demográfico de 1940 que não existiam as fantásticas taxas de evasão escolar precoce propalada pela metodologia equivocada e que havia erros no conceito de repetente que mascaravam ainda os resultados obtidos pelo Modelo de Fluxo. Promete para o Censo Educacional de 1948 a correção que permitiria o conhecimento correto do fluxo de alunos no sistema. O debate sobre este tema com o, então, todo poderoso educador Lourenço Filho, Diretor-Geral do INEP, foi fartamente documentado pela Revista Brasileira de Estatística. Em seu último trabalho, Teixeira de Freitas concluiu que 65% dos jovens, na década de 1930, já tinham acesso à escola, que as taxas de repetência na 1ª série eram da ordem de 60% e que, para uma escolaridade obrigatória de 3 séries, as crianças permaneciam 3,7 anos freqüentando a escola, mas apenas 45% concluía a 3ª série. Propõe que, antes de aumentar o número de escolas, a política correta seria melhorar a qualidade das já existentes. Algo ocorre naquele ano, Teixeira de Freitas é demitido, e até hoje a correção prometida não foi realizada. Sua metodologia e seus resultados são ignorados até hoje, tanto pela Academia como pelo Ministério da Educação e pelo IBGE.

Em meados da década de 1970, o Ministério da Educação introduz, por sugestão da UNESCO, um modelo de fluxo correto que, utilizado com os dados do Censo Educacional ainda produz resultados equivocados.

Para o MEC, repetentes são apenas os alunos reprovados no final do ano, e os alunos novos nas séries são calculados pela diferença entre a matrícula inicial efetiva e esses reprovados. Esta conta, no entanto, produz resultados inconsistentes com as possibilidades demográficas do país, quando o número de alunos novos na 1ª série, por exemplo, ultrapasse em até 70% o número de crianças de 7 anos, limite máximo caso todas as crianças tivessem acesso à escola.

O erro aqui está no conceito repetente. Análises detalhadas *(11)* mostram que em todas as séries, com exceção da 1ª, os evadidos aprovados, utilizando os ingressos novos calculados pelo MEC, são negativos! Isto significa que o número de novos é maior do que os aprovados na série anterior no ano anterior, o que faz sentido num sistema quase estável como o nosso. A única explicação possível é que alunos considerados afastados por abandono durante o ano anterior estão retornando à escola contabilizados como novos.

Na 1ª série esta correção não é suficiente para tornar os novos compatíveis com a possibilidade demográfica do País. Este excesso de novos corresponde à subseriação da 1ª série

(10) M.A.Teixeira de FREITAS, *A escolaridade média no ensino primário brasileiro*, p.71-152.

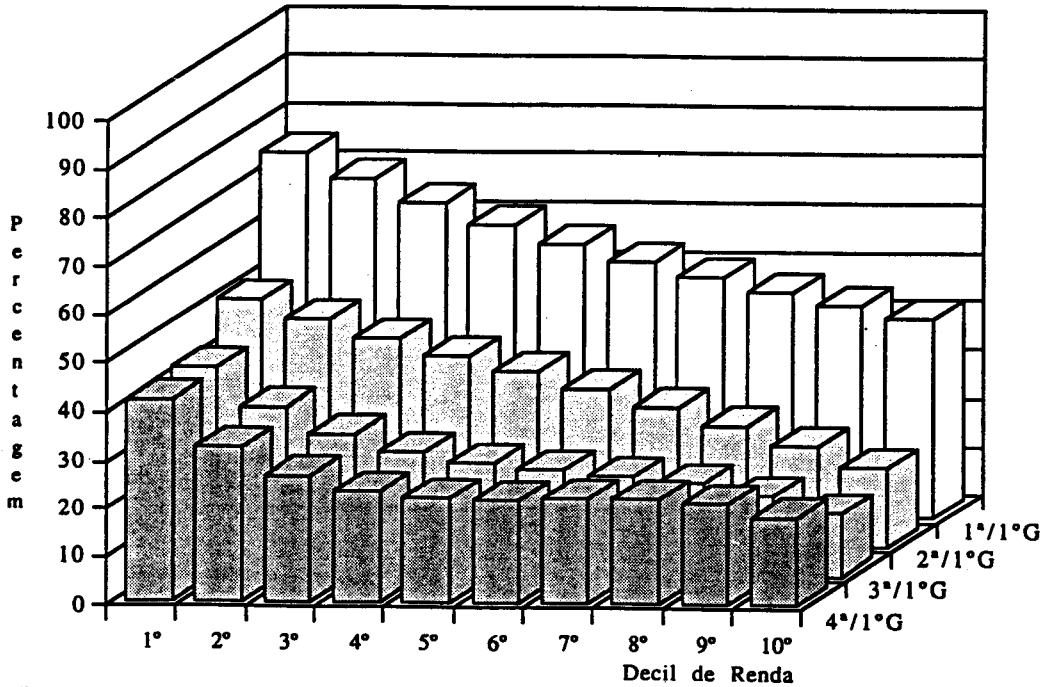
(11) Ruben KLEIN, Sérgio Costa RIBEIRO, *O censo educacional e o modelo de fluxo*: o problema da repetência.

em A, B, C, etc. Como estes alunos não foram "reprovados", são considerados novos no ano seguinte. Esta segunda correção tem respaldo em cálculos independentes que mostram que a probabilidade dos alunos novos na 1ª série serem promovidos é próximo de zero nas regiões Nordeste e Centro-Oeste para população de renda baixa. Esta subseriação corresponde ao que chamamos de "repetentes aprovados".

Feitas estas correções, podemos estimar o número real de novos e as taxas de repetência, promoção e evasão, calculadas pelo Modelo de Fluxo. Estas taxas ficam muito próximas às calculadas utilizando-se o modelo PROFLUXO *(12)* que se vale de dados de base domiciliar (PNADs) do IBGE.

Estas análises, ainda que do conhecimento do Ministério da Educação e do IBGE há vários anos, não são aceitas oficialmente e uma série de fatos parecem indicar que a oficialização da informação correta esbarra em interesses importantes na nossa cultura política e sua correção fere de forma dramática grupos econômicos poderosos. Senão vejamos: As estatísticas equivocadas descrevem um cenário onde a evasão escolar é o principal entrave à universalização da educação fundamental no Brasil. É necessário, portanto, criar condição para que as crianças permaneçam nas escolas, daí a indicação para todo um grande projeto assistencialista, como a merenda escolar, por exemplo *(13)*. Em vez da população lutar por melhores salários, vamos alimentar as criancinhas para que seus pais não as tirem da escola. Para as elites isto vale como uma fantástica desculpa: fazemos o possível, mas os brasileiros são preguiçosos e indolentes, precisam de estímulos extremos para permanecer estudando.

Taxas de Repetência, Brasil 1985



Fonte: Modelo PROFLUXO aplicado à PNAD de 1985.

(12) Philip R. FLETCHER, Sérgio Costa RIBEIRO. *Modeling educacional system performance witen demographic data*: an introduction to the PROFLUXO model.

(13) Para não falar em CIEPs e CIACs.

Nas estatísticas corretas, muito antes de grandes programas assistencialistas, como este da merenda, as famílias brasileiras já lutavam para manter seus filhos na escola. Hoje, os jovens freqüentam, em média, por quase 9 anos a escola de 1° grau para que a metade complete apenas a 6ª série. Não existe evasão precoce da escola, o que existe são tremendas taxas de repetência escolar, que na década de 1980 teve por média 55% na 1ª série, uma queda de 5 pontos percentuais em 50 anos de história.

Neste cenário vemos que, ao contrário do que se supunha, são os quase-cidadãos que lutam desesperadamente para se educar e é a escola, na sua incompetência, que não os ajuda. A ameaça da repetência é o único instrumento realmente utilizado, na escola brasileira, como elementos de motivação para os estudos das crianças, e, como não há outra mediação no processo ensino-aprendizado, essa ameaça é geralmente cumprida.

Pensar que este é um problema da escola dos pobres é um outro mito. O gráfico da página anterior mostra como variam as taxas de repetência nas quatro primeiras séries do 1° grau em função do decil de renda *per capita* que as famílias dos alunos ocupam na perversa distribuição de renda do país.

Vemos que para os 10% mais pobres (1° decil de renda) de nossa população estudantil, a taxa de repetência na 1ª série, por exemplo, é de 75%. Para os 10% mais "ricos" é ainda extremamente alta, 40%. Estes dados mostram que existe na cultura escolar brasileira uma "pedagogia da repetência" difundida em todos os estratos da sociedade.

Como conseqüência dessas fantásticas taxas de repetência, os estudantes não conseguem progredir no sistema escolar até atingir a graduação no 1° grau. A tabela de indicadores abaixo dá a correta dimensão dessa ineficiência.

Tabela de Indicadores

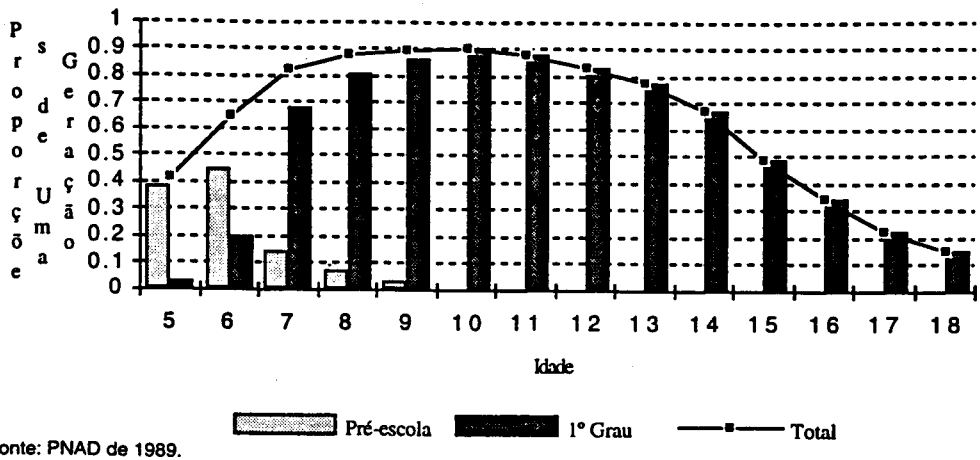
Percentagem de uma geração que tem acesso à escola de 1° grau *(14)*	95%
Tempo médio de freqüência na escola de 1° grau	8,7 anos
Tempo médio de freqüência dos **não** graduados na escola de 1° grau	6,4 anos
Tempo médio de freqüência dos graduados na escola de 1° grau	11,8 anos
Número de alunos-ano de instrução necessário para graduar um aluno	21 alunos-ano
Percentagem de ingressos de novos na 1ª s. graduados sem nenhuma repetência	2%
Percentagem de graduados no 1° grau numa geração, no sistema formal	34%

Alguns comentários sobre estes indicadores são inevitáveis. Em primeiro lugar o acesso à escola está universalizado. Dos 5% que não têm acesso, 4 vivem no Nordeste Rural, miserável, onde a educação está longe de ser a primeira prioridade; lá faltam água e comida. Este é, portanto, um problema local e não nacional.

A informação de que existem milhões de crianças que não têm acesso à escola ou que se evadem precocemente não se sustenta diante dos números. O gráfico que se segue mostra, em proporção de uma geração, a distribuição por idade dos nossos jovens que estão freqüentando a escola de 1° grau.

(14) Esta é a Taxa de Participação na 1ª série, definida como a proporção de uma geração que, em algum momento de suas vidas, se matricularam nesta série.

Matrículas de Pré-Escola e 1° Grau
BRASIL 1989



Fonte: PNAD de 1989.

Vemos que 90% das crianças de 9 a 10 anos estão freqüentando a escola no Brasil *(15)* e mesmo aos 17 anos ainda existem 22% de uma geração na escola de 1°grau. Nesta idade estes alunos já deveriam ter completado o 2°grau. Este gráfico não inclui a matrícula de 2°grau e de 3°grau explicitamente para mostrar a fantástica vontade da população em se educar *(16)*.

Como, em média, os alunos freqüentam a escola por mais de 8 anos, temos matrículas (e por conseqüência vagas) mais que suficientes para que toda a população jovem complete o 1°grau. Construir escolas deixa de ser prioridade. Este é, a nosso ver, o mais importante e comprometedor índice do sistema, já que, associado à mudança no padrão demográfico do Brasil, onde a população de 5 a 14 anos começa a diminuir em números absolutos, atinge interesses importantes das grandes empreiteiras. Com as estatísticas equivocadas faltariam vagas e, portanto, escolas.

Os demais índices mostram a vontade da população em permanecer na escola e o desperdício em termos de tempo e recursos, que esta "ineficiência" (a repetência) produz. Por exemplo, se não fossem as repetências e evasões conseqüentes seriam necessários apenas 8 alunos-ano de instrução para graduar um estudante, logo, dos 21 alunos-ano de instrução recebidos pela população escolar, 13 são desperdiçados em termos de graduação *(17)*.

A denúncia da repetência incomoda a corporação dos professores e expõe seu descompromisso com a promoção de seus alunos, além de mostrar que a incompetência da escola está fortemente associada à má formação do

(15) esta percentagem difere em 5% da percentagem de acesso à 1ª série porque parte já se evadiu a parte ainda não entrou para a escola.

(16) É interessante verificar que a Pré-escola, que representa da creche às Classes de Alfabetização (CA), teoricamente dirigidas às crianças de até 6 anos, é ministradas, para parcelas importantes das populações de 7, 8 e 9 anos de idade, o que mostra a existência de altas taxas de repetência neste segmento, por mais absurdo que isto possa parecer!

(17) Para o Nordeste rural de renda familiar per capita da ordem de até 1 salário mínimo, este indicador chega a quase 300 alunos-ano. O que justifica e traduz, em números, a frase de Euclides da Cunha : "O nordestino é antes de tudo um forte".

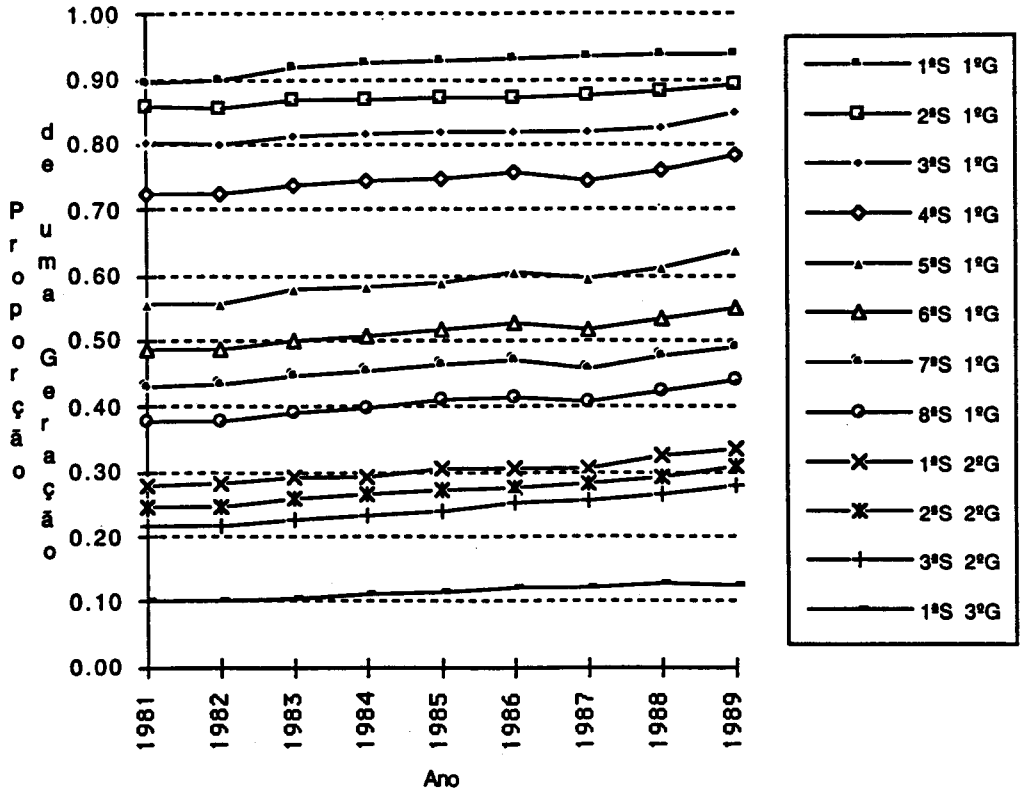
professor, a seu salário e, por conseguinte a sua extração social e a sua mentalidade.

Todas as tentativas de corrigir oficialmente os indicadores educacionais do país foram infrutíferas, desde os trabalhos pioneiros de Teixeira de Freitas até hoje. Não podemos creditar este insucesso apenas aos técnicos do Ministério da Educação. Há interesses políticos em jogo que, simplesmente, não podem ser contrariados.

Esta situação, por mais grotesca que possa parecer, diz muito sobre o que representa a educação para o poder em nosso país. Não poderemos jamais ser uma nação e discutir cidadania quando a educação pública da população não passa de um "negócio" ou uma moeda política baseada em indicadores falsos.

Podemos ir um pouco mais longe e discutir a evolução da cobertura, pelo sistema educacional, da população jovem do Brasil. O gráfico abaixo mostra, ao longo da década de 1980, em proporções de uma geração, os já aprovados nas séries desde a 1ª série do 1° grau (1ªs 1°g) até a 1ª de um curso superior (1ªs 3°g).

Proporção de já aprovados
Década de 80



Fonte: Modelo PROFLUXO aplicado às PNADs da década de 1980.

Vemos que houve um aumento gradual e perene nesta cobertura *(18)*. Algumas observações sobre este gráfico e algumas informações adicionais são de extrema relevância *(19)*.

A "evasão" observada entre a 4ª e 5ª séries do 1° grau precisa ser qualificada. Em estudos recentes utilizando a metodologia do PROFLUXO e a análise dos Censos Educacionais do MEC *(20)*, uma vez corrigido o conceito de *repetente*, verificamos que a evasão se dá entre séries e que essa "evasão" é de aprovados, isto é, os alunos completaram a 4ª série com sucesso. O que isto está caracterizando é que esta "evasão" representa o fim do ciclo de estudos para esses alunos. Esta situação se dá por dois possíveis condicionantes: ou o atraso provocado pela repetência inviabiliza a continuidade dos estudos, e/ou não existem classes de 5ª série em diante em suas localidades de domicílio *(21)*. Como esta evasão ocorre mais nas áreas rurais, é ainda plausível supor que a escola de 8 séries ainda não tenha sido implantada na cultura social e escolar dessas localidades e para eles (os "evadidos") esta é realmente a graduação do ciclo elementar obrigatório que vigorava até 1971 *(22)*. *Mutatis mutantis*, os mesmos argumentos podem ser levantados em relação à "evasão" entre a 8ª série e a 1ª série do 2° grau já que aqui também esta evasão é de aprovados. O vestibular aparece como uma "evasão" entre a 3ª série do 2° grau e a 1ª série de um curso superior. Supondo que todos os graduados no 2° grau se candidatem a um curso superior teremos um limite superior para a relação candidato/vaga real no vestibular de cerca de 2 para 1. É claro que existe alguma "repetência" neste vestibular que pode aumentar esta relação, no entanto, este "estoque" apenas indica a falta de opções outras que não o ensino superior para os egressos do 2° grau.

Esta constatação mostra que o ensino superior no Brasil está hipertrofiado em relação aos graus anteriores de ensino e que esta situação é conseqüência das elevadas taxas de repetência no sistema, já que o número de anos de estudo (não séries) freqüentados pela nossa juventude permitiria que uma proporção bem maior do que a observada estivesse completando o 2° grau com os recursos de infra-estrutura física de nossa rede escolar atual. De forma um pouco cínica, podemos dizer que estamos "à frente" dos países mais desenvolvidos da Europa, já que lá o percentual dos que ingressam no ensino superior é menor que 50% dos egressos do ensino fundamental. A diferença é que lá mais de 90% de uma geração completa a escola fundamental. Notável ainda, neste gráfico, é a baixa percentagem de estudantes iniciando o ensino superior (11,5%) se comparada com a média da América Latina de 15,5% de uma geração. Mas o próprio

(18) Vemos que a 3ª série do 1° grau só é completada por cerca de 83% de uma geração na década de 1980 e que, se comparamos com essa proporção na década de 1930, 30%, vemos que avançamos muito, mas não conseguimos sua universalização.

(19) As proporções aqui se referem a todas as formas de sistema de ensino, inclusive o ensino supletivo. Comparando com os dados da tabela de indicadores que representa apenas o sistema regular de ensino, vemos que aproximadamente 6% terminam o 1° grau via o supletivo, ou seja, cerca de 20% do total. Este sistema supletivo representa hoje, diante da universalização do acesso, apenas um atalho para contornar o desastre que a repetência produz na vida escolar dos nossos jovens.

(20) Ruben KLEIN, Sergio Costa RIBEIRO, *Oceano educacional e o modelo de fluxo*: o problema da repetência.

(21) Vemos no Gráfico das "Taxas de Repetência, Brasil 1985" que a taxa de repetência da 4ª série é maior do que a da 3ª série para os 30% mais "ricos" da população. Parte desta repetência está ligada à ausência de turmas de 5ª série no sistema e representa a repetência de aprovados que não querem abandonar a escola. Este fato tem sido fartamente detectado em pesquisas de campo.

(22) É preciso chamar a atenção que a ausência de classes de 5ª série em diante não pode ser lida como falta de escolas. O contingente de alunos que superlotam as primeiras quatro séries, caso turmas de 5ª série em diante fossem criadas, utilizariam a infraestrutura física que ficaria disponível pela queda dessa retenção. É claro que teríamos problemas com a falta de professores qualificados e é aí que reside o principal problema que envolve recursos.

gráfico mostra que para aumentar esta proporção é necessária a superação do fenômeno da repetência nos graus anteriores de ensino.

Podemos, a título de puro exercício de cálculo, projetar o crescimento da cobertura do sistema se este mantivesse a mesma tendência da década de 1980 no futuro. Chegaríamos a 95% de uma geração com o 1° grau completo por volta do ano 2100, e 90% de uma geração com o 2° grau completo por volta do ano 3080, supostamente da era cristã. (Esses são os percentuais de países do Primeiro Mundo e dos "Tigres Asiáticos")!

A consciência de que a repetência na 1ª série do 1° grau representa o principal desastre de nosso sistema educacional fez com que as redes estaduais de S. Paulo e Minas Gerais introduzissem, em meados da década de 1980, os chamados "Ciclos Básicos de Alfabetização" (CBA) de dois anos, teoricamente sem retenção no primeiro ano. Recente análise das estatísticas de fluxo dos alunos nestas redes mostra claramente que, apesar dos esforços das respectivas secretarias de educação em promover o projeto, os mecanismos alternativos de repetir alunos sem que haja reprovação formal foram acionados pelas escolas de tal forma que o pouco que se conseguiu diminuir na taxa de repetência real no 1° ano deste ciclo foi inteiramente compensado pelo aumento da repetência real no 2° ano. A duração média das duas primeiras séries antes da introdução do CBA foi mantida quase integralmente durante e após sua implantação *(23)*.

Esta experiência nos mostra que o problema da repetência tem raízes ligadas a práticas sociais autoritárias e de controle, que dificilmente serão alterados apenas com projetos deste tipo. Será necessária uma verdadeira revolução na pedagogia, na cultura e na mentalidade da escola e da própria sociedade antes que possamos ver este problema superado.

O contraste entre o querer estudar e o conseguir aprender na nossa sociedade tem tudo a ver com esse processo autoritário, onde a vitimização da população e sua aceitação pacífica estão muito próximas das idéias de fatalismo (talento ou não das pessoas) que dominavam as sociedades feudais da idade média.

Uma Revolução nas Mentalidades é uma Revolução Educacional

Perdemos, até agora, todas as oportunidades históricas anteriores de discutir uma cidadania de contrato. Hoje o novo paradigma produtivo nos coloca diante de mais uma chance, talvez a última, que possa gerar realmente uma nação inserida no mundo moderno. O acordo político-social que nunca tivemos antes, só será possível se a educação se transformar numa prioridade política onde os interesses de soberania e sobrevivência falem mais alto do que os mesquinhos interesses político-corporativos que hoje produzem as políticas educacionais em nosso País.

É neste contexto que teremos que discutir a idéia de cidadania. A educação na realidade pode ser pensada como uma cola (*glue*) na formação de um estado nacional. O próprio federalismo já começa a mostrar tendências de fragmentação e surgem movimentos separatistas que já não podem mais ser ignorados.

Por outro lado, é necessário constatar que a aparente irracionalidade da política educacional é, ao contrário, extremamente racional do ponto de vista da ausência de um projeto de formação de uma cidadania igualitária. Gasta-se 0,8% do PIB, em todas as esferas administrativas, com a escola básica que atinge cerca de 28 milhões de alunos, e 0,6% do PIB com 300 mil alunos nos salários das Instituições de Ensino Superior federais. Pode ser até aceitável que um ensino superior custe cerca de US$ 8.000,00 por ano por aluno. O que é inaceitável é que o ensino básico custe, por aluno, 70 vezes menos.

Estas análises mostram de forma incontestável que a situação da educação básica é resultado da ausência de um projeto de nação

(23) Ruben KLEIN, Sergio Costa RIBEIRO. *O efeito da introdução do ciclo básico de alfabetização no fluxo de alunos da 1ª à 4ª série, em São Paulo e Minas Gerais.*

cujos cidadãos tenham na escola a oportunidade de dominar os conteúdos básicos do conhecimento universal, condição para uma cidadania democrática participativa. Vivemos numa comunidade de *status* onde as tentativas de modernização nas relações sociais não surtem efeito. A universalização do acesso à escola representa um enorme esforço diante do acelerado crescimento da população neste século: de cerca de 17,3 milhões de habitantes em 1900 temos hoje (1991) pouco mais de 145 milhões.

O processo que impede a formação de uma cidadania de contrato igualitária faz parte de uma mentalidade onde a seleção na educação se faz por uma "pedagogia da repetência" *(24)* que perpassa toda a comunidade e não pode ser analisada com categorias do tipo dominantes e dominados, todos são atingidos, mesmo que em uma graduação perceptível. Esta"pedagogia da repetência" produz um efeito desastroso do ponto de vista psicossocial em todas as camadas da população, mas com maior perversidade nos segmentos menos favorecidos.

O mesmo cálculo que confirmou a existência dos "repetentes aprovados" nas primeiras séries para as camadas pobres da população do Nordeste e Centro-Oeste, quando aplicado aos 50% mais "ricos" da população do país (ou melhor aos 50% menos pobres), mostra que a probabilidade de repetência de alunos realmente novos nas séries é quase a metade da probabilidade de repetência dos já repetentes. Este resultado destrói outro mito da nossa cultura escolar - repetir é bom para o aluno - ao contrário, a repetência é a principal causa da própria repetência. O massacre na auto-estima das crianças, que a repetência produz, é talvez mais grave que a pura e simples eliminação física de nossas crianças. Nada pode ser mais perverso do que esta prática na tentativa de construir uma cidadania de contrato igualitária.

O que isto está nos dizendo é que o problema talvez seja muito mais de uma mentalidade autoritária, imediatista e individualista cuja característica tem tudo a ver ou mesmo produz a popularmente chamada "Lei de Gerson".

É possível que Buarque de Holanda *(25)* tenha razão ao creditar mais à "ética da aventura" e menos à "ética do trabalho" as origens ibéricas da formação de nossa comunidade. No entanto, teremos que reconhecer que por trás da própria origem ibérica está a forte mentalidade árabe de uma comunidade de *status* basal bem mais presente na península ibérica do que geralmente se pensa. Na educação, a repetência pode estar representando, pela sua estabilidade temporal e resistência a mudanças, esse traço cultural bem mais profundo. Há uma mentalidade na escola de que não adianta tentar ensinar aos alunos pois eles nunca vão aprender.

De qualquer forma a escola, apesar de teoricamente ser um aparato do Estado, com seu crescimento inviabilizou o controle centralizado da questão do processo ensino-aprendizado. Sua cultura, escondida em indicadores equivocados, não é percebida sequer por seus atores ou pela sociedade organizada ou não.

Mudar sua mentalidade é, por conseqüência, uma tarefa muito mais difícil do que se pensa. Nenhuma ação isolada terá qualquer efeito enquanto essa mentalidade não for explicitada, debatida e, eventualmente, superada na nossa cultura.

Estas reflexões não devem, no entanto, nos conduzir a um imobilismo maniqueísta, o que seria a consagração das influências árabes de nossa cultura. Nem devemos tentar simplesmente proibir a repetência por medidas autoritárias. Não se combate o autoritarismo social com mais autoritarismo. Esta parece ser a atitude daqueles que pretendem coibir a repetência pela proibição da reprovação. Estas ações fracassam. Não se muda a cultura secular de um povo por decreto. Exemplos de atitudes desse tipo são encontrados ao longo de toda a história da humanidade em todas as relações sociais com fracassos conhecidos.

(24) Sergio Costa RIBEIRO, *A pedagogia da repetência,* p.07-21

(25) Sergio Buarque de HOLANDA, *Raízes do Brasil.*

Existem, no entanto, ações que podem e devem ser tomadas que acelerariam as mudanças necessárias.

Em primeiro lugar, a constatação da fantástica vontade de nossa população em se educar deve ser levada em conta como a informação mais importante na definição de políticas públicas no setor. O tamanho continental do país é outro condicionante que não pode ser esquecido.

A descentralização da gestão escolar é a primeira ação a ser pensada. Dar autonomia administrativa, pedagógica e até curricular *(26)* às escolas parece o caminho a ser seguido. É claro que esta autonomia deverá ter suas contrapartidas. A primeira é a avaliação de desempenho dos alunos. É através desta medida que poderíamos dar o instrumento necessário à participação da comunidade no controle da qualidade das escolas. Seria também o instrumento do Estado, tanto para a prestação de contas à sociedade, quanto a sinalização do currículo mínimo nas disciplinas essenciais do ensino básico. Esta autonomia daria ensejo à participação da comunidade dos pais na administração da escola por um órgão colegiado ao qual pertenceriam.

É claro que será preciso reverter algumas situações cristalizadas na escola pública como, por exemplo, a estabilidade no emprego e a ausência de uma carreira estruturada. Essa estabilidade deveria ser atingida dentro da carreira através de avaliações de mérito, e este mérito não pode ser medido pela titulação ou antiguidade, e sim pelo desempenho dos alunos nas avaliações de desempenho. É claro também que a escola de formação docente teria que sofrer alterações substantivas. O conteúdo a ser ensinado tem que ser privilegiado em relação ao que hoje existe. Todo um trabalho precisa ser feito para mudar a mentalidade dos docentes, instrumentalizando-os com formas alternativas de motivação dos alunos que permitam suplantar a ameaça da repetência como única opção. Nessas escolas tenta-se ensinar como ensinar de forma errada e muito pouco o que ensinar e não se discute a motivação dos alunos, o sentido da educação básica ou até para que estes profissionais estão sendo formados.

Tudo isto, entretanto, não fará o menor sentido se o país não definir muito claramente que tipo de cidadania pretende ter. Se é esta que está aí, nada há para fazer.

Se o custo aluno no ensino básico continuar 70 vezes menor do que o custo de um aluno do Ensino Superior, também nada há para fazer.

Enquanto o país não tomar consciência do que está se passando hoje no mundo e a importância da educação básica para o futuro de sua cidadania e de sua economia, nenhuma ação trará resultados.

Neste ponto é preciso pensar em "vender" a educação na sociedade brasileira, e entre empresários e políticos, mostrando não só a realidade trágica dos números e sua lenta evolução como, também, os caminhos possíveis para mudá-los. Reconhecendo que, apesar do atraso das noções de democracia participava, nossa população desenvolve uma luta surda na valorização da educação que não tem sido reconhecida pela sociedade organizada, pelo desconhecimento dos indicadores corretos da educação. Hoje não poderemos fazer uma revolução sangrenta que permitisse criar nossa cidadania. Temos, porém, novas armas, como os meios de comunicação de massa, por exemplo, que, se bem utilizados, poderiam provocar a mudança de mentalidade de que necessitamos. Este, no entanto, ainda é um território inexplorado em nossa comunidade, difícil de trilhar pela oposição que as oligarquias que dominam o setor têm a um modelo de sociedade de contrato moderna. Mas é preciso ousar.

(26) A fantasia que existe hoje, onde o Conselho Federal de Educação *define* os currículos mínimos do chamado "núcleo comum obrigatório", não dá nenhuma garantia da qualidade da educação, como, aliás, as avaliações de desempenho dos alunos têm mostrado de forma dramática. Para que, então, insistir neste modelo normativo?

RESUMO

O autor analisa a relação entre a universalização da educação para todos e a formação de estados-nações, em um contexto histórico. Apresenta o novo paradigma produtivo e sua dependência de uma educação de qualidade.

O autor faz um retrospecto da educação no Brasil, mostrando que não havia preocupação com a educação das massas. Menciona o erro das estatísticas educacionais oficiais, seus diagnósticos errados e suas conseqüências.

Explica que o erro é devido ao conceito errado de repetente. Indica que essas estatísticas podem ser corrigidas e que também podem ser obtidas através do PROFLUXO, que se vale de dados de base domiciliar (PNADs) do IBGE. Apresenta então diagnósticos corretos e conclui ser a repetência o principal entrave à universalização da educação no país.

O autor menciona que o novo paradigma produtivo nos dá talvez a última chance de inserir a nação no mundo moderno. Nesse contexto, discute o conceito de cidadania e sua relação com a Pedagogia da Repetência. Indica ações que podem e devem ser tomadas para se conseguir a almejada revolução educacional.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, R. de Q. *Projeto de primeiro mundo com conhecimento e trabalho do terceiro mundo,* 1992. mimeografado. Trabalho apresentado no Seminário: A modernização Tecnológica e a Educação realizado pelo Instituto de Estudos Avançados da USP. 6 de novembro de 1992. (A ser publicado como Texto para Discussão, n° 12, DPCT/ IG/ UNICAMP, Campinas-Sp.

FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sérgio Costa. *Modeling educational system performance with demographic data:* an introduction to the PROFLUXO Model. Paris: UNESCO, 1989. Mimeografado.

FREITAS, M. A. Teixeira de. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística,* Rio de Janeiro, v. 50, n. 194, p. 71-152, jul./ dez. 1989.

HILL, Cristopher. *O mundo de ponta-cabeça:* idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. Tradução e apresentação de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1982. (Coleção documentos brasileiros, v.1)

JOHNSTON, William B., PACKER, Arnold E. *Workforce 2000*: work and workes for the twenty-first century. Indianapolis: Hudson Institute, 1987. 117p.

KLEIN, Ruben, RIBEIRO, Sergio Costa. *Oceano educacional e o modelo de fluxo:* o problema da repetência. Rio de Janeiro: LNCC / CNPq, 1991. 29 p. (Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento n° 24/91, LNCC/CNPq)

KLEIN, Ruben, RIBEIRO, Sergio Costa. *O efeito da introdução do ciclo básico de alfabetização no fluxo de alunos da 1ª à 4ª séries, em São Paulo e Minas Gerais.* s. l., n. ed., 1993.

MILES, Ian, RUSH, Howard, FERRAZ, João Carlos. Tendências e implicações do uso de inovações modernizantes no Brasil. *Nova Economia,* Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 77-99, nov. 1991.

RIBEIRO, Sergio Costa. Comentário [ao artigo de FREITAS, M. A. Teixeira. A escolaridade média no ensino primário brasileiro] *Revista Brasileira de Estatística,* v.50, n. 194, p. 153-60, jul./dez. 1989.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados,* São Paulo, v.5, n. 12, p. 07-21, maio/ago. 1991.

RIBEIRO, Sergio Costa. Qualidade da educação debaixo do tapete. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n.5, p. 51-3, jan./jun. 1992.

TÖNNIES, Ferdinand. *Community and association.* London: Routhedge & Kegan Paul, 1974 (Gemeinschaft und Gesellschaft. 1887).