

EXEMPLAR ÚNICO



ANO XLV - SUPLEMENTO AO Nº 161

República Federativa do Brasil
DO CONGRESSO NACIONAL

SEÇÃO II

SÁBADO, 24 DE NOVEMBRO DE 1990

SENADO FEDERAL

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

Ata da 4^a Reunião Ordinária,
realizada em 9 de maio de 1990

Ata da 5^a Reunião Ordinária,
realizada em 16 de maio de 1990

Ata da 6^a Reunião Ordinária,
realizada em 13 de junho de 1990

EXEMPLAR ÚNICO

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

ATA DA 4ª. REUNIÃO,
ORDINÁRIA, REALIZADA EM
09 DE MAIO DE 1990

onze horas do dia nove de maio de mil novecentos e noventa, na sala de reuniões da Comissão, Ala Senador Alexandre Costa, sob a presidência do Senhor Senador João Calmon reúne-se a Comissão de Educação com a presença dos Senhores Senadores Jorge Bornhausen, Ronaldo Aragão, Sévero Gomes, Ronan Tito, Carlos Alberto, Antônio Luiz Maya, Cid Sabóia de Carvalho, Meira Filho, Irapuan Costa Júnior, Mauro Benevides, Márcio Lacerda, José Fogaça, Mário Covas, Marco Maciel, Jamil Haddad, Áureo Melo, Dirceu Carneiro, Mansueto de Lavor, Francisco Rolemberg e Carlos Patrocínio. Deixam de comparecer, por motivo justificado, os Senhores Senadores Aluizio Bezerra, Luiz Viana Filho, Nabor Júnior, Hugo Napoleão, Divaldo Surugay, Edison Lobão, Fernando Henrique Cardoso, José Ignácio Ferreira, Carlos De Carli, Mário Maia e Ney Maranhão. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declara abertos os trabalhos, dispensando a leitura da ata anterior, que é dada por aprovada. O Senhor Presidente passa ao primeiro item da pauta que tem por objetivo à eleição do Vice-Presidente da Comissão, vez que o Senador João Menezes ao mudar de partido não mais faz parte da composição da Comissão de Educação. Para tanto, o Senhor Presidente convida para funcionarem como escrutinadores os Senhores Senadores Carlos Alberto e Antônio Luiz Maya e determina sejam distribuídas as cédulas de votação. Procedida a votação, verifica-se o seguinte resultado: Senador Jorge Bornhausen, 15 (quinze) votos. 02 (dois) votos brancos e 01 (um) voto nulo. Dando continuidade à pauta, o Senhor Presidente convida os depoentes, Doutores Sérgio Costa Ribeiro e Philip Fletcher, a sentarem à mesa dos trabalhos para exporem o Modelo Profluxo desenvolvido por ambos. O Senador João Calmon lembra aos presentes a desconfortável posição que o Brasil ocupa no anuário da Unesco, no tocante ao índice de repetência e evasão no ensino fundamental (dados fornecidos pelo SEEC - Serviço Estatístico de Educação do MEC). Esclarece, ainda, que em virtude da divergência de dados entre o SEEC e o Modelo Profluxo que os expositores irão apresentar, convidou o Coordenador do SEEC para esta reunião, mas infelizmente o mesmo não pode comparecer. Concede, então, a palavra ao Doutor Philip Fletcher que discorre através de inúmeros gráficos, projetados em slides, sobre os índices de repetência e evasão em cada série do ensino fundamental e os dados colhidos para o desenvolvimento do referido Modelo Profluxo. Prosseguindo, o Senhor Presidente confere a palavra ao Doutor Sérgio Costa Ribeiro que, de forma sucinta, explica as

diferenças existentes entre o Modelo Profluxo e aquele utilizado pelo SEEC. Terminada a palestra, o Senhor Presidente franquia a palavra aos Senhores Senadores. Usam da palavra interpelando os depoentes, os Senadores José Fogaça, Antônio Luiz Maya, Jorge Bornhausen e João Calmon. Por solicitação da presidência, a Professora Sônia Tie Sabino, técnica do SEEC, e o Professor Divonir Gusso, do IPEA, tecem considerações a respeito do Modelo Profluxo apresentado, e os dados coletados pelo SEEC - Serviço Estatístico de Educação do MEC. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerra a Reunião, lavrando eu, Eugênia Maria Pereira Vitorino, secretária, a presente ata que lida e aprova será assinada pelo Senhor Presidente. — Senador João Calmon, Presidente.

ANEXO À ATA DA 4ª REUNIÃO ORDINÁRIA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, REALIZADA EM 9 DE MAIO DE 1990, QUE SE PUBLICA COM A DEVIDA AUTORIZAÇÃO DO RPESIDENTE DA COMISSÃO.

(Integra do Apanhamento Taquigráfico.)

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Está aberta a reunião.

O objetivo da nossa reunião de hoje é, em primeiro lugar, a eleição do novo Vice-Presidente da Comissão de Educação, em virtude da renúncia do titular deste cargo, que é o nobre Senador João Lobo.

Em segundo lugar, vamos ouvir a exposição dos doutores Sérgio Costa Ribeiro e Philip Fletcher sobre o modelo prófluxo, que permite uma nova abordagem da repetência e evasão no ensino fundamental.

Como há quorum, vamos iniciar o processo de votação.

O candidato a Vice-Presidente é o nobre Senador Jorge Bornhausen.

Pedimos aos nobres Senadores que se aproximem da urna, depois de assinarem o livro de presença.

Procede-se à votação nominal.

O SR. RONAN TITO — Sr. Presidente, peço a palavra para formular uma questão de ordem, para que eu possa instruir a bancada.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Com a palavra o nobre Senador Ronan Tito.

O SR. RONAN TITO — A Vice-Presidência da Comissão de Educação pertence ao PFL?

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Como o nobre Senador João Lobo, que é do PFL, renunciou, o PFL indicou o seu sucessor, para ser submetido à apreciação desta comissão. É o Senador Jorge Bornhausen, também do PFL.

O SR. RONAN TITO — Pois bem, e, como Líder do PMDB, peço aos companheiros, cumprindo o acordo, que votem no Senador Jorge Bornhausen, respeitando a regra das

distribuições que existe nas comissões.

A minha bancada votará no Senador Jorge Bornhausen.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Muito obrigado a V. Ex^a
(Continua a votação nominal.)

O SR. RONAN TITO — Sr. Presidente, peço a palavra para uma questão de ordem.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Concedo a palavra ao nobre Senador Ronan Tito, para uma questão de ordem.

O SR. RONAN TITO — Sr. Presidente, nós sabemos que as comissões são muitas e nós, Senadores somos 74. Existe hoje uma coisa anômala no Senado; neste momento, o nosso estado está representado, apenas por dois senadores.

Como nós temos eleições em duas comissões, eu queria pedir a V. Ex^a, logo após a apuração da votação — pois sei que consagrará o Vice-Presidente Jorge Bornhausen — e aos membros desta comissão que pertençam a Comissão de Assuntos Econômicos, que depois fôssem até lá, a fim de que procedêssem à eleição do nosso presidente. Depois, os Srs. Senadores poderão ir às suas comissões para ouvir as palestras e os debates.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Concordamos inteiramente com o pedido de V. Ex^a

Eu convidou os nobres Senadores Carlos Alberto e Antônio Luiz Maya para serem os escrutinadores desta apuração.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — O número de assinaturas coincide com o número de cédulas.

Vai ser realizada a apuração.

Eu faço um apelo aos meus nobres colegas para que, depois da votação da Comissão de Assuntos Econômicos, retornassem a esta sala para ouvirmos a exposição dos Srs. Sérgio Costa Ribeiro e Philip Fletcher, sobre o Modelo Profluxo, que permite uma nova abordagem da repetência e evasão no ensino fundamental.

Feita a apuração, verificamos que houve quinze votos para o nobre Senador Jorge Bornhausen, dois votos em branco e um voto nulo. Total: dezessete votos válidos.

Proclamo eleito, como Vice-Presidente da Comissão de Educação, o nobre Senador Jorge Bornhausen. (Palmas.)

Tenho o prazer de convidar, para tomar assento à mesa, os nobres Drs. Sérgio Costa Ribeiro e Philip Fletcher e o Dr. José Amaral Sobrinho, que aqui representa o Dr. Eliseu Francisco Calsing, Coordenador do Serviço Estatístico de Educação do MEC.

Desejamos pedir desculpas aos nobres conferencistas, pela coincidência da realização de duas reuniões, uma desta Comissão de Educação e outra da Comissão de Assuntos Econômicos, pois no decorrer de ambas haverá a eleição de seus dirigentes. Em virtu-

de deste fato, não podemos contar com a presença de um número maior de senadores. Mas estou certo de que, após a realização da eleição na Comissão de Assuntos Econômicos, nós contaremos com uma frequência mais significativa aqui.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Há alguns meses, exatamente no dia 7 de junho de 1989, o Professor Martins Rodrigues, que era o então Secretário de Estatística Educacional do MEC, compareceu a esta Comissão e fez uma dramática exposição sobre o quadro calamitoso da educação brasileira, apresentando aos membros desta Comissão a pirâmide educacional do ano de 1988, que mostra que, em cada grupo de 100 crianças que ingressam na 1ª série da escola de primeira grau, apenas 18 concluem a 8ª série. Isto significa que há uma evasão de 82% das crianças que iniciam o curso fundamental.

Há cerca de dois meses, participei, juntamente com o Professor Sérgio Costa Ribeiro, de um encontro do grupo ministerial de alto nível que se realizava em São Paulo e, nesta oportunidade, o Professor Costa Ribeiro, que é um mestre extraordinário na projeção do universo da educação brasileira, pediu a palavra e contestou as afirmações do Professor José Martins Rodrigues. Aproveitei a oportunidade para convidá-lo a vir a nossa Comissão e fazer uma exposição do seu ponto de vista e concordei plenamente com o convite ao também Professor Philip Fletcher, que é um estudioso desta matéria, que poderá nos dar uma inestimável contribuição no debate deste problema.

Inicialmente, concedo a palavra ao Professor Sérgio Costa Ribeiro para fazer a sua exposição.

O SR. SERGIO COSTA RIBEIRO - Gostaria de inverter um pouco a ordem porque, na realidade, a parte mais importante da pesquisa foi realizada pelo Professor Philip Fletcher, e a minha participação é uma participação tardia e se prende ao fato de que eu, sendo físico, poder ajudá-lo, um pouco, na parte analítica e estatística do problema. Mas as idéias desse projeto, na realidade, surgiram em 1940, através de Teixeira de Freitas, então Secretário do Serviço de Estatística da Educação e Saúde do IBGE. Foram abandonadas no ano de 1947 e foi o Professor Philip quem redescobriu este trabalho. A partir daí, Professor Philip começou a trabalhar, em 1982, no modelo que hoje tem um perfil de desenvolvimento e sofisticação bastante grande. De modo que gostaria que ele apresentasse a parte metodológica para que pudesse depois continuar, comentando alguns resultados.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Com o maior prazer, concedo a palavra ao Professor Philip Fletcher.

O SR. PHILIP FLETCHER - Sr. Presidente, Srs. Senadores:

O que desenvolvemos ao longo desses últimos quatro anos é um modelo matemático

do fluxo dos alunos no ensino de Primeiro Grau, um projeto que denominamos Profluxo, com a intenção de enfatizar a importância de não apenas reter a criança na escola, mas de ajudá-la a progredir de série a série e, assim, terminar o curso.

Acreditamos ter informações e argumentos suficientes para explicar exatamente a anomalia da pirâmide educacional a que o Senador João Calmon se referiu.

Gostaria de apresentar umas transparências de gráficos, baseados nas PNAD do IBGE, que retratam o percurso dos alunos no ensino brasileiro.

Vamos começar esta apresentação com os elementos básicos do nosso modelo que são apenas umas porcentagens da população segundo grupos de idade. No gráfico, as porcentagens são apresentadas no sentido vertical e os grupos de idade no sentido horizontal.

Para a direita e embaixo da curva inferior apresentada no gráfico, temos as pessoas que já completaram esta série de instrução, neste exemplo, a 4ª série do primeiro grau em 1985. Estas seriam as pessoas que estão na 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série do primeiro grau ou ainda uma das séries do segundo grau. Aqui, nas idades mais avançadas, pode haver até alguns estudantes universitários, como logo veremos, numa transparência a seu respeito, um pouco mais adiante.

Acreditamos que esse gráfico é bastante útil para caracterizar inúmeros aspectos do ensino no Brasil.

O mais importante é, talvez, o fato de que a altura máxima da curva representa a capacidade do sistema de ensino. Isso seria a "cobertura" da população nesta série de instrução. Assim, pode-se ver que, em 1985, a 4ª série servia aproximadamente 70% da população em idade escolar.

Da esquerda e para cima da curva superior do gráfico, são as pessoas que não fizeram a 4ª série. Nos grupos de idade mais jovens, esta área representa as pessoas que ainda não entraram na 4ª série. E aqui em cima, acima do máximo da curva, são as pessoas que nunca irão entrar na 4ª série, outros 30% da população em 1985.

Isto, porque entre as duas curvas se vê a matrícula, que acaba logo após o máximo da curva, aos vinte e dois anos de idade. Há poucos alunos de 4ª série além do máximo aos 20 anos de idade. A probabilidade de entrar na 4ª série a partir desta idade é nula. Portanto, o máximo da curva representa as oportunidades de instrução de 4ª série disponíveis em 1985.

Sabemos alguma coisa a respeito desse tipo de gráfico, que estudamos ao longo desses anos, e temos uma série de gráficos complementares mostrando como as oportunidades de ensino mudam ao longo dos anos.

Aqui está o gráfico da 4ª série em 1982, que tem basicamente a mesma forma de 1985. E logo em seguida, o mesmo gráfico para o ano 1988. O que observamos, quando comparados estes três gráficos, é que a

parte ascendente, no topo das curvas, permanece constante de ano a ano. As pessoas entram na 4ª série e conseguem sua aprovação em idades facilmente identificáveis; as idades de ingresso e de aprovação são praticamente as mesmas em todos esses três anos. O que está mudando é apenas a altura das curvas.

Se superpusermos as transparências desses três anos, veremos que as curvas são praticamente idênticas perto de suas origens, onde parte do zero. Em seus máximos, porém, as curvas mostram uma nítida tendência de aumento de ano a ano.

O que está acontecendo?

Bom, obviamente, estamos presenciando um sistema de ensino que permanece basicamente constante em termos da idade de ingresso e de aprovação na série, mas que está em franca expansão, aumentando sua cobertura da população, com o topo da curva subindo a cada ano. Estes pontos aqui, além do máximo, são os máximos de anos passados, as taxas de participação das gerações mais velhas, o que reflete a disponibilidade de oportunidades educacionais no passado.

Então, temos aqui uma situação que permite retratar alguns processos longitudinais. Podemos mostrar como as crianças entram em cada série, como se processa sua educação naquela série e, logo, como ingressam na série seguinte. Podemos mostrar, também, como o sistema de ensino aumenta sua cobertura da população ano a ano.

Por contraste, neste próximo gráfico, temos a 1ª série do primeiro grau, que aborda exatamente a questão do acesso ao ensino pela 1ª série do primeiro grau. Pode-se ver que, ao contrário da 4ª série, aproximadamente 95% de uma coorte de idade conseguem entrar na escola pela 1ª série em 1988. Digamos que o acesso ao ensino já foi praticamente universalizado no Brasil naquele ano.

E mais, como o topo da curva está bastante plano além do máximo de 95% aos 12 anos de idade, vê-se que a tendência de aumento de cobertura, fora e além do crescimento vegetativo da população, é muito reduzida; já está num ponto de quase saturação há vários anos. É difícil alcançar as pessoas privadas de acesso ao ensino, porque estas se tornam cada vez mais raras na população.

Basicamente, essa faixa da população privada de acesso ao ensino de primeiro grau representa toda a população analfabeto e, portanto, a tendência do analfabetismo no Brasil é de cair para os 5% privados do ensino. Assim que a população envelhece, a taxa de analfabetismo cairá para esses mesmos 5%, por meios naturais.

De série a série, a gente vê uma queda nas taxas de participação. Vemos que da 1ª para a 4ª série perdemos 25% de uma geração.

O próximo gráfico mostra que aproximadamente 40% de uma coorte de idade conseguem chegar à 8ª série do primeiro grau, ao contrário do que sugere a pirâmide educacional de onde se conclui que "de cada 100, ape-

nas 13 chegam à 8ª série". Na realidade, de cada 95 que conseguem entrar na 1ª série, 40 (42%) chegam à 8ª

Finalmente, só para completar o quadro e mostrar os extremos do sistema de ensino, temos um gráfico que representa o ingresso na universidade. Quando chegamos ao ensino superior, não se pode mais falar numa pretensa universidade democrática. Começamos com 95% de uma geração na 1ª série do primeiro grau e chegamos ao ensino superior, onde se vê que apenas 10% de uma geração consegue se matricular. Ao longo do percurso, perdemos 85% de uma geração.

Noto mais um detalhe: enquanto as taxas de participação nas séries intermediárias de ensino aumentaram rapidamente de ano a ano entre 1982 e 1988, a cobertura da universidade permaneceu inalterada ao longo desses últimos anos. Tem-se cada vez mais oportunidade de ensino nas séries intermediárias, sem um aumento proporcional no número de universitários. Isto nos leva a concluir que a expansão das oportunidades de ensino nas séries intermediárias se processa com uma queda progressiva na qualidade de instrução.

Muito bem, tudo isto retrata as oportunidades de ensino nas diversas séries de instrução, baseadas em sólidos dados demográficos. Mas, a questão da repetência, da promoção e da evasão? Exatamente as questões levantadas pela pirâmide educacional.

Vamos analisar a 1ª série do primeiro grau em 1988, que é um dos casos mais patológicos do ensino brasileiro. As duas curvas do gráfico representam os ingressos e os aprovados na 1ª série, respectivamente. A grande área entre as duas curvas representa a matrícula, expressa como uma porcentagem de uma coorte de idade. Pela largura média dessa área, estimada em dois anos de idade, percebe-se que tem o equivalente de duas coortes de idade matriculado na primeira série.

Para visualizar isto melhor, prosseguimos a identificar os alunos novos entre a matrícula de 1ª série. Os alunos novos são representados exatamente pela altura máxima da curva dos ingressos. Pode-se ver isso melhor se eu deslocar a curva dos ingressos um ano para frente, aproveitando de uma transparência da 1ª série, igual à primeira. E agora, ao deslocar a curva, pode-se ver perfeitamente os alunos novos na primeira série, representados pela área entre as duas curvas de ingresso. Como a altura multiplicada por uma largura de um ano é necessariamente igual à altura, dizemos que os alunos são representados pela altura máxima da curva de ingressos.

Bem, se conseguimos identificar os alunos novos entre a matrícula total da série, todas as outras pessoas na matrícula têm que ser necessariamente repetentes. E aí está a primeira grande descoberta do nosso modelo. Descobrimos que a matrícula de 1ª série contém o equivalente de duas coortes de idade, exatamente o dobro da matrícula necessária.

É se a matrícula contém o equivalente de duas coortes de idade, então a proporção de alunos repetentes no total da matrícula de 1ª série é necessariamente 50%

Quando confrontamos nossos resultados com os dados oficiais de ensino, percebemos que os dados do SEBC/MBC acusam um número de alunos novos na 1ª série muito superior ao potencial demográfico da população. É impossível matricular o equivalente de mais de uma coorte de idade como alunos novos a cada ano. Portanto, concluimos que os dados oficiais incorporam um erro metodológico bastante sério.

Em segundo lugar, os dados oficiais de ensino subestimam em mais de 100% o número de repetentes na matrícula da 1ª série. Isto é uma consequência direta da superestimação do número de alunos novos.

E a questão da evasão? Ao superestimar os alunos novos e subestimar a repetência, resta ao SEBC/MBC apenas uma saída: todos aqueles alunos novos, que não repetem, tem que ser necessariamente os evadidos no fim do ano letivo. Para isto, a estatística oficial alega uma evasão de aproximadamente 25% da matrícula de um ano para outro.

A evasão pode ser facilmente analisada com a superposição dos gráficos da 1ª e 2ª séries do primeiro grau. A diferença entre as curvas logo após o máximo representa a desistência. Como se pode ver, praticamente não existe evasão entre a 1ª e 2ª séries no Brasil. No máximo, 4% de uma geração (2% da matrícula) abandonam a escola antes da 2ª série. Como se vê, não tem onde esconder uma evasão de 25% da matrícula nos dados demográficos do IBGE.

Tudo isto contradiz frontalmente a imagem do desempenho escolar que temos ao interpretar a tradicional pirâmide educacional. No gráfico a seguir, apresento uma pirâmide educacional desenhada com detalhes novos que representam as verdadeiras taxas de promoção, repetência e evasão em cada série.

Nesta representação, cada "nível" da pirâmide representa a matrícula da série, com sua largura desenhada proporcionalmente à matrícula da 1ª. A novidade é uma simples linha vertical que discrimina alunos em cada série, para a esquerda da linha vertical, e alunos repetentes, para a direita. Quando a matrícula é assim discriminada, do lado esquerdo da linha, temos os alunos verdadeiramente novos em cada série. A queda na largura que ocorre entre as séries sucessivas, do lado esquerdo da pirâmide, representa a evasão. A diferença na largura da pirâmide, do lado esquerdo, é a porcentagem em cada geração que desiste.

No caso da 1ª série, o que se pode ver é que muito pouca gente abandona a escola após a 1ª série. O grande hiato no sistema de ensino brasileiro, portanto, não ocorre na 1ª série como a pirâmide tradicional sugere, e como comumente se supõe.

O grande hiato no sistema de ensino brasileiro ocorre entre a aprovação da 4ª série e o ingresso na 5ª série. Aqui, sim, se tem 18% de uma geração que desiste entre a 4ª e a 5ª série. Esta desistência tem a ver com a falta de cursos que vão além da quarta série. Evidentemente, a reforma de 1971, que estabelece um ensino básico de oito séries de instrução, não foi totalmente implementada no País.

À direita da linha vertical da pirâmide, encontra-se a matrícula dos alunos repetentes em cada série. Como se vê, a proporção de repetentes entre as matrículas de 1ª, 2ª, 3ª e 5ª séries é bastante alta, embora diminuindo marcadamente de série a série.

Conjugando essas noções, podemos agora explicar porque a pirâmide começa numa base bastante larga e termina num ápice estreito. A maneira correta de analisar a pirâmide requer que se saiba quantos alunos têm, quantos são novos, e quantos são repetentes em cada série.

Há uma incidência maior de repetentes nas séries iniciais, o que alarga a base da pirâmide. O que se vê na queda da largura da pirâmide de série a série, aqui à direita da linha vertical, não é a evasão, mas sim a redução na repetência, ao longo das séries sucessivas.

Do lado esquerdo da pirâmide, temos os alunos novos, onde a defasagem de série em série representa a evasão real em cada série. Antes da 4ª série, a queda é muito menor do que comumente se supõe.

Mostrei que poucas pessoas desistem entre a primeira e a segunda séries, o que está representada aqui, comparando o segundo nível com a base da pirâmide. O grande hiato ocorre entre a quarta e a quinta séries, que é essa queda aqui.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Professor, gostaria de pedir a V. Sª que não se limitasse a apontar aqui, porque esta gravação é só de som, e não de imagem. Então, como vamos reproduzir essa sua exposição, ficará difícil uma compreensão posterior nítida da tese que V. Sª está defendendo.

O SR. PHILIP FLETCHER - Realmente uma apresentação como essa é um problema.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Teria que explicar e não apenas apontar, por se tratar de gravação.

O SR. PHILIP FLETCHER - O que vemos neste gráfico é a pirâmide educacional para o Brasil inteiro. Esses são dados de 1982; não são mais os dados mais recentes. Entretanto, mostram - relativos à base de matrícula na primeira série - que em cada série sucessiva há menos matrículas.

Com a linha vertical central, distinguimos, do lado esquerdo, os alunos novos, que formam um bloco que não diminui tanto da base para o ápice, e do lado direito da linha, temos os repetentes, o que mostra uma queda bastante acentuada na repetência de uma série para outra, uma queda que se confunde comumente com a evasão.

Aqui temos outro gráfico que mostra como seria o sistema de ensino com pouca evasão e muito menos repetência. Este é o Brasil acima do quinquagésimo percentil de renda, a metade da população mais rica.

Do lado esquerdo da linha vertical, temos muito pouca evasão, é mais um bloco, um monolito; e, do lado direito, temos menos repetência nas séries iniciais.

Porém, mesmo na parte mais rica da população, ainda observamos uma repetência bastante alta nas séries iniciais de primeiro grau, o que nos leva a concluir que o problema maior no ensino brasileiro é mais a repetência do que a evasão. Ou melhor, a evasão vem como resultado da repetência. A evasão seria meramente sintomática de outros problemas que se manifestam primeiramente através da repetência.

Finalmente, este último gráfico, dos trinta por cento mais pobres da população em 1982, mostra uma pirâmide cujo topo parece mais um obelisco, mas que têm uma base imensa e, portanto, continua sendo uma pirâmide. Desta maneira, vê-se como a repetência se alastrou entre a população mais pobre do País. Há uma imensa área aqui, da matrícula dos repetentes, em que se imagina que o aluno novo entra e repele duas ou três vezes, antes de passar para a 2ª série.

A evasão real, representada na queda da pirâmide do lado esquerdo, é uma evasão mais acentuada nesta faixa de renda, mas que nem se compara com a diminuição apresentada do lado direito da pirâmide. O lado direito da pirâmide não representa a evasão.

Após esta breve explicação dos equívocos comuns às interpretações das pirâmides educacionais, Sr. Presidente, Srs. Senadores, encerro aqui as minhas palavras. O Sérgio tem mais alguns comentários a seguir.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o Dr. Sérgio Costa Ribeiro.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Acho que vale a pena fazer alguns comentários complementares, exatamente tentando explicar um pouco o porquê da discrepância entre o trabalho que o Senador João Calmon citou e esse trabalho aqui.

Em primeiro lugar, essa pirâmide é um modelo que foi proposto no Brasil pelo ilustre educador Lourenço Filho, na década de 30, e diante da precariedade dos dados que ele possuía na época; ele só tinha o valor total da matrícula em cada série, sem poder distinguir os repetentes dos alunos que eram novos. Então essa pirâmide representa, aproximadamente, a soma, essa base total aqui, sem distinguir entre os novos e os repetentes. Aí o Brasil foi crescendo e, como Philip mostrou aqui, a participação da população no sistema escolar foi aumentando, quer dizer, na década de 40, apenas 50% de uma geração conseguia chegar até a primeira série, entrava em uma escola. Hoje o que se vê, na década de 80, é praticamente uma universalização do acesso, quer dizer, apenas

5% de uma geração não tem acesso à escola do Brasil, hoje. Por conseguinte, ao colocar toda essa matrícula que contém os alunos novos e os alunos repetentes como número de alunos novos, que é o que essa pirâmide induz a pessoa pensar, a gente verifica, calculando os números reais dessas matrículas, que a matrícula total na primeira série, para o Brasil, como um todo, que é esse gráfico aqui; matrícula total corresponde a um número de pessoas equivalente a duas gerações, quer dizer, a todo ano nasce uma geração de pessoas, que no Brasil, atualmente, está na ordem de 3 milhões.

Se você considera que todos os alunos que entram aqui na primeira série são novos, que é o que induz essa pirâmide do Lourenço Filho, significa que estão entrando na escola...

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Lourenço Filho?

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Lourenço Filho, que introduziu essa pirâmide, na década de 30, logo no início do MEC.

Se considerarmos todos esses são alunos novos, nós vamos ter, entrando no sistema, o equivalente a duas gerações por ano, o que é uma impossibilidade demográfica, porque só nasce uma geração. Como é que se pode, a cada ano, colocar duas gerações novas na escola, há uma impossibilidade demográfica aí.

Então, essa pirâmide induz a um erro de interpretação ao imaginar que esses alunos aqui são todos novos.

O Ministério da Educação, posteriormente, na década de 50, introduziu uma solicitação aos professores e às direções das escolas, através do censo escolar, que é realizado todo ano: que eles anotassem o número de alunos novos e o número de alunos repetentes. Mesmo assim ocorre um outro fôlego. O número de repetentes que essa pesquisa do Ministério de Educação detecta é de apenas 25% na primeira série, e uma evasão equivalente a 25%. Com isso, os alunos novos, mesmo com essa sofisticação introduzida em 1950, ainda ultrapassa em quase 60 a 70% a quantidade de alunos de uma geração. Equivale dizer que, por esses dados do MEC, está entrando na escola um número de pessoas maior do que o número que está nascendo todo o ano, o que é uma impossibilidade demográfica. Existe aí não incompetência, mas um problema mais profundo, de caráter metodológico. E a razão é muito simples. Nos países onde a repetência é muito alta, como no Brasil e na América Latina, de modo geral esse problema já tinha sido detectado por um pesquisador chileno, professor Chieferby, mostrando que havia um erro nessa pesquisa, por um motivo muito simples. A pergunta é feita na escola, que informa que tantos alunos saíram daquela escola e tantos repetiram. Só que os alunos que saíram daquela escola não saíram do sistema

escolar. Eles saíram de uma escola e entraram numa outra e são contados como novos na outra. Então, há uma dupla contagem, impossível de ser corrigida com a pesquisa de dados censitários escolares. Daí essa discrepância. Nós aqui trabalhamos com dados do Censo Demográfico do IBGE e com as pesquisas por amostra de domicílio, as Pnads que são feitas todo ano, e que contêm perguntas muito simples: se o aluno está na escola, se não está na escola, se está na escola qual é a série que está cursando, se não está na escola qual foi a última série daquele completou com sucesso. Com essas perguntas, é possível, com esse Modelo Profluxo, construir o que o Sr. Philip Fletcher mostrou aqui muito claramente. Aí, então, pode-se separar com precisão e verificar-se que não estão entrando duas gerações por ano, mas apenas 95% de uma geração. O problema mais sério diz respeito a todas as faixas de renda, no que, aliás, esse modelo, usando os dados censitários domiciliares, é mais eficaz, porque consegue separar estratos sociais, características de grupos. O censo escolar, infelizmente, pela sua própria natureza, não coleta as características sócio-econômicas dos alunos das escolas. Isso permitiu mostrar a diferença dessa pirâmide, dependendo da camada social da população.

O que é importante dizer é o que essa pesquisa traz de novidade em relação ao conceito que se tem do problema de evasão e repetência no Brasil. Em primeiro lugar, verifica-se que a evasão nas primeiras séries é muito pequena. A evasão importante do sistema todo ocorre entre a quarta e a quinta série, onde temos falta de escola ou de classes nas escolas, da quinta série em diante. Há também todo um fator cultural. Na área rural, o grande conceito é que o importante é fazer o primário e não o antigo ginásio, que vai da quinta a oitava série. Na realidade, existe aí um problema sócio-cultural e um outro problema muito sério: com toda essa repetência, verifica-se que as crianças, no Brasil, hoje, passam oito anos em média na escola do primeiro grau, que é o tempo suficiente para todos completarem as oito séries. Mas, devido à fantástica repetência e à evasão que ocorre, vêm, porque, quando entra na escola, aos seis, sete anos de idade, aluno repete uma vez, outra vez – há casos que vimos em Goiás de alunos que repetiram dezenas de vezes a primeira série e então desistiram, porque já estavam com dezoito anos e já não tinham mais oportunidade para estudar, abandonando então a escola. Grande parte dessa evasão observada, não entre a quarta e quinta séries – e aí há outro problema – mas a evasão que ocorre aqui, até a quarta série e, posteriormente, se dá por implemento de idade – vamos dizer assim – as crianças ficam velhas para as séries que elas estão cursando, então a educação diminui de importância em relação à necessidade de trabalhar para subsistir.

Então, o grande problema da educação brasileira não é a evasão. A evasão é uma consequência do excesso de repetência que o sistema apresenta. Então, a coisa muda completamente de figura; pensava-se até, então, que o grande problema da educação brasileira era a evasão escolar, quando não é. A evasão é uma consequência da repetência.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Sr. Sérgio...

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Pois não.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Para não perder a oportunidade: a afirmação de V. Sa. entra em conflito com uma experiência concreta realizada no estado que teve como governador um dos mais notáveis Senadores da República, o Senador Jorge Bornhausen.

O SR. COSTA RIBEIRO – Eu sei.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Era tão alto o índice de evasão e o índice de repetência. O índice de repetência era tão alto que houve, durante muitos anos, em Santa Catarina, a promoção automática. Porque o estudante que era reprovado, da primeira para a segunda série, desanimava e deserta-va. Então, há um conflito. V. Sa. afirma enfaticamente...

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Exatamente, estou reafirmando...

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Como explicar, então, o fenômeno?

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Não, não é bem um fenômeno. Como há uma repetência enorme, os alunos abandona-ram a escola porque não conseguem mais continuar na primeira série com 18 anos. Quer dizer, uma das soluções que foi proposta, que foi tentada em Santa Catarina, foi a da promoção automática. Infelizmente, o problema é um pouco mais sério do que simplesmente reprovar, o problema é ensinar e fa-zer com que as crianças aprendam. Então, esse programa – se não me engano – foi des-continuado. Porque não poduziu os efeitos que se esperavam.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Durou quantos anos?

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Sais anos, mais ou menos.

Assim como experiências semelhantes, se está iniciando uma experiência de promoção automática no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre – eu acho que o Senador José Fogaça tem conhecimento disso – e essa, ao que nos parece, é uma solução puramente burocrática. Por que as crianças estão repe-tindo tanto? É um problema que requer um estudo mais detalhado. Quer dizer, ou não se está conseguindo ensinar o que se pre-tende ensinar ou, então, se está colocando critérios muito além dos de promoção, de tal ma-

neira que os alunos não conseguem ser promovidos. Agora, podemos analisar isto de um ponto de vista macropolítico e tentar enten-der o que está por trás disso. O que está por trás disso faz parte da cultura brasileira e vem desde a colonização: a idéia de que a educação é um privilégio da elite. Então, a maneira de se controlar isso é através da repetência. E que é uma maneira de pensar extremamente perversa, porque impõe-se ao aluno a responsabilidade por não ter pas-sado, quando a responsabilidade da criança não ter aprendido e, por conseguinte, o fato de ter sido reprovada resulta, exclusivamente da competência ou da incompetência da escola.

Então, esses dados, aqui, mostra de forma inequívoca, um erro que durante toda a década de 60 e 70 se cometeu no Brasil e que foi a tentativa de dizer: olha, o problema da escola no Brasil não é importante, o problema é sócio-econômico, as crianças não querem estudar porque precisam trabalhar. Isso, rigorosamente, não é verdade. As famílias fazem um esforço imenso para manter durante oito anos, em média, a criança na escola de 1º grau, mas essas crianças só con-seguem atingir, em média, a quinta série, de-vido a essa fantástica repetência. É o que eu chamo de pedagogia da repetência. É um modo de impedir, seja conscientemente ou por incompetência da escola, que as crianças, no Brasil, atinjam um nível de conhie-mento mínimo num país que quer ser o últi-mo país do primeiro mundo. Enquanto não resolver esse problema da educação não vaiser.

Então, essas soluções, tanto a solução da promoção automática como a de aumentar a idade mínima para o ingresso na escola, que – ao que me parece – tem algum pe-queno efeito de diminuir a repetência na pri-meira série, mas é um efeito marginal, nos levam à conclusão de que a concentração dos nossos esforços em relação à educação fundamental no Brasil tem que caminhar na direção do aumento da competência interna da escola.

Aqui me permitiria pedir para distribuir-rem as anotações que fizemos sobre algumas sugestões a fazer: como resolver o proble-ma dessa repetência, como enfrentar esse problema.

Já vimos que a solução burocrática da promoção automática não funcionou em Santa Catarina e, seguramente, não vai funcio-nar em Porto Alegre. Mas, pouco se faz, na realidade, para...

O SR. JOSÉ FOGAÇA – É determinado pela lei orgânica.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Mas uma lei não resolve o problema da edu-cação, infelizmente.

O SR. JOSÉ FOGAÇA – É proibido re-provar.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Se o nobre Senador José Fogaça pudesse re-

petir ao microfone, para efeito de gravação e, depois, reprodução pela taquigrafia, agra-deceria muito.

O SR. JOSÉ FOGAÇA – Estava mencio-nando, já que o Dr. Sérgio está fazendo refe-rencia a Porto Alegre, que, lá, foi uma deci-são tomada pela Câmara Municipal na vota-ção da Lei Orgânica do Município, que proíbe a repetência, como se, por decreto, se pu-desse evitar toda essa falácia pedagógica do sistema escolar, que está sendo aponta-da pelo ilustre professor.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – En-tão, isto não é uma crítica ao Rio Grande do Sul, evidentemente, mas é uma crítica...

O SR. JOSÉ FOGAÇA – Mas nós aceita-mos a crítica, ela é procedente; nós a fazemos, nós nos autocriticamos.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – ... é uma crítica à tentativa de resolver o proble-ma através de uma solução burocrática ou legislativa.

Nos países mais adiantados – e temos sem-pre que olhar um pouco os países mais adiantados quando queremos nos modernizar – verificamos que o problema começa a ser resolvido no momento em que se começa a fa-zer uma avaliação do desempenho cognitivo dos alunos que saem da escola. Esse desem-penho é divulgado. Sabe-se, por exemplo, de um aluno de 4º série que não sabe as 4 operações da matemática ou que não sabe escrever uma simples frase, e esse aluno já está na 4º série, com promoção automática ou sem ela, mas repetiu várias vezes a 1º, 2º e 3º séries e não aprendeu nada.

Isso não se conhece no Brasil, ou seja, não se conhece o que se aprende na escola, não se sabe rigorosamente, pois existem poucas pesquisas tópicas. Recentemente, houve uma pesquisa importante da Fundação Carlos Chagas em todo o Brasil, que forneceu os primeiros indicadores da calamidade que é o desempenho cognitivo das crianças na nossa escola de 1º grau.

Mas, era preciso fazer uma pesquisa pa-ra começar, uma pesquisa científicamente competente, estatisticamente significativa, para ser um argumento extremamente forte, para que as comunidades pudessem pressio-nar a escola, pressionar os poderes públicos que gerem a escola, no sentido de promover a melhoria da qualidade de ensino.

Através de um processo desses foi possí-vel a comunidades de países mais adiantados – por exemplo, Califórnia, nos Estados Uni-dos, onde esse sistema é extremamente bem desenvolvido, ou na Inglaterra, há um sécu-lo – melhorar a qualidade da escola.

Assim, queria aproveitar esta oportunida-de para dizer que uma pesquisa desse tipo pode ser feita no Brasil, hoje. Não podia ser feita há 20 ou 30 anos, mas, hoje, pode ser feita, através – não de uma avaliação dentro da escola, – mas de uma avaliação que é feita em nível de domicílio, utilizando o sistema

de coleta de informações do IBGE. É possível aplicar testes padronizados de tal maneira que se possa comparar o nível de conhecimento de uma criança, em qualquer lugar do Brasil, com um padrão único. Esse tipo de pesquisa iria dizer o que as crianças sabem e onde sabem, dependendo do nível sócio-econômico etc.

Essa pesquisa é absolutamente viável; tem um custo estimado em torno de 1 milhão e 200 mil dólares; comparado com os bilhões de dólares que se gasta em educação, acho que seria um grão de areia absolutamente insignificante para um projeto desse tipo; é um projeto que conta hoje com a competência do IBGE e de algumas instituições de pesquisa em educação, principalmente a Fundação Carlos Chagas para prover esses testes padronizados de qualidade. Espero, ainda, poder contar com a competência estatística, computacional e de avaliação do Professor Fletcher. Assim, tenho a impressão que uma pesquisa dessa poderia ser realizada e traria um benefício enorme, como alavanca para essa luta pela competência da escola.

É claro que nada disso tem algum sentido se não se inverter a situação que existe hoje em relação a profissão de magistério.

O Professor Philip fez uma pesquisa em 1982, usando a PNAD, calculando o salário médio de uma professora de 1ª a 4ª série no Brasil, chegava a 150 dólares, em média, por mês, no câmbio oficial. Nesse mesmo período, no mesmo ano, um soldado raso do Exército brasileiro, recebia um salário de 260 dólares por mês e um professor de 5ª a 8ª série recebia um salário de 300 dólares por mês.

Então, em primeiro lugar, verificamos que o grande problema de ensino no Brasil está exatamente nessa fantástica repetência na primeira, segunda, terceira e quarta séries. Esse problema requer uma atenção toda especial. É preciso, para começar, fazer o que foi feito, por exemplo, na Alemanha: inverte-se o perfil salarial dos professores nos graus de ensino, quer dizer, o professor de primeira série na Alemanha, ganha quase o dobro da professora de segunda série, porque eles percebem que é na primeira série que está toda a importância de um bom começo da educação, que vai-se refletir em todo o resto da educação do indivíduo; e, aqui no Brasil, ela ganha, exatamente a metade do que ganha a professora de 5ª a 8ª série, quando deveria ocorrer o contrário. Quer dizer, a professora de 1ª a 4ª série deveria receber um salário maior do que um salário de 5ª a 8ª série. É assim que se faz na Alemanha e em outros países desenvolvidos, exatamente porque eles percebem que é nessas séries, já mostramos aqui, que se encontra, de forma dramática, o problema fundamental da nossa educação.

É claro que não vale a pena pagar 300 dólares por mês para a professora e nem 150, quer dizer, esses valores são absolutamente ridículos se comparados, por exemplo, com

o salário de um soldado; temos, realmente, é que mudar a ordem de grandeza dos salários que são pagos às professoras. Esses são valores velhos mas o Professor João Calmon sabe muito bem que há lugares, no País, principalmente no Nordeste, onde os professores ganham 50 cruzeiros por mês de salário – e até menos. Houve uma pequena correção com o Plano Collor. Mas, evidentemente, não vamos conseguir com avaliações resolver o problema da educação se não começarmos a perceber que importante na educação é o professor, que é mais importante pagar dignamente aos professores do que construir salas de aulas – e esse é um outro ponto para o qual gostaria de chamar a atenção: se 90% de uma geração está entrando na escola, significa que há lugar na escola para 90% das pessoas. Então para que essa volúpia de construir prédios escolares? Acontece que existe, na realidade, uma necessidade muito mais premente, uma prioridade muito maior de se pagar salários melhores aos professores do que construir prédios que vão ficar vazios porque já saturámos o sistema.

É claro que o problema da evasão entre a 4ª e 5ª séries onde há realmente falta de salas de aulas e de escolas, afi sim. Se já tivemos uma escola de 1º a 4º funcionando bem e professores com melhor remuneração – e demanda para que se continue até a 5ª e a 8ª, expande-se aquela escola, ou se constrói um anexo para que se abram salas de aula de 5ª a 8ª. Mas a idéia de abrir salas de aula para primeira série do 1º grau no Brasil, a não ser nesse contexto de expansão da qualidade, é uma operação obsoleta. O problema é a repetência, e se melhorarmos o nível do ensino, baixando a repetência vamos, desafogar as classes de primeira série – que hoje comportam duas gerações quando deveriam ter só uma – então vamos ter a metade das salas disponíveis, não precisando mais construir salas de aula para a primeira série, ao contrário, se se tiver que construir é para a quinta série em diante, e nos lugares onde haja demanda para isso.

É claro que a idéia dessa nossa estratégia, para tentar resolver esses problemas, é em primeiro lugar o envolvimento da classe política, porque advém de uma decisão política, e tem que ser levada adiante de forma extremamente agressiva, no que concerne à luta pela melhoria da qualidade do corpo docente. Isso se consegue em qualquer país capitalista, oferecendo um salário que atraia pessoas competentes.

Hoje se verifica que as universidades públicas no Brasil, deixarem ociosas, de 1988 para cá, as vagas que formam as carreiras de magistério de 1º e 2º graus. Quer dizer, a própria universidade pública, gratuita, financiada pela sociedade, dificulta a opção pelo magistério – e existem pessoas que querem ser professores – é incrível, não é? Essas pessoas tentam o vestibular, não entram na universidade, as vagas ficam todas ociosas e a universidade, que deveria estar preocupada,

da, em primeiro lugar neste País, com esse problema, simplesmente se afasta dessa função, que passa a ser exercida pelas escolas da periferia, de baixíssima qualidade. Mesmo porque a educação custa caro e para melhorar a qualidade das escolas privadas da periferia necessitaremos de alunos que pudessem pagar bem. Acontece que quem procura o magistério, estão, exatamente, entre as pessoas mais pobres do País, assim essas escolas não podem ser melhoradas na sua qualidade, o que nos coloca num círculo vicioso que fatalmente nos levará ao analfabetismo funcional, não ao analfabetismo de saber ler uma frase, mas ao analfabetismo de poder viver num mundo onde a tecnologia moderna exige certos conhecimentos fundamentais de matemática e ciências, para que o sujeito possa realmente produzir alguma coisa e ter uma vida decente.

Essas são as sugestões. Preparei aqui pequenas notas, mas queria finalizar dizendo que essa proposta de implantação de um sistema permanente de avaliação deveria ser colocada à disposição de pais de alunos e das escolas, de modo que pudesse permitir uma descentralização da decisão de tal maneira que a própria direção da escola pudesse tomar as medidas necessárias para melhorar a qualidade do ensino, porque estaria de posse da avaliação do seu desempenho. A própria comunidade pode cobrar dessa escola e da prefeitura, do estado e do Governo Federal essas medidas. Um processo desse tipo, na minha opinião, é o único caminho democrático que temos para melhorar a qualidade de ensino.

Finalmente queria terminar dizendo que todo esse programa ou todas essas sugestões requerem um investimento em educação muito maior do que o que está sendo feito. É ilusório pensar que o setor privado possa arcar com esses ônus e também é inconcebível que os escassos recursos para a educação no País sejam destinados ao aumento do lucro da rede privada de ensino.

De modo que não só por imposição constitucional, mas até uma questão operacional, a única maneira de se melhorar a qualidade da educação brasileira é através da universalização de uma educação competente que só pode ser alcançada através da escola pública e gratuita, às custas do investimento que vem dos impostos pagos pelos cidadãos.

São essas as conclusões que queria tirar sobre resultados dessa avaliação. Muito obrigado.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o nobre Senador José Fogaça, que irá fazer interpelação aos conferencistas.

O SR. JOSÉ FOGAÇA – Gostaria, Sr. Presidente, de reconhecer, enfaticamente, a enorme valia desse trabalho do Sr. Sérgio Costa Ribeiro e Simon Schialman pelo que tem de inovador, até de revolucionário, na concepção moderna da educação. Na práti-

ca, os administradores públicos que lidam de forma imediata, muito próximo da realidade da educação, enfretam um outro problema que vai além dos parcos recursos.

É verdade que neste País muito pouco é destinado ao investimento em educação, pelo menos, muito menos do que deveríamos reservar para a educação. No entanto, há uma outra doença que, hoje, toma conta do corpo funcional no sistema público brasileiro, que é a doença do corporativismo. Ela é extremamente grave, diria que de todos os males e de todas as piores heranças que foram deixadas pelo regime militar, não tenho nenhuma dúvida que a pior e mais grave foi a do corporativismo. A sociedade brasileira deixou de ter consciência do todo, mas aprendeu – ao longo do regime militar, ao longo do período de 20 anos da chamada "Revolução" de 31 de março –, a se organizar e a reivindicar. Mas a reivindicação justa, procedente, passou a ter uma conotação extremamente egoísta e exclusivista, corporativista, em muitos momentos.

Dou alguns exemplos. Todos nós sabemos que a educação básica no Brasil é, em 98%, atendida pelos estados e municípios. O Governo Federal dedica – e aí está um ex-ministro para comprovar o que digo – 2 ou 3% do total dos seus recursos para a chamada educação básica. O resto é consumido pelas universidades. Então, são os estados e os municípios que ficam com esse encargo.

O Governo do Rio Grande do Sul, pela via de sua nova Constituição, tem a obrigação de gastar 35% do seu orçamento em educação mas, na verdade, ele gasta 40%

Ora, os recursos já são gastos numa dimensão muito além daquela que seria desejável, inclusive por recomendação da Organização das Nações Unidas. Mas o governo estadual tentou implantar várias medidas que concorressem para atender aos objetivos aqui também propostos pelos ilustres conferencistas.

A primeira medida que o governo estadual tentou implantar foi o chamado QPE, que era o Quadro por Escola. Este quadro por escola criava, primeiro, o concurso por escola, para evitar que as escolas da periferia, as escolas de difícil acesso tivessem, como tiveram ao longo dos últimos 15 anos, um esvaziamento, e para evitar, também, que as escolas mais tradicionais e mais prestigiadas dos centros urbanos tivessem uma superpopulação docente.

Tínhamos um inchaço em grandes escolas estaduais, como Júlio de Castilhos e o Colégio Pio XII, altamente prestigiadas, históricas, onde havia um número excessivo de professores, até desnecessário, ao mesmo tempo em que havia escolas na periferia de Porto Alegre, na Vila São José, onde, por anos e anos a fio, os alunos, a sociedade, a comunidade, deputados reivindicavam da Secretaria de Educação a designação de professores e os quadros não eram preenchidos. Não por falta de vontade do Sr. Secretário, nem

da Delegacia de Educação. Os professores não iam, não queriam ir, nem mesmo com os benefícios do chamado difícil acesso que no Rio Grande do Sul, proporciona um aumento de salário.

A reação orgânica e corporativa dos professores quanto ao chamado Quadro por Escola, o QPE, que provocava uma drástica redistribuição, foi de tal ordem que gerou uma greve de 60 dias, a queda do Secretário de Educação e, na prática, uma vitória dos professores.

Menciono isso porque vejo, nos objetivos desse trabalho, algo importantíssimo para o Brasil de hoje, ou seja, a avaliação da competência, do desempenho, da dedicação e da qualidade do trabalho do professor. E quem está falando é alguém que não fez outra coisa na vida, antes de subir à tribuna de um parlamento, senão dar aulas. Muito mais do que um pedagogo, eu era um administrador de aulas, ou seja, um professor, por excelência. Então, falo com o conhecimento vivencial, experimental de tudo isso.

Um outro aspecto importante que vejo no trabalho dos ilustres conferencistas é a questão da avaliação de desempenho. No Rio Grande do Sul aprovou-se um plano de carreira baseado exatamente naquilo que aqui é mencionado. Títulos formais, obtidos em escolas superiores privadas de facílimo acesso e facilíssima promoção, são quase que diplomas comprados. Não usamos essa expressão porque os alunos freqüentam os cursos, comparecem. Mas, dada a facilidade com que, nos últimos anos, vêm sendo autorizados esses cursos, não se torna difícil em pequenas cidades do interior ganhar titulação que leva o professor do nível 1 para o nível 5, sem que ele utilize os conhecimentos adquiridos ou que deveria ter adquirido em tantos cursos para o trabalho que ele executa e sem que ele tenha, muitas vezes, as reais condições para isso.

Então, a partir da titulação formal e do chamado critério de antiguidade, promoções por tempo de serviço, é que as promoções são feitas, absolutamente em nenhuma avaliação consequente, séria e criteriosa de desempenho, de dedicação, de freqüência, de competência. Não há, em todo o Brasil, uma mensuração do desempenho do professor. Estou dando um exemplo do meu estado onde conheço um pouco mais em detalhes a questão. Conheço pelos dois lados, a partir da visão de homem público e a partir da visão de professor.

Então, várias vezes, o governador do estado tentou enviar à Assembleia Legislativa uma mudança no Plano de Carreira. Uma mudança no Plano de Carreira que introduzisse os elementos do desempenho formal como um dos elementos, quer dizer, o critério do merecimento. Foi absolutamente impossível. A pressão, o lobby organizado dos 120 mil professores do estado sobre a Assembleia Legislativa impidiu que isso acontecesse.

Os professores acabam de declarar-se em greve num estado que gasta 40% do seu orçamento em educação e num estado que acaba de conceder, 40 dias após o Plano Collor, 43% de aumento aos professores, enquanto as prefeituras de São Paulo e de Porto Alegre concederam apenas 10% de aumento.

Esta mesma organização sindical que é incapaz de exigir da prefeitura, – governada pelo PT –, os mesmos níveis de reposição, consegue mobilizar uma categoria de 120 mil professores para a greve, contra um governo que cedeu 48% depois do Plano Collor, quando no País fábricas estão sendo fechadas, férias coletivas estão sendo dadas, redução da jornada de trabalho está acontecendo. Esta, talvez seja, devo dizer, muito mais do que a decisão política de aumentar os recursos para a educação. Hoje estou convencido – e falo como professor, como membro da categoria – de que a questão do corporativismo e da impermeabilidade a esta revolução, a essas mudanças, talvez seja o mais duro enfrentamento que um administrador público desejo de implantar esse sistema possa enfrentar.

São essas as observações que gostaria de fazer, depois de ter ouvido uma explanação altamente elucidativa, brilhante e inovadora, e que também modifica alguns dos nossos preconceitos, algumas das nossas idéias em relação ao fenômeno da evasão escolar.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – O professor Sérgio Costa Ribeiro deseja fazer os comentários sobre a excelente intervenção do nobre Senador José Fogaça.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Queria agradecer a atenção do nobre Senador José Fogaça ao nosso trabalho e comentar apenas algumas das observações, com que concordo inteiramente. Evidentemente, a idéia dessa apresentação aqui não se prenderia aos aspectos políticos, tais como corporativismo, etc.

Em primeiro lugar eu tenho a impressão de que a idéia de avaliar os alunos, através de uma pesquisa domiciliar em que o professor não esteja presente para dar "cola" ao aluno, é o que acontece muito nos testes que são aplicados nas pesquisas. Isso mobiliza a opinião pública e é extremamente importante para superar essa questão.

Quanto ao cooperativismo eu sou muito cético, mas ao mesmo tempo um pouco esperançoso. Por circunstâncias felizes me encontro, hoje, ao lado do meu antigo patrão, o Ministro da Educação, juntamente com quem tive a honra de participar de um grupo de estudos para a reformulação do Ensino Superior. Nós propusemos uma reforma da lei que regia a Universidade Pública brasileira, e ele pode dizer muito melhor do que eu das reações e das pressões que nós recebemos da corporação dos professores universitários.

No entanto, passados 4 anos, verificamos que as idéias que estavam naquele relatório,

naquele anteprojeto de lei, de alguma forma penetram a universidade. Verificamos, por exemplo, que a reformulação do Regimento da USP incorporou grande parte das propostas daquele trabalho.

Recentemente a própria UFRJ, que é uma das instituições mais politizadas, mais corporativizadas nesse ponto de vista, também introduziu, através do seu Conselho Universitário, sistemas de promoções por competência e por avaliações, exatamente como era previsto naquele projeto. Naquele projeto a idéia de avaliação era o cerne da reforma e se ela não ocorreu ainda, e continua sendo discutida e alguns projetos pilotos têm sido realizados, em todo o Brasil.

De modo que eu tenho a impressão de que a vontade política, naquele momento, do Senador Jorge Bornhausen foi fundamental para iniciar a quebra da hegemonia corporativista dentro da universidade.

Acredito que a mesma coisa possa ocorrer nos outros graus de ensino, creio que esse exemplo da universidade deveria servir como um estímulo para que um projeto como esse fosse apoiado pelo legislativo brasileiro.

Muito obrigado.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Concedo a palavra ao nobre Senador Jorge Bornhausen.

O SR. JORGE BORNHAUSEN — Em primeiro lugar, quero registrar a minha satisfação pelo convite, de iniciativa do presidente da Comissão de Educação do Senado em convidar para um depoimento nesta comissão professores da mais alta qualidade e que vêm aqui engrandecer, com os seus conhecimentos, o trabalho desta comissão. Por isso, desejo cumprimentá-lo ao Dr. Sérgio Costa Ribeiro e ao Dr. Philip Fletcher.

Eu gostaria de fazer algumas considerações, pois lamentavelmente tive que participar da reunião simultânea da Comissão de Economia que eu estava presidindo e não pude participar integralmente das palestras aqui. Mas é evidente que cabem alguns comentários e eu diria, em primeiro lugar, que acho absolutamente procedente essa sugestão da pesquisa domiciliar. Sai do quadro em que se realizam essas pesquisas e a coleta de dados que, muitas vezes, duvidamos. Eu mesmo como Ministro da Educação recebia informações de organismos diferentes do ministério com números diferentes. Falava-se num determinado setor que nós tínhamos 3 milhões e meio de crianças fora da escola na idade de 7 a 14 anos, o outro documento já apresentava esse número como sendo 5 milhões; às vezes, esse número chegava a 7 milhões. Realmente eu acho que temos que alterar esse processo de pesquisa para que possamos ter um dado efetivo.

Estou absolutamente de acordo com essa proposta de pesquisa e creio que o custo, realmente, é mínimo.

É evidente que o problema maior da escola do Brasil está na qualificação, na compe-

tência do professor e isso está diretamente ligado ao problema salarial. A minha experiência no setor evidencia claramente essa carência.

Quando assumi o Governo do Estado de Santa Catarina em 1979, pedi um levantamento da Secretaria de Educação e verifiquei que tínhamos cerca de oito mil professores fora da sala de aula. Quer dizer, eles estavam executando outras tarefas em outros locais para que, mediante gratificações existentes em outras repartições, em outras secretarias, pudesse compor o seu salário. E afizemos uma experiência, no dia seguinte à minha posse: baixamos um decreto estabelecendo uma gratificação equivalente ao salário de um professor de primeira à quarta série, que foi apelidada de "pô-de-giz", de quantia equivalente ao vencimento. Então, naquela época eram 1.900 cruzeiros. Quem estivesse dentro da sala de aula receberia mais 1.900 cruzeiros. Com isso, dos oito mil professores que estavam afastados, retornaram cinco mil e sem prejuízo para o Estado, porque estávamos com cinco mil professoras substitutas que voltaram para casa, quase todas professoras sem qualificação.

Quer dizer, realmente acho que há procedência. Não considero que a escola seja a única responsável, como é colocada aqui. Acho que é a maior responsável no processo atual da educação, no que diz respeito ao ensino básico.

É evidente que esse é, também, um problema educacional: o problema salarial. Porque é difícil convencer aos administradores que a obra se realiza, sem nenhum aspecto estético, sem a construção de prédios. Quer dizer, dificilmente a administração de um governador, de um prefeito, é medida pela qualidade do ensino. O eleitor olha o prédio que foi construído. E afi há um outro detalhe, há realmente um gasto grande com a construção de prédios, eu concordo, mas há essa atração do administrador por fazer um prédio, mas por outro lado existe um profundo desamor à escola dentro do Brasil. Basta verificar os estragos constantes realizados nas escolas.

Vou aproveitar aqui a observação do Senador João Calmon. Quando estava no Ministério, o Governador José Aparecido me solicitou uma verba muito elevada, para a reforma dos banheiros das escolas de Brasília. Eu disse: mas não é possível. Ele disse: "É possível, todos os banheiros de todas as escolas estão estragados". E me convidou para visitar uma escola, e eu realmente verifiquei isso. Quer dizer, há um desamor completo, porque há uma inversão. Hoje, quando se passa numa escola e se vê um vidro quebrado, um muro caído, o sujeito diz: "Aqui há um mau administrador, um mau prefeito". Não, o prefeito não foi lá derrubar o muro, nem quebrou o vidro.

Quer dizer, é um problema de desamor à escola e que tem um custo elevadíssimo.

Agora, isso é, também, um problema de ordem disciplinar, porque está dentro do contexto da competência. Porque, na mesma ocasião em que fomos verificar essas escolas e que o Ministério da Educação forneceu os recursos ao governador, estivemos presente na inauguração de uma escola do Bradesco, numa cidades satélite. Quando eu recebi, por parte do secretário de Brasília, um segundo pedido dentro dessas mesmas condições de reforma de escola, eu disse ao governador: governador, vamos visitar a escola do Bradesco, garanto que aquele prédio que nós inauguramos não está precisando de nenhuma reforma". E evidentemente não estava. Por quê? Porque há o fator disciplina. O aluno é também cobrado, e afi deva-se registrar que a escola do Bradesco é gratuita, como é a escola pública. Então não há nenhuma diferença. Agora, o aluno que transgredir as normas disciplinares perde a sua vaga naquela escola.

Então, acho que existe, realmente, dentro do contexto, o problema da competência. Há, sem dúvida alguma, a maior responsabilidade da escola, destacadamente.

Tenho pequenas dúvidas quanto a esses núcleos de 1982 em relação aos vencimentos de professores e de soldados. Eles estão muito acima do que na realidade são pagos. Eu vi coisas incríveis no ministério, fui à cidade de Juazeiro, no Ceará, encontrei professores ganhando 10% do salário mínimo. Então, passou-se a exigir que para o recebimento de salário-educação as prefeituras tivessem uma lei do magistério, para que houvesse, pelo menos, a garantia do salário mínimo. E isso a partir de 1986 foi conseguido.

Aproveito para esclarecer ao Senador Fogaça, que, na realidade, o grande avanço da vinculação conseguida num trabalho missonário do Senador João Calmon, não atinge a educação básica. Agora, o que realmente nos permite, o que tem permitido atender, principalmente aos estados, é o salário-educação, porque dois terços do salário-educação retornam ao estado. Eles não deviam retornar, eles deviam permanecer, porque nesta viagem nós temos uma perda de tempo e de dinheiro, principalmente no período inflacionário.

Nós já aprovamos aqui na Comissão de Educação uma reforma do salário-educação, um projeto que eu apresentei, em que diminui de 66% para 60% a participação dos estados, mas inclui os juros que forem obtidos desses recursos para o próprio estado, o que contrabalança em muito mais; e aumenta a parte das prefeituras, que hoje é de 8,34% para 30% porque temos que começar a fazer a municipalização do primeiro grau, e a municipalização realmente exige recursos.

Agora, devo aqui concordar inteiramente com o Senador Fogaça no que diz respeito

to ao corporativismo e acho que nós temos ainda o que fazer aqui no Congresso Nacional. Quando houve a votação do projeto de conversão de uma medida provisória sobre a Lei de Greve, o Deputado Antônio Carlos Konder Reis apresentou uma emenda, que na minha opinião, teria resolvido, em grande parte, esse problema, e considerando a educação básica como serviço essencial. Realmente, é. Quem não considerar a educação básica como serviço essencial, então realmente não está fotografando o Brasil, e nós teríamos, então, dentro da Lei de Greve, uma forma de não penalizar o aluno, porque a criança é sempre penalizada numa greve do setor educacional.

Então acredito que ainda temos a oportunidade de corrigir isso através de uma alteração de um conceito. Vai ser uma guerra.

O Professor Sérgio lembrou, aqui do trabalho que foi feito, com a extraordinária colaboração dele, no Ministério da Educação, o projeto denominado Geres, para atender a uma nova legislação no ensino superior brasileiro.

O projeto recebeu realmente uma carga profunda do corporativismo a ponto de o Presidente da República mandar suspender o seu envio ao Congresso.

Agora, acho que nós não paramos aqui e se nós tivermos número, nesta comissão, hoje à tarde, vamos votar, e eu vou defender que se vote um projeto regulamentando exatamente o ensino superior oficial dentro da ideia do projeto Geres e, através da colaboração que recebi do professor Edson Machado e do professor Cintra, que procura regulamentar a educação no setor universitário antes da Lei Orgânica dos Municípios. E o relator propôs que isso fosse anexado à Lei Orgânica. Acontece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação votada neste País levou 11 anos para ser votada no Congresso, e nós não temos como esperar 11 anos, diante da pré-falência do ensino superior oficial brasileiro. E realmente aí entra o instrumento da avaliação, onde é fundamental o problema da transparência. Enquanto não tivermos a transparência no ensino, não vamos alcançar resultados objetivos.

Faço essas observações, naturalmente achando que é preciso haver uma melhoria do salário do professor. Isso é fundamental, há necessidade de que o administrador público se convença de que é preciso qualificar o professor também, porque hoje vivemos o tormento da falta de qualificação deste profissional. Isso tem que estar presente na consciência do administrador estadual e municipal. É evidente, também, que há alguns excessos. Se há um pecado, no que diz respeito ao salário do professor, há alguns excessos, no que diz respeito aos benefícios da aposentadoria do professor. Não há o que justifique que o professor se aposente antes do que os demais cidadãos brasileiros.

Não há nenhuma justificação para isso, até porque o professor dispõe de mais tem-

po de férias, do que qualquer outro trabalhador. Procuramos dar uma vantagem, sem realmente atentar para o mal maior; que é o problema salarial.

Eram essas as observações que eu gostaria de fazer e, mais uma vez, congratulo-me com o presidente da comissão, com os expositores e com a participação muito importante, do Senador José Fogaça.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Concedo a palavra ao nobre Senador Antônio Luiz Maya.

O SR. JOSÉ FOGAÇA — Sr. Presidente, peço a palavra a V. Ex^a

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) — Pois não, nobre Senador.

O SR. JOSÉ FOGAÇA — Sr. Presidente, eu não tinha encerrado a minha participação, quando V. Ex^a passou a palavra ao Senador Jorge Bornhausen. Gostaria de, ainda, remeter uma pergunta ao professor Sérgio Costa Ribeiro.

Pedindo vênia ao Senador Antônio Luiz Maya, gostaria de ser um pouco mais pragmático.

Como V. Ex^a vê a aplicação de um novo mecanismo de aferição do desempenho escolar, a partir dessa avaliação de diferentes níveis ou diferentes estágios de aprendizagem, ou de nível cognitivo da população? Seria na prática, concretamente, aplicado em cada município, em cada bairro, em cada estado, em cada região. Isso dependeria dos resultados da pesquisa?

A pergunta é essa: V. S^a já tem em mente alguma formulação desse processo ou isso ainda seria algo a ser formulado a partir da pesquisa?

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO — Tenho a impressão de que o processo de implantação de um sistema desses... a minha experiência no Ministério da Educação de tentar fazer isso com a universidade e enfrentar o corporativismo, me fez levar pessoalmente, com as sugestões e experiência do Dr. Philip Fletcher, que acaba de realizar uma pesquisa muito importante sobre nutrição, através de uma amostra de domicílios que representa, de forma estatisticamente significativa, o universo da população brasileira. Para isso, utilizou instrumentos até mais sofisticados do que um teste, ou seja, uma balança, sistemas para medir pessoas, e coisas desse tipo. Isso foi aplicado numa amostra de sessenta mil pessoas em todo o Brasil, que está permitindo analisar o nível de nutrição de toda a população do País, já que é feito com uma amostra bem calculada e com uma significância estatística confiável científicamente.

Tenho a impressão de que um primeiro contato com a avaliação deva ser feito através dos alunos, não dentro das salas de aula, porque as experiências que tem sido feitas em processos avaliativos desse tipo, na sala de aula, têm enfrentado um problema extremamente grave, o da oposição de direto-

res, de professores de escola, distorcendo, no final do processo, a própria natureza amostral da pesquisa. É mais conveniente, já que temos uma instituição com competência técnica e pessoal já preparado, que é o IBGE, que, aliás, colaborou nessa pesquisa do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, sobre a nutrição no Brasil. Ficou claro, através desse trabalho, que temos a competência, no IBGE, para fazer um projeto desse tipo, que seria um projeto amostral, realizado em todo o território nacional e que poderia dar informações sobre o grau do conhecimento de cada indivíduo.

O acoplamento dessa pesquisa com o modelo profluxo, nos permitiria traçar curvas semelhantes àquelas, por exemplo, de aprovação nas séries. Por exemplo, você poderia fazer uma curva daquelas por idade ou por séries, das pessoas que dominam, por exemplo, a soma de frações. É muito fácil, com duas ou três perguntas do teste, avaliar se a pessoa sabe ou não somar frações. Aí, você vai verificar, cotejando com a informação desse tipo que nós temos aqui primeiro: a partir de que idade e qual é a distribuição de idade em que a pessoa comece a aprender isso.

Você vai saber, também, em que série está. Então, você vai verificar exatamente em que série ele aprendeu isso, nas diversas regiões, nos diversos níveis sócio-econômicos da população e você vai poder dizer: "olha, ali falta isso, ali falta aquilo, não está sendo ensinada uma coisa que é dita para os pais, para a escola, para a secretaria, para a população, que é ensinada mas que não é aprendida pelo aluno".

Então, esse primeiro impacto tenho a impressão de que funciona bem em outros países. Acaba de ser terminada uma pesquisa internacional, da qual, inclusive, a Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, participou, sobre o desempenho de crianças de 13 anos em matemática e ciência, em vários países do mundo — principalmente do Primeiro Mundo — e que produziu, como resultado, a informação de que os alunos da Coréia do Sul tinham um desempenho, nessas matérias, bem superior ao dos alunos dos Estados Unidos. Isso, imediatamente, provocou, nos Estados Unidos, uma reunião entre o presidente George Bush e todos os governadores dos 54 estados americanos, para discutir como melhorar a qualidade do ensino nos Estados Unidos.

Eu não tenho muitas ilusões de que o impacto dessa pesquisa seja tão forte como foi nos Estados Unidos. Mas, espero que seja, pelo menos, tão contundente para a opinião pública quanto foi essa pesquisa nos Estados Unidos e em outros países europeus e asiáticos. Mas, tenho a impressão de que começa por aí.

A continuidade desse processo seria a montagem de um sistema de avaliação permanente, individual, universalizado, mesmo nas escolas, feito por grupos fora da escola, competentes na área — e o Brasil tem alguma

competência, mas pode avançar nessa linha – de tal maneira, que cada pai de aluno recebe a informação, em casa, sobre qual o desempenho do seu filho em relação ao resto da população do Brasil. O que ele sabe e o que ele não sabe, que a escola receba o sumário do desempenho dos seus alunos, a prefeitura das suas escolas, o Estado, das suas escolas, e o Governo Federal, também.

Através disso, certamente haverá uma pressão popular, uma pressão comunitária – não corporativa, mas comunitária – no sentido da melhoria da qualidade. Aí, esses professores corporativistas a quem o Senador José Fogaca denunciou aqui, claramente, serão incomodados e terão que tomar uma atitude, porque, na realidade, a pressão da opinião pública será, fatalmente, muito importante.

O que ocorreu – e está ocorrendo – na universidade brasileira, espero que possa vir a ocorrer, também, no ensino fundamental no Brasil. É essa, mais ou menos, a linha de raciocínio dessa estratégia. Eu não vejo outra, porque essa é uma estratégia moderna, uma estratégia que é adotada em todos os países modernos do mundo e, se nós quisermos sair da nossa situação de colônia, temos que caminhar nesse sentido.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Antes de conceder a palavra ao nobre Senador Antônio Luiz Maya, gostaria de registrar, com o maior prazer, a presença, nesta reunião, do professor Divonzir Gusso, que é um notável expoente nesta área da Educação, com estudos realmente muito valiosos, e da professora Sônia Tie Sabino, que pertence aos quadros do Serviço de Estatística Educacional do MEC.

Posteriormente, gostaríamos de ter o prazer de ouvir alguma intervenção desses dois ilustres educadores.

Com a palavra o nobre Senador Antônio Luiz Maya.

O SR. ANTÔNIO LUIZ MAYA – Inicialmente, gostaria de apresentar três congratulações. A primeira delas é pela eleição do nosso Vice-Presidente, no início desta reunião, nobre Senador Jorge Bornhausen, para coadjuvar o Presidente na coordenação dos trabalhos desta Comissão. Desejo que a sua gestão seja profícua.

A segunda, ao Sr. Presidente, por nos ter brindado com esta magnífica reunião, em que foram apresentadas as estratégias para modernização da educação básica no Brasil, com profundidade, com seriedade, o que, há muito tempo, almejávamos obter como conhecimento neste setor.

Em terceiro lugar, as minhas congratulações aos dois professores, Sérgio Costa Ribeiro e Phillip Fletcher, que realmente, estão nos prestando a atenção desde o início da sua exposição até o presente momento, não obstante o passar da hora, mas devido exatamente à importância da palestra que acabaram de proferir.

Gostaria de fazer duas indagações pequenas.

Os gráficos apresentados utilizaram dados estatísticos, é claro, esses dados foram generalizados. Se o foram, gostaria de saber qual seria o percentual dos alunos repetentes na rede particular, dentro do global, porque o global é de estarrecer, sobretudo na 1ª série do Ensino Fundamental.

Esta era a primeira, porque acho que existe uma diferenciação entre o ensino da escola pública e o ensino na rede particular. Existe uma diferenciação de qualidade e acho que existe, também, em termos de repetência. Não se pode generalizar no caso. Então esta pergunta seria específica.

Dessa forma, queria saber qual é o percentual, exatamente, porque se a qualidade do ensino resolvesse o problema, então, quem sabe, através disso, teríamos um dado positivo a favor.

Segundo: repetência, para mim, é um problema fundamental no ensino básico, o problema maior do ensino básico. A evasão é consequência, como já foi dito. Agora, o objetivo maior da volta do aluno à mesma série é fazer com que ele se recupere em termos de conhecimento, dentro dessa mesma série. Entendo isso também.

Porém, nesse processo, há que se considerar um binômio: ensino/aprendizagem. Cabe ao professor ensinar, cabe ao aluno aprender. Agora, o relacionamento entre ambos é fundamental, a relação ensino/aprendizagem é fundamental para a aquisição do conhecimento.

Onde está a verdadeira razão da repetência seria a pergunta na ineficiência do ensino ministrado pelo professor ou na incapacidade do aluno aprender? O que se deve corrigir, então? A metodologia do professor ou as condições de aprendizagem do aluno?

É claro que, com referência à metodologia do professor, já foi apresentado aqui. Se o professor tiver boa qualificação, vai ensinar melhor. Para que tenha boa qualificação, é necessário que tenha boa remuneração, para que se atualize, se qualifique, melhore, cresça dentro da carreira do magistério.

Isto também entendo. Porém, existe um outro problema, o outro lado da moeda: a melhoria das condições de aprendizagem do aluno envolve a melhoria do nível de vida do aluno. Foi dito que a classe mais carente é aquela que mais sofre, em termos de repetência. Para mim, isso não é devido ao QI. Há o problema da capacidade intelectual. Há, também, o problema das condições que favorecem o desenvolvimento dessas qualidades intelectuais. Aí é que está o problema.

É preciso que haja, portanto, um equilíbrio na eficiência do binômio ensino/aprendizagem; portanto, a qualificação do professor, de um lado, e a melhoria do nível de vida do aluno, de outro lado, é que daria a proficiência, em termos de aprendizagem do aluno.

Estou fazendo uma pergunta para saber se isso é, realmente, fundamental para que

essa distorção seja corrigida, dentro do processo educacional no País – realidade nossa, aqui de Brasília e de todo o País – onde a carência é fundamental. Quer dizer, as pessoas não têm condições, sequer, de sobrevivência, quanto mais de aprendizagem. Acho que a repetência está, de algum modo, ligado a isso.

Eu gostaria de ouvir a resposta – não sei qual dos dois me daria a resposta, mas fiquei satisfeito, de qualquer modo.

O SR. PHILIP FLETCHER – Primeiro, sobre o ensino particular. Nossa modelo se aplica a qualquer grupo da população identificada por características relativamente permanentes.

No caso, podemos estudar pessoas de diferentes níveis de renda porque a tendência é da pessoa permanecer no mesmo percentil de renda.

Poderemos estudar os dois sexos, porque não existe mudança de sexo.

Também, as pessoas que moram numa determinada região permanecem naquela região a maioria das vezes, especialmente na idade escolar.

O nosso modelo não pode ser aplicado, infelizmente, a características que mudam. E a freqüência à escola particular é justamente uma característica dessa natureza: a pessoa pode entrar na escola particular num ano e passar para a pública anos mais tarde e ainda voltar para a particular de novo.

Infelizmente, com essa técnica de análise, que apresentamos hoje, não podemos esclarecer a possibilidade de vantagens da escola particular sobre a pública; não podemos elucidar isso. Podemos apenas mostrar a disparidade nas oportunidades de ensino disponíveis às pessoas de diferentes classes de renda, em diferentes regiões do País.

E essas comparações mostram uma coisa bastante interessante.

Os níveis de renda neste País variam muito, como todos devem saber. O que constatamos como mais curioso é que a repetência não diminui de maneira proporcional ao aumento da renda. Por exemplo, no Nordeste, a renda é baixa e a repetência alta; em São Paulo, a renda é muito alta, mas a repetência na 1ª série continua bastante alta.

Tentamos explicar essa curiosidade, esse fenômeno. Por que a repetência é alta no Brasil inteiro?

Aí, o Sérgio tem a sugestão da pedagogia da repetência; uma coisa antiga, que vem dos jesuítas, talvez.

Há um outro elemento, porém. Parece que assim que as condições sócio-econômicas e a qualidade de ensino melhoram, há uma tendência para os critérios de promoção subirem também. A melhoria na qualidade do ensino, que normalmente permitiria à pessoa avançar de série com maior facilidade, ocorre junto com um aumento nos critérios de promoção. Como resultado, a repetência se mantém mais ou menos nos níveis que estava.

Realmente, assim que a qualidade e o nível de renda melhoram, a repetência cai –

mas cai pouco. O que constatamos é a incrível estabilidade nas taxas de repetência no Brasil, ao longo dos anos, nas diversas regiões e áreas do País, e entre as diferentes faixas de renda. Isto mostra que a repetência vai ser um problema muito difícil de se vencer. Não é simplesmente uma questão de mais dinheiro para melhorar a qualidade de instrução, pois se todos os critérios de promoção sobem também, a repetência vai permanecer mais ou menos do jeito que está.

Esta é uma questão complexa, que precisa ser avaliada com muito cuidado. É preciso manter os critérios de promoção em níveis razoáveis, ao mesmo tempo em que se melhora a qualidade. Não se pode deixar os dois caminharem juntos.

Concordo com a sua perspectiva de que as condições sócio-económicas são absolutamente fundamentais, e é por aí que, a longo prazo, vem uma solução natural para os problemas do ensino no Brasil. Com a melhoria do nível sócio-económico, haveria naturalmente maior interesse em educação e uma maior procura por educação de boa qualidade.

Mas, se nós priorizarmos essas condições sócio-económicas, isso nos levará a um certo fatalismo, que encontramos na literatura da educação ao longo da década passada. Se tudo depender das condições económicas, então não se precisa fazer nada na escola, quer dizer, estamos à mercê das condições económicas. As diversas técnicas didáticas não têm nenhuma consequência; tudo depende das condições sócio-económicas. Infelizmente, vários grupos da esquerda fazem exatamente isso. Eles não vão pedir melhoria em coisa alguma porque as condições sócio-económicas são determinantes.

Isso também nos leva a algumas ações que me parecem um tanto inconsequentes em termos do seu efeito educacional. Por exemplo, a merenda escolar. É difícil de avaliar cientificamente e mostrar que ela tenha qualquer efeito sobre a evasão ou a repetência. É muito difícil demonstrar isso cientificamente. Tenho sérias dúvidas se esse tipo de assistência social – a merenda escolar é suficiente para alterar o padrão sócio-económico dos alunos. Acredito que não; acho que não é só o leite que resolve a questão sócio-económica do aluno. As condições sócio-económicas incluem a educação dos pais, as oportunidades de lazer, as oportunidades educacionais fora da escola e ainda muitas outras coisas que não podem ser incorporados num copo de leite.

Então, para não cair nesse fatalismo, acredito que nós devemos voltar para a questão essencial, que é: o que se aprende ou não se aprende na escola. No momento, podemos apenas modelar algumas relações meramente formais no ensino, porque não sabemos o que isto representa em termos de aprendizagem. Para avançar neste terreno, a avaliação cognitiva se torna essencial.

E a avaliação representa, realmente, um modelo de mudança social. Quer dizer, há

basicamente duas alternativas: uma idéia mais antiga é de constituir um Conselho Federal de Educação ou corpo colegial de peritos, encarregado de mostrar os caminhos para uma mudança na área educacional. Isso é uma idéia antiquíssima.

Uma sociedade moderna não usa mais esse tipo de sistema. A sociedade moderna usa a avaliação dos alunos, que fornece indicadores para a família, para a escola, para o Governo, para o público julgar o valor da educação recebida. E, então, isso enseja um modelo de mudança social. É lá, onde vai haver alteração na demanda, na discussão por parte do público, baseado nos resultados da avaliação, onde se procuraria a melhoria do ensino. O instrumento da mudança não é mais um corpo colegial mas sim uma coisa que polemizasse a questão educacional perante a opinião pública. Iste seria o modelo de uma sociedade democrática e moderna.

O SR. JOSÉ FOGAÇA - (fora do microfone)... a escola fecha durante o período de greve ou não atende na questão da merenda escolar e os pais passam a se solidarizar com as greves quando o serviço de merenda escolar dá atendimento.

O SR. PHILIP FLETCHER - A merenda é absolutamente inócuas em termos da questão da qualidade do ensino. Eu não acabaria com a merenda. A única coisa que eu posso dizer é que é muito difícil demonstrar científicamente a importância educacional da merenda. É fácil dizer que as crianças só aparecem na escola porque recebem comida, mas, realmente, eu não saberia como avaliar esse comentário.

O SR. JOSÉ FOGAÇA - Mas eu concordo que quanto à questão da qualidade, não tem (dúvida) nenhuma.

O SR. PHILIP FLETCHER - Eu só digo que a merenda não é suficiente para inverter todo o quadro sócio-económico dos alunos mais pobres e assim alterar a qualidade do ensino. Não é uma proposta da área educacional; é uma proposta de assistência social que deve ser avaliada segundo outros critérios.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - O professor Sérgio quer fazer uma ligeira intervenção.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO - É só um pequeno conceito que o Senador Antônio Luiz Maya expressou, que também é um dos mitos errados da nossa concepção educacional, ligado ao que chamamos de pedagogia da repetência: a idéia de que, ao repetir, o aluno aprende mais.

Essa pesquisa que estamos fazendo está sendo desenvolvida, agora, de forma um pouco mais institucionalizada, no Rio de Janeiro, através de um apoio financeiro da Fundação Ford. Lá temos um grupo de alto nível, estatístico, de sociólogos, de demógrafos e há um resultado muito recente, de apenas duas semanas, de modo que eu não trouxe

ainda nenhum número aqui, porque é preciso uma validação científica maior, mas já posso lhes dar a qualidade da informação.

O que se observa é o seguinte: se se calcula a probabilidade de um aluno novo naquela série passar, e de um aluno que já é repetente passar, verificamos que o aluno novo tem uma probabilidade de passar quase duas vezes maior do que o repetente.

Isso quer dizer que a repetência não produz, ao contrário do que se pensa, uma maior probabilidade do aluno passar. Então, é o contrário. A repetência produz mais repetência. O aluno que repeate, fica marcado como repetente, não é estimulado, é deprimido, é culpado e é reprovado novamente. E aquele que passa direto tem uma chance de passar maior do que aquele aluno que é repetente, que está fazendo o mesmo curso, na mesma sala de aula.

Quer dizer, esse é um dado de que se suspeitava e que estamos conseguindo, agora, demonstrar de forma científica, através de métodos estatísticos bastante amplificados, e que espero poder trazer à opinião pública o mais brevemente possível. É só esse pequeno comentário.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Como se encontra presente a professora Sônia Tie Sabino, que aqui representa a Secretaria de Estatística Educacional do MEC, eu gostaria de conceder-lhe a palavra para que ela possa, se for possível, contestar esta tese aqui defendida pelos eminentes conferencistas, porque é, realmente, muito grande a diferença entre os 82 por cento de crianças que não terminam a escola de primeiro grau, de acordo com estatísticas do Ministério da Educação, que, por sinal, coincidem com as do IBGE, e o total de apenas quarenta por cento – metade –, segundo os estudos desses eminentes mestres que nos honram com a sua presença hoje.

E o mais grave é que esses dados, por serem estatísticas do MEC, já foram enviados à Unesco e constarão do anuário da Unesco correspondente ao corrente ano. E eu não terei muita estranheza, porque desgraçadamente constatei, em Paris, na sede da Unesco, que numerosos dados sobre a educação no Brasil não são fornecidos pelo nosso País, mas pelo Banco Mundial. Por isso mesmo acho da maior importância podermos ouvir, embora de maneira breve, as informações da Professora Sônia Tie Sabino e, depois, gostaríamos também de ouvir, rapidamente, o Professor Divonir Gusso, do IPEA, que tanto nos honra com a sua presença.

A SRA. SÔNIA TIE SABINO - Bem, nós já tivemos outros contatos com o Professor Sérgio Costa Ribeiro, já discutimos acerca do Profluxo e das estatísticas da educação do Ministério da Educação. Completando o que o Senador estava dizendo: os dados na área de educação, fornecidos pelo Brasil, são realizados pelo Ministério da Educação, em

particular pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação. Os dados financeiros que o Senador citou, realmente não são enviados por país nenhum, são fornecidos pelo Banco Mundial. O Brasil não informa à Unesco quais são os nossos gastos com a educação; esses gastos com a educação realmente são tirados do Banco Mundial.

Quanto aos dados e às comparações que se fazem entre os dados do Ministério da Educação e os dados utilizados pelo Profluxo, apresentados hoje, a primeira colocação que tenho a fazer é quanto a primeira série, à matrícula na primeira série. Foi citado que o serviço de estatística chama de repetentes aqueles alunos que se transferem de escola. Realmente, a realidade metodológica que se coloca à frente de toda pesquisa educacional realizada pelo serviço de estatística não permite aplicar a esse aluno o conceito de aluno novo, pois ele não é novo na escola, é novo na série. Quando o aluno se transfere de um estabelecimento para outro, ele leva o seu documento de transferência. É lógico que, na primeira série, nós sabemos que esse documento de transferência pode ser omitido por qualquer aluno. As vezes a escola recebe um aluno de primeira série e ele pode dizer que nunca frequentou a escola, apesar de já ter sido um aluno reprovado numa outra, por exemplo. Os registros escolares, infelizmente, não são fidedignos, em relação àqueles alunos que são realmente repetentes de primeira série, o que eu não acredito que aconteça nas séries seguintes. Nas séries seguintes o aluno realmente deve ter o seu histórico escolar, o seu documento de transferência, para que ele ingresse numa nova escola. Então o aluno que se transfere de uma escola para outra, será considerado um aluno novo, se ele foi aprovado no ano anterior naquela série, e será um aluno repetente se ele cursou a série no ano anterior e está se matriculando na mesma série no ano seguinte.

Quanto a essa colocação, sobre alunos repetentes e novos, era o que eu gostaria de esclarecer, a metodologia de pesquisa que nós utilizamos realmente não considera o aluno que se transfere de uma escola para outra como aluno novo; quando ele está cursando a série novamente, ele será considerado um aluno repetente.

Quanto à colocação a respeito de duas gerações entrando no sistema escolar, nós podemos dizer que a taxa de distorção série/idade é muito grande nas nossas escolas, nós sabemos que o aluno de 7 anos não é aquele aluno que está entrando na primeira série. Na primeira série nós temos alunos de 8, 9, 10, 11 ou 12 anos. Então, nós temos a várias gerações entrando na mesma série, no mesmo ano. A nossa taxa calculada de distorção série/idade é em torno de 90%. Então, realmente nós temos a desfasagem de alunos, que estão cursando fora da idade recomendada para a série, que seria de 7 anos,

primeira série, 8 anos, segunda série, e assim por diante. Quanto à idade e às faixas etárias, realmente a distorção idade, série é muito grande no sistema educacional brasileiro, principalmente nas 160 mil escolas de zonas rurais, com apenas 1 sala de aula. Aqui se falou sobre a qualidade de ensino, e nós sabemos que nessas 160 mil escolas os seus professores são leigos em educação, às vezes não têm sequer a 4ª série do 1º grau, mas estão ali lecionando, tentando alfabetizar alguns desses alunos. Quando se fala em melhoria de qualidade de ensino eu questiono muito, pois como vamos melhorar a qualidade com professores leigos e com essas escolas de difícil acesso? Até mesmo para os dirigentes municipais, cujas escolas de apenas uma sala de aula, que em grande maioria é escola municipal, como fazer com os docentes desses estabelecimentos? Sabemos todos que precisamos qualificar esses docentes, porém, como conseguir isso, como a grande maioria desses estabelecimentos de ensino em que mais de 60% são escolas rurais de apenas uma sala de aula? Inclusive, essa era uma das perguntas que eu gostaria de fazer para o Sérgio e para o Philip Fletcher: como medir qualidade de ensino, quando a maioria de nossas escolas são desse tipo, escola de zona rural de 1 sala de aula? Todos sabemos que, para elevar o nível de ensino neste País, precisamos avaliar a qualidade. Porém, para ele o problema salarial, que já foi citado, e o problema dos professores leigos nos levam esperança muito pequena de melhoria da qualidade, quando se constata o nível de repetência e de evasão existente, ao longo desses anos de pesquisa educacional.

Outro ponto que eu gostaria de abordar é quanto à fonte de informação. As estatísticas produzidas pelo Ministério da Educação são coletadas nos estabelecimentos de ensino que, a princípio, deveriam ter registros escolares para o alunado e para os docentes de cada estabelecimento. Mas nós deparamos com uma dificuldade grande, exatamente neste ponto. Dos estabelecimentos que não têm infra-estrutura; são 160 mil escolas de apenas uma sala de aula, em que o docente sabe quantos alunos têm, qual a idade desses alunos e em que nível estão. Se esse docente vai embora do estabelecimento, e leva sua pastinha, fica então muito difícil, em uma escola sem diretor, sem responsável por aquele estabelecimento, que se situa, por exemplo numa fazenda, em que seu dono resolve implantar uma escola de 1º grau, para que os filhos dos que trabalham na fazenda sejam alfabetizados. Realmente essa dificuldade de registro escolar, nesse tipo de estabelecimento é muito grande. Quando se faz o censo educacional, no início do ano, levava-se a campo o questionário para ser preenchido pelo docente que está, no momento, lecionando para aqueles alunos. Então, a fonte de informação é o estabelecimento de ensino, que nos diz quantos alunos têm matricu-

lados, qual a idade desses alunos, a formação dos professores e outras informações a respeito da educação.

No caso do trabalho do Profluxo foi utilizado o censo demográfico e a base de pesquisa é o domicílio. Nem sempre podemos garantir a fidedignidade da informação quanto o nível de instrução das pessoas que moram naquele domicílio. Na verdade não há necessidade de comprovação; o aluno diz ter terminado a quarta série, mas ele, não mostra o certificado de conclusão da 4ª série. Há quantos anos você deixou de frequentar a escola? Às vezes recorre-se à memória. Então, o aluno diz que há dois anos ele freqüentava a 4ª série. Como? Essa informação apresenta maior fidedignidade do que o registro do estabelecimento de ensino?

É um questionamento que eu faço, não digo que um seja melhor do que o outro, mas é um questionamento que eu gostaria de levantar aqui.

Os dados escolares, de instrução, da Pinad, são retirados de uma amostra feita para dados populacionais e não para dados educacionais. Então, nunca trabalhamos com esse tipo de amostra, e não sabemos exatamente qual seria a diferença se fosse selecionada uma amostra para dados populacionais e se fossem feitas perguntas sobre dados educacionais.

Quero colocar outra questão que anotei. É a respeito da promoção automática, que nos tem trazido grandes dificuldades nas estatísticas de primeira e segunda série. 70% dos estados brasileiros estão adotando o ciclo básico de alfabetização, que é a promoção da primeira para a segunda série, automaticamente. Realmente, a repetência na primeira série era grande e foi uma forma que os governos estaduais adotaram para que essa repetência desaparecesse. Tínhamos estados com 30% de repetência na primeira série e, que hoje, apresentam apenas 8%. O Ministério tem encontrado dificuldade para avaliar o ciclo básico de alfabetização. Talvez seja encontrada uma forma mais clara de analisar tal avaliação.

Quanto à pirâmide educacional, gostaria de dizer que dos 100 alunos que entram na primeira série, conforme a pirâmide apresentada, 18 alunos alcançam oitava série e apenas 13 alunos a concluem. Naquela pirâmide, parece-me que de 1977 a 1985. Mas nessa pirâmide nós estamos considerando as matrículas iniciais de cada ano, em cada série. Então em 1977, matrícula da primeira série. Não são os alunos novos que chegaram à primeira série, nessa pirâmide. Suponhamos que sejam 100 alunos na primeira série do primeiro grau, em 1977. Desses alunos, 51 iriam para a segunda série no ano seguinte; 42 para a terceira no próximo ano; 35 na quarta série e, em 1981, 34 na quinta série, até chegar aos 18 alunos que ingressaram na oitava série no ano de 1984.

Essa pirâmide foi construída com base na matrícula inicial de cada ano, nos anos

de 1977, 1978, e assim por diante. Porém, essa matrícula inicial não significa alunos novos na primeira ou na segunda série. Nós temos aqueles alunos que repetiram a segunda série, nesses 51 alunos que a repetiram ou aqueles alunos que pararam, evadiram-se do sistema escolar e estão retornando, neste ano.

O ideal, realmente, seria acompanharmos uma corte de alunos - 500 alunos - durante 8 anos. Assim, realmente saberíamos como está se comportando a evasão e a repetência dessa amostra.

Aqui, na nossa pirâmide educacional, trabalhamos com dados gerais dos censos educacionais de todas as escolas, sem especificar se o aluno evadiu-se e retornou, posteriormente, ao estabelecimento; ou se esse aluno foi repetente no ano anterior, ou, ainda, se foi promovido de uma série para outra nesse ano.

Por exemplo, na 3ª série, em que constam 42 alunos, são os que foram promovidos da 2ª para a 3ª série, mais os alunos repetentes da 3ª série, que constam da 3ª série, e ainda os alunos que deixaram de freqüentar o sistema escolar e retornaram, neste ano, na 3ª série.

Então, talvez por isso, tenhamos grandes divergências quanto aos dados utilizados no profílio e os do serviço de estatística do MEC.

Já disse que, quanto à idade, a divergência ocorre por causa da distorção idade-série. É assustador, quando o profº Sérgio Diz: "Duas gerações estão entrando no sistema escolar". Temos a geração de 7 anos, de 8, de 9 e de 10 anos. E, na nossa matrícula, não estamos considerando a geração de 7 anos e, sim, os alunos que estão na 1ª série, independente da sua idade, nessa série.

Entre as minhas anotações - Talvez haja mais esclarecimentos a serem feitos - acho que, na tentativa de elucidar as divergências, apresentei as principais.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Concedo a palavra ao Prof. Divonzir Gusso.

O SR. DIVONZIR GUSSO - Gostaria de falar sobre dois pontos.

A experiência desses últimos 20 anos nos tem mostrado ser temerário confiar irrestritamente nos dados, indícios, suspeitas, relatórios de pesquisas e relatórios de desempenho de órgãos públicos. Se assim fizessem incorreríamos em erro no sentido de ver, observar e sentir o que ocorre com o sistema educacional, principalmente se queremos interpretar isso de uma maneira adequada para promovermos mudanças.

O que se trata hoje é de fazer uma mudança muito ampla e, diria, até radical no sistema educativo cultural brasileiro. É uma tese que temos sustentado nos relatórios do Ipea.

Há uma enorme disparidade histórica entre a maneira como o sistema educacional brasileiro está organizado e o que o Brasil precisa, em termos de educação, para se tornar um país moderno. Temos uma educação novecentista arcaica, mal organizada e, hoje, extremamente deteriorada por essa trágica

combinação de corporativismo por parte dos agentes educativos, e a tradição populista e clientelística, que se casa muito bem com o corporativismo, para conduzir mal as políticas educacionais no País e a administração educacional em particular.

Uma das dificuldades que existem, ao se enfrentar essa questão da mudança educacional é exatamente o fato de que vivemos em uma sociedade extremamente heterogênea. Quer dizer, o Brasil tem disparidade de 0 para 6. É uma sociedade profundamente desigual, fato observável no indicador mais evidente de renda, porque sempre nos apoiamos um pouco nas diferenciações de renda per capita, familiar, por exemplo, para distinguirmos o grau de discriminação que há entre as diferentes camadas da sociedade brasileira como, por exemplo, no tocante acesso aos serviços básicos de educação, saúde, etc.

De forma que, se nós não desagregarmos os dados, pois geralmente trabalhamos com dados muito agregados - o Brasil é assim, de repente o Brasil não é assim, os vários Brasis são várias coisas em torno dessa figura agregada, média, do Brasil. Uma das virtudes dos estudos do Fletcher e do Sérgio, justamente, é de tentar desagregar um pouco. As comparações, mais a fundo na leitura dos documentos que eles têm produzido, mostram isso.

Como contrastar o Nordeste rural de baixa renda, com o Sudeste urbano de alta renda? Isso mostra uma imensa diferença. Mesmo quando você alega que a taxa de repetência varia menos do que proporcionalmente a essa diferença de renda, mas já mostra a gravidade da situação.

Segundo, mesmo quando se pega nesse agregado, ainda se diz: se a repetência na primeira série é de 20, 30, 60 ou 100, o que importa é que em qualquer sistema educativo decente qualquer faixa de reprovação, em qualquer uma das séries, qualquer valor, um pouco maior do que zero e menor do que dez, já chega a ser escandaloso. Os países com um sistema educacional decente não reprovam, e não o fazem até por uma questão de auto-estima, é uma vergonha para o sistema, reprová-los. Modernamente o que se observa, hoje, nos Estados Unidos é que a não reprovação provoca, algo como eles estão chamando, de analfabetismo cultural. Detectou-se que 65 milhões de americanos são incapazes aos 16, 17 ou 18 anos de ler um texto compreensivamente. Essa menção que o Sérgio fez de que o desempenho do garoto americano em matemática e ciências é péssimo, comparado com o dos países asiáticos e do Japão, ou mesmo da Alemanha. Isso esconde um pouco a questão da eficiácia, por um lado, e a questão da qualidade, por outro. Talvez devêssemos fazer um ponto em cima da diferença disso.

De qualquer forma eu diria que a utilidade do estudo da repetência, ou o que está por trás dela, que é o ímpeto reprovador da escola brasileira e a maneira como ela faz

isso, na realidade, revela um compósito e o que nos interessa é saber o que está por trás disso. Mensurados as incidências do fenômeno, desagregada a sua diferença por classe social, por região e por localização, se nós pensarmos que hoje 75% da população brasileira está nas cidades, então vamos ter de nos preocupar com as cidades, vamos ter de dar um jeito de resolver o resíduo da não escolarização. Nós temos uma escola constitucionalizada como serviço público rural do Nordeste. Ele é alguma coisa que se faz à margem do sentido público da educação e, por isso, dos 160 mil estabelecimentos escolares de uma sala de aula que tenha apenas um professor, sem o primário completo. Desse 160 escolas, 120 mil estão localizadas nas zonas rurais do Nordeste. A grande massa do alunado brasileiro está nas escolas de mais de duas salas, das quais, mais de 30% não oferecem mais do que a 4ª série, nas zonas urbanas.

Discordo um pouco da questão idade de ingresso. A de 1987, nos mostra, por exemplo, que nas regiões metropolitanas brasileiras a idade média de ingresso está em torno de 7,2 e 7,3. E quanto mais estivermos nas regiões mais desenvolvidas a média de entrada é menor. Nós temos várias crianças nas cidades grandes com 6 anos de idade entrando nas escolas. Mas, isso não parece ser a coisa mais relevante, isso apenas indica que há um problema.

Com relação a essa questão da repetência, acho que precisa ser vista como uma confluência de uma série de problemas reais, se não encararmos desse modo não vamos saber o que fazer com a repetência. Eu diria que há pelo menos 4 grandes fatores que determinam a repetência. O primeiro de todos eles diz respeito a competência docente. É lastimável o estado de competência docente nos estados brasileiros. Segundo, as diferenças de capacidade de aprendizagem do aluno. Durante 20 ou 30 anos nós carregamos em cima disso. Agora, tudo ocorre porque os alunos são pobres, mas a questão do aluno ser pobre não implica em que a escola deva ser paupérrima. Durante muito tempo isso serviu para esconder os fatos e para não tomar nenhuma providência efetiva para compensar as dificuldades que advém da pobreza, para a aprendizagem.

Terceiro, há uma enorme inficiência na organização escolar. Cada escola, na realidade, é um aglomerado. É uma colmeia desorganizada de professores isolados e mal formados e os sistemas são os mesmos, na medida em que grassou um enorme senso de oportunismo e de populismo na expansão da rede escolar. Expande-se a rede escolar, na maioria dos casos para atender a uma reivindicação política de um vereador ou de um prefeito de comunidade de bairro, ou coisa parecida, sem atentar que não se está construindo ensino, mas sim um prédio escolar e arranjando um emprego público, que nem sempre é bem ocupado.

E finalmente tem-se uma enorme ineficácia e inefetividade dos métodos e materiais de ensino.

Quer dizer, a composição da escola é isto: docente, aluno, organização e material de ensino, suporte de métodos e materiais de ensino.

A competência docente está dependendo de que? Hoje ela está soterrada debaixo deste senso corporativista da organização docente. Como eles foram massacrados durante muito tempo com salários baixos e que cresciam sempre abaixo da inflação – porque se determina o salário do professor não pelo valor do seu serviço, mas pela divisão do orçamento possível do teto orçamentário da secretaria pelo número de professores que continuamente crescem à base do favor político – quer dizer, esse salários se deteriorou ao longo do tempo, e à medida em que os professores puderem se organizar e em uma sociedade fragmentada como a nossa, vão-se organizar defendendo-se salve-se quem puder nessa sociedade. Temos que reconhecer isso que é um produto do autoritarismo, não só do autoritarismo – regime, mas do autoritarismo da estrutura social brasileira, e com isso, se articula uma outra coisa, extremamente perigosa, para a qual pouca gente está dando a devida atenção, que é a absoluta falência do sistema formador de professores. As nossas escolas normais, há mais de 20 ou 30 anos, se tornaram uma oportunidade fácil de expandir o ensino médio pelo interior do País, ela perdeu o senso de que estava formando professores. Em um dado momento se achou que os professores licenciados das nossas escolas eram melhores do que as normalistas. 75% se formam em cursos de faculdades isoladas noturnas, que são meios serviços comerciais em que se oferece diploma de licenciatura em troca de muito pouca proficiência. Esses cursos continuam se expandindo, o Conselho Federal está todo dia aumentando o número de cursos de licenciaturas. Os próprios gestores deste curso, em uma reunião que fizemos há pouco tempo, nos contavam: o curso de licenciatura não é um curso destinado, na realidade, àqueles – o Sérgio já comprovou em uma pesquisa – que tiram as notas mais baixas no vestibular, é o restolho do vestibulando que tira as notas mais baixas e só consegue entrar na licenciatura e uma vez entrando na licenciatura ele se transfere para outros cursos, administração, turismo, seja lá o que for, para obter um diploma que tenha um pouco mais de prestígio do que o diploma de licenciatura.

Apesar desta migração para outros cursos ainda há um resíduo do que acaba se incorporando ao corpo docente-brasileiro por intermédio de concursos extremamente mal feitos, e que já somam hoje quase 1 milhão de pessoas, no 1º e no 2º grau.

Dificilmente vamos modificar, a curto prazo, este perfil; não mudaríamos, porque a tendência de crescimento do corpo docente, nos próximos anos, não ultrapassará 2% ao ano. De cada 100 que nós temos hoje, se

acrescentarão mais 2; por melhor que sejam formados são 2 entre 100 mal formados. Então nós temos um problema imediato de como recompor a qualificação do corpo docente já mobilizado.

A diferença de capacidade de aprendizagem dos alunos. Basicamente, é uma equação com dois pontos; exogenamente, a nutrição pregressa, que é o que determina uma perda de capacidade de aprendizagem, isto já está mais do que provado em várias pesquisas. De forma que se houver merenda escolar, ela, quando muito, nos bairros ou nas zonas marginais de extrema pobreza, ela atua como um aliciante para que o aluno compareça à aula. Isto foi também comprovado pela avaliação do Programa Mundial de Alimentos que financia uma parte da merenda escolar brasileira, onde mostrava que as crianças dos bairros mais pobres, efetivamente, ficam dependendo ou, então, são motivadas para ir à escola por causa da merenda. Mas na maior parte das outras escolas não, e se dá a merenda indiscriminadamente, tanto numa escola da Ceilândia como na escola que o meu filho freqüentava, na 106 Norte, que era um bairro de altos funcionários. A escola da 106 Norte pegava uma parte do macarrão, do feijão etc., que as crianças, obviamente, não iam comer, e passava para uma escola de Brasília, que era uma escola afiliada. Mas a merenda se distribui e isso corresponde praticamente a 2/3 do que o Governo Federal gasta com o ensino de 1º grau. Se tomarmos o programa de ensino de 1º grau, praticamente 2/3 é gasto com a merenda e as compras são determinadas por um oligopólio de fornecedores de alimentos processados.

Aí está a explicação do porquê isso acontece. Do ponto de vista endógeno o que ocorre na própria escola é que ela é incapaz de trabalhar com a diferença sócio-cultural. O aluno que mal tem uma televisão em preto e branco, em casa, o grande educador brasileiro, hoje, é a televisão – em média, uma criança de zonas metropolitanas passa 26 horas e meia por semana assistindo televisão, é muito mais do que seis horas que, em média, ela dedica a tarefas escolares e um pouco menos do que as mais de 30 horas que ela passa na escola por semana. De forma que, televisão e escola atuam mais ou menos juntos na socialização da criança brasileira.

Agora a escola é incapaz de ter a mesma eficácia comunicativa do que a televisão e há um conflito permanente entre docentes e alunos.

É uma pena que os demais parlamentares não estavam aqui quando foi referida a questão da disciplina. Uma experiência nossa do ano passado...

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Não se preocupe muito com a ausência de parlamentares, porque tudo está gravado, será taquigrafado e publicado. Isso contribuição que V. S. está dando é preciosa.

O SR. DIVONZIR GUSSO – Obrigado. Para não dizer que não ficamos nas grandes visões de pesquisa, numa experiência prátic-

ca, na escola dos meus filhos se dizia que a organização da escola estava deteriorada – e trata-se de um dos bons colégios públicos de Brasília, de primeiro e segundo graus – dizia-se que o problema era de disciplina; entretanto, alguns colegas educadores, como o Sr. Rogério, da Capes, dois ou três professores da UnB, resolvemos entrar na Associação de Pais e Mestres da escola e iniciamos o processo de autodiagnose. Houve uma reação que quase derrubou a diretora da escola, porque na realidade se revelou que o problema não era de disciplina.

Em um trabalho de dinâmica de grupo com os alunos, 92% deles declararam que as aulas eram extremamente chatas, monótonas e os professores incompetentes e grosseiros. Há um conflito permanente dentro da escola hoje quando os adolescentes, em particular, têm já uma maior autonomia de comunicação, têm seus próprios valores, têm a sua própria linguagem, que conflita com a linguagem competente do professor, gerando uma impossibilidade de comunicação educativa. Talvez esse seja um dos fatores mais importantes do processamento escolar.

Essa capacidade se dá de maneira diferenciada. No bairro pobre o professor preconceituoso, como mostrou a pesquisa da Wilmar, não sabe lidar com essa diferença cultural, diferença de linguagem, refletindo-se na primeira série, na incapacidade de a alfabetização se tornar um processo de crescimento do desenvolvimento cognitivo, como foi dito nesse seminário ocorrido no Rio Grande do Sul há pouco tempo, por Emilia Ferreira. Ela dizia que tentar fazer com que a criança domine mecanicamente uma leitura-escrita baseada na correção ortográfica é matar a capacidade de comunicação do aluno que não obedece à norma culta da linguagem. É preciso, primeiro, dominar a linguagem para, depois, torná-la aproximada da norma culta.

A eficiência da organização escolar vai por uma estatística do próprio SBBC que mostra que mais de 30% das escolas oferecem até apenas à quarta série nas zonas urbanas e nos estados mais desenvolvidos – quer dizer, há uma descontinuidade.

A migração de escola para escola faz com que o programa de uma escola seja absolutamente diferente do outro, e dentro da mesma escola o que se dá na primeira série não combina com o que se dá na segunda e na terceira. Quer dizer, há uma completa descomposição do processo de formação ao longo do tempo, o que em grande parte é devido ao que chamávamos de mercantilização da orientação pedagógica. Dificilmente uma secretaria ou o próprio Ministério da Educação consegue determinar qual o procedimento, quais as opções pedagógicas que ocorrem nas escolas. Ela depende fundamentalmente do livro que é vendido, do livro que é vendido institucionalmente, na medida em que se faz por algum processo extremamente aleató-

rio de escolha do didático dos quais dois pelo menos, para os alunos do Nordeste, e um, agora já mais ou menos uniformizado, é distribuído gratuitamente aos alunos segundo a escolha do professor.

Então, quem determina o livro e o método que o professor irá usar é a escolha da produtora e da editora que, através desse mecanismo, consegue produzir um milhão de exemplares de cada vez. Cinco editoras monopolizam praticamente a oferta de 70% dos livros que são utilizados no sistema educacional. A escola é pública, mas a determinação pedagógica da escola é privada, quer dizer, algum grupo privado escolhe o livro e, através do livro, o método que o professor irá adotar.

Então, essa composição de coisas nos leva a dizer que também do outro lado, quer dizer, na gerência do sistema educacional, se incidiu, nos últimos anos, em um duplo equívoco. Por um lado se expandiu. Hoje, 53% das crianças entre 4 e 6 anos estão na pré-escola, e temos aí uma divergência que já discutimos com o professor Sérgio a respeito do que seria pré-escola, classe de alfabetização e primeira série. Hoje, há confusão para saber o que é uma coisa e o que é outra.

Mas, de qualquer maneira, 53% das crianças de 4 a 6 anos estão sendo atendidas de alguma forma em pré-escolas ou atividades pré-escolares que, nesses últimos anos, se expandiu, graças ao clientelismo desses programas assistenciais –, exatamente nas áreas mais pobres. Faz-se pré-escolar basicamente assistencialista, é guarda e alimentação: coloca-se a criança dentro de uma sala, dá-se um pouquinho de comida para ela e está resolvido o problema. Isto, pedagogicamente, é zero. Algumas tentam fazer alguma coisa. Pelo Cadastro da Umepe que foi feito em 7 mil unidades escolares desse tipo, verificou-se que a desorientação pedagógica é, absolutamente, dominante. De outro lado, isto se faz isoladamente das tentativas de melhorar a primeira série. Muitos sistemas municipais voltaram à classe de alfabetização que reuniifica, cristaliza e formaliza apenas a tentativa de passar a técnica de lecto-escrita e não desenvolver a capacidade do aluno para se comunicar, como referido há pouco.

A outra falácia que se está propagando aí é a do ciclo básico, achando que já que o pobre não se alfabetiza em um ano, ao contrário das várias pesquisas e vários experimentos práticos que mostraram que qualquer criança pobre pode ser alfabetizada em 7 ou 8 meses, desde que se adote um método adequado com um professor bem treinado. O que se está tentando fazer é esticar para 2 anos. Não se consegue, porque se permanece exatamente no mesmo vício de um ano que se reproduz e a custos mais altos em dois anos, até porque o ciclo básico, em

geral, vem associado a uma gratificação porque essa tarefa é mais difícil. Então, aumenta-se o custo, diminui-se a efetividade e o benefício/custo disso é absolutamente desastroso. Então, o ciclo básico é isto, e se estendeu. No meu estado, por exemplo, aproximadamente 30% das escolas estariam no ciclo básico e, de repente, se decidiu que todas as escolas deveriam entrar no esquema do ciclo básico. Nessa altura, perde-se, completamente, o controle. Já não havia muita definição pedagógica por um lado, e não haverá controlabilidade do processo, por outro. Pensou-se, talvez, que o Ciep fosse uma solução para isto porque os primeiros Ciep foram muito bem-sucedidos. À medida que se tentou expândi-los eles revelaram a sua fragilidade, não a fragilidade do Ciep em si mas o fato de que ele faz parte do sistema educativo que tem todas aquelas mazelas a que me refiri antes e isto os Ciep não conseguem superar porque acabam sendo engolidos por essas dificuldades de caráter estrutural do próprio sistema.

No Rio de Janeiro, por exemplo, tem-se o Ciep a lado de escolas completamente deterioradas, escolas tradicionais, e o Ciep não aboliu a escola tradicional. Portanto, não parece ser uma solução, embora se tenha aventureado por aí de que vou instalar Ciep em todo o Brasil. O que nós acabamos sugerindo no Relatório que terminamos recentemente é que se teria de dar uma unidade pedagógica e política à iniciação escolar. O que está mais do que provado na Psicologia da Aprendizagem, tanto a de Piaget como de Isidroval Ferreira, que mostram que as crianças começam a desenvolver a sua capacidade de comunicação aos 4 anos e esse processo vai, mais ou menos, até aos 9 ou 10 anos de idade e o que se está fazendo é fragmentar e fazer mal cada parte fragmentada do processo de iniciação escolar. Se não houver unidade pedagógica para isto não se vai resolver o problema. Por outro lado, é preciso, na realidade, zerar o sistema formador atual. Não adianta continuar formando o mesmo tipo de suposto professor que nós estamos formando. Se nós atacarmos de rijo, cerca de 200 mil professores que atendem a iniciação escolar, nós não vamos fazer nada neste País. Finalmente, nós precisamos efetivar políticas pedagógicas, recuperar para o interesse público aquilo que está sendo terminado no setor privado, pelo sistema de compra de livros, pelo sistema de distribuição de livros e pelo sistema de absoluto controle nas opções pedagógicas e na produção do livro didático. Se não se atacar, também, esse flanco, não se vai conseguir fazer nada.

Então, essas são algumas conclusões que tiraria do estudo que foi feito.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Muito obrigado a V. Ex^a

Concedo a palavra ao professor Sérgio Costa Ribeiro para fazer considerações so-

bre as teses defendidas pelo professor Divonizir Gusso e pela professora Sônia Tie Sabino.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Primeiro, queria agradecer à colaboração do professor Divonizir Gusso e, simplesmente, fazer minhas todas as palavras que ele disse. Eu acho que a análise dele é perfeitamente compatível com as nossas idéias e com os resultados das nossas pesquisas.

Há uma discussão começada em 1940 e que, infelizmente, continua até hoje porque não foi resolvida; a nível científico, pelo Ministério da Educação. Insisto em dizer que não é uma questão da competência das pessoas mas é da fragilidade da metodologia e da sua interpretação. Essa pirâmide, que o ilustre Senador João Calmon mostrou e que foi reforçada pelo representante do Sice, não é uma progressão de série. É, apenas, o registro da matrícula de cada série em anos subsequentes e isso não dá a menor idéia – e acho que originalmente não tinha essa pretensão mas ela acabou sendo lida pela comunidade como um processo longitudinal de fluxo de alunos, quando ela não representa, em hipótese alguma, isso. Então, isso precisa ser dito. Não é que a pirâmide esteja errada, é que ela diz algo que não tem nada a ver com o que a gente está dizendo aqui nesse nosso projeto, mas ela tem um grave defeito: ela induz as pessoas a verem naquela queda entre a primeira e a segunda séries uma evasão que não existe. Então, na realidade ela não está errada pelo objetivo a que se propõe, mas quanto ao que ela induz as pessoas a pensarem. Então, não quero aqui levantar mais essa questão, que é uma discussão que começou entre Lourenço Filho e Teixeira de Freitas, na década de quarenta, e está extremamente bem documentada para quem quiser ler na Revista Brasileira de Estudos e Estatística, do IBGE, de modo que isso é um ponto pacífico.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Professor, permita a indagação: qual é a metodologia usada pela Unesco? Porque o que importa, em virtude da existência do Anuário da Unesco, que é distribuído pelo mundo inteiro, é saber qual a metodologia que eles utilizam, que recomendam, porque senão o Brasil pode ser apontado à execração mundial em termos de estatística educacional, em termos de dispêndios com a educação. Chegamos no Anuário da Unesco a ser colocados em 84º lugar, sem o esclarecimento que o Brasil não fornecia – a culpa era nossa – os dispêndios municipais com educação, porque embora sejam modestos, não são desprezíveis. A minha indagação seria esta: qual é a metodologia utilizada pela Unesco ou recomendada pela Unesco, porque senão vai ser um diálogo de surdos.

O SR. SÉRGIO COSTA RIBEIRO – Tenho uma resposta muito clara para isso. É

o seguinte: em março do ano passado, fomos convidados pelo Diretor-Geral da Unesco, em Paris, para apresentar esse trabalho à Secretaria de Estatística da Unesco. Houve um debate muito parecido com esse aqui, e chegaram à conclusão que era uma metodologia extremamente poderosa e que seria extremamente útil que ela fosse utilizada pelos países-membros da Unesco, inclusive nos remeteu uma carta muito estimulativa nesse sentido, mas eles, no final da discussão de três dias, tiveram a seguinte resposta do diretor da Unesco – cito textualmente as palavras, apenas tomando o direito de traduzi-las para o português:

"Nós, aqui na Unesco, não trabalhamos com a verdade. Nós trabalhamos com a realidade, e a realidade é o que os ministérios de educação dos países nos fornecem."

Estamos convencidos que sua metodologia está correta, mas não podemos fazer nada na Unesco. A única coisa que nós podemos fazer é reunir o Conselho de Representantes da Unesco e baixar uma norma no sentido de que essa metodologia fosse aquela que os países deveriam obrigatoriamente utilizar."

Tomei a decisão, junto com o representante do Brasil na Unesco, o Professor José Israel Vargas, do Conselho de Representantes da Unesco, de julgar que essa não seria uma política correta. A política correta é tentar convencer os governos, e, em particular o Governo do meu País, de que essa metodologia é mais correta e mais elucidativa do que a que tradicionalmente tem sido utilizada pelo Ministério da Educação. E isso é uma luta que estou travando, há alguns anos, e tenho uma esperança de que, antes de morrer, ainda consiga convencer o Ministério de Educação disso.

É essa a situação do Brasil. A Unesco não pode pegar o nosso trabalho e substituir pelos dados oficiais do Ministério da Educação. Mas, só para complementar – fui interrompido aqui – a questão da coorte, não é? Quer dizer, quando falo a coorte de idade, duas coortes, não é que entram pessoas, ou entram todas as pessoas de sete anos e todas as pessoas de seis anos. Uma coorte de idade é definida como uma distribuição de idades, de pessoas por uma faixa de idade que corresponde a um número equivalente às pessoas de uma idade que nascem naquele país.

Não interessa que entrem pessoas com 7, 8, 9 ou 10 anos. Interessa é que a soma dessas pessoas não pode nunca ultrapassar o número das que nascem a cada ano. É claro que há uma distribuição de idade, mas a soma das pessoas dessa distribuição de idade não pode ultrapassar o número de crian-

ças que nascem a cada ano, porque se teria de trazer todas as crianças da América Latina para o Brasil para conseguir completar esse número de alunos novos no sistema

Aí, então, aparece uma pequena discrepância, que acho que resulta mais de terminologia do que de conceito. A nossa análise é sobre crianças novas no sistema escolar, e a análise do Sicc diz respeito a crianças novas naquela escola. Como o controle – como ela mesma disse – foi verificado em várias pesquisas, inclusive na recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, as escolas não têm estrutura administrativa para fornecer essa informação corretamente. Somando-se isso ao problema da rotatividade dos alunos na escola, é produzida essa grave distorção nas estatísticas do Ministério da Educação.

Não estou fazendo crítica pessoal a nenhum técnico do Ministério da Educação. Essa é uma discussão muito antiga. Existe uma inércia. Mas acredito que o Ministério da Educação possa desenvolver, paralelamente ao seu trabalho, pesquisas com essa metodologia do Profluxo, cotejando, tentando analisar exatamente essas discrepâncias, para chegar a uma conclusão e depois fornecer um dado seguro, científicamente comprovado, aos órgãos internacionais, como a Unesco, que me deu essa resposta extremamente desagradável, quando da minha visita em março do ano passado.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o Professor Divonzir Gusso.

O SR. DIVONZIR GUSSO – Apenas para acrescentar um dado a essa observação do Professor Sérgio, relativa à parte de finanças.

Há algum tempo, conversando com o Senador João Calmon, S. Ex^a me manifestava sua preocupação com a forma como a Unesco mensura os gastos educacionais do Brasil; afinal de contas, ela mostrava um quadro que nada tinha a ver com a verdade. Era a realidade, ou uma parte dela, possível de ser acessada pelos órgãos estatísticos da Unesco. O próprio Banco Mundial, em geral, é mais cuidadoso. A Unesco trabalha recebendo algumas publicações oficiais, eventualmente enviando a cada país-membro um formulário, para o qual não há uma norma de preenchimento – depende das circunstâncias em que ele é preenchido. As séries da Unesco, pelo menos para o caso brasileiro, acabam sendo absolutamente inconsistentes.

Entretanto, faça-se justiça, o SFFC conseguiu para 1987, pela publicação dos dados econômico-financeiros da educação, pelo menos ter uma radiografia mais aproximada do real dos gastos em educação no Brasil – pelo menos quanto a gastos estaduais e federais. E o fez bastante criteriosamente.

Há uma dificuldade muito grande em se transformar, na realidade, resultados de balanços, resultados de operações contábeis em estatísticas econômico-financeiras. Tirar das peças de balanços e das peças de orçamento dados que configurem conceitos estatisticamente significativos, econômica e financeiramente significativos, é muito difícil.

De qualquer forma, essa mesma publicação já mostrava uma inconsistência de dados do Banco Mundial. Os técnicos do Banco Mundial vêm ao País, se me permitem a expressão, escarafuncham vários órgãos públicos, pegam uma peça daqui, um documento lá, e acabam compondo a sua própria visão dos gastos com educação no Brasil.

Naquele famoso relatório que fizeram sobre o gasto social no Brasil, eles incorreram num erro gravíssimo. Disseram que o gasto federal em educação, se não me engano, era cerca de 0,9% do PIB, o que está muito abaixo da realidade. Embora não seja espetacularmente alto, o que se gasta no Brasil em educação está em torno de 4,5% do PIB. O que importa é ver a composição desses gastos. E isso os documentos internacionais não têm conseguido elucidar; só recentemente se está penetrando um pouco mais nesse emaranhado de caminhos, como disse o Senador Jorge Bornhausen.

O salário-educação é arrecadado do estado, passa pelo Banco do Brasil, toma um banho de Tesouro, como dizemos no jargão burocrático, para depois retornar ao estado. Isso significa que o poder de compra desse recurso valeu bastante. Na realidade, quando chega o final do ano, somam-se as arrecadações do salário-educação do ano todo e se as compararam com a arrecadação do PIB naquele ano. Também é uma estatística bastante discutível.

De forma que se estima que o Brasil esteja gastando hoje – quer dizer, vendo com mais cuidado esses dados – algo em torno de 4,5% do PIB. E poderia vir a fazer com uma reorganização dos encargos educacionais – coisa que a Constituição não conseguiu fazer, no geral, para os gastos sociais – uma distribuição mais adequada dos encargos administrativo-financeiros com os serviços sociais entre a União, os estados e os municípios.

Então, isso é o que ajuda, também, a embalar a visão que se tem do que ocorre com recursos disponíveis para poder transformar o sistema educacional em algo melhor do que é agora.

Era a observação que queria fazer com respeito a essa questão do gasto.

A SRA. SÔNIA TIE SABINO – Sr. Presidente, peço a palavra.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Concedo a palavra a Sra. Sônia Tie Sabino.

A SRA. SÔNIA TIE SABINO – Sr. Presidente, gostaria de usar da palavra só por dois minutos para discutir a respeito da questão da idade com relação a dados que já coletei de pesquisas. Por exemplo, no ano de 1987, os alunos até na primeira série, com dez anos ou mais, somam 40% da matrícula das duas primeiras séries. Na segunda série, por exemplo, somam 41% do total dos alunos com onze anos ou mais matriculados na primeira série. E por isso que coloquei como de impacto a história da idade nas séries, a distorção por idade.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Em virtude do adiantado da hora e na iminência de ver alguém aqui desfalecido de fome, não posso prolongar mais esta reunião, não muito concorrida, na parte final.

Para ficar em paz com a minha consciência, também teria de fazer um rapidíssimo comentário para que seja taquigrafado e publicado, pelo menos, no Diário do Congresso Nacional.

Saio desta reunião ainda dominado por sérias dúvidas em relação ao Serviço de Estatística Educacional do MEC e às estatísticas dos eminentes mestres que, hoje, nos honraram com suas presenças: o Professor Sérgio Costa Ribeiro e Philip Fletcher.

O atual Senador Roberto Campos, ex-Ministro do Planejamento, declarou, certa vez, num programa nacional de televisão, que a estatística é como o biquíni: mostra quase tudo, mas esconde o essencial. Apesar de ser uma comparação um pouco pesada, ela contém um pouco de verdade. Porque realmente a estatística sempre apresenta dados conflitantes, quando se coloca lado a lado um e outro estatístico.

Alimento a esperança de que os dados não sejam tão aterradores para o Brasil, ou, quem sabe, sejam menos vergonhosos. Porque de alguns dados que foram revelados aqui pelo Professor Sérgio Costa Ribeiro, tenho séria dúvida sobre a sua veracidade integral – porque é muito difícil chegar ao nível de veracidade integral. Porque para a média de salário de professores no Brasil – porque ele citou cento e vinte dólares, cento e cinqüenta dólares – é inteiramente irrealista. Quem está falando é um lutador da causa da educação que viveu neste País no Norte, no Nordeste, no Centro-Oeste, no Sul. Só para citar um caso. Evidentemente, jamais é a regra geral.

No Estado de Alagoas e em outros estados no Nordeste, uma professora primária ganha por mês a metade do que ganha um

operário da indústria automobilística em São Paulo por hora. Vivi mais de dezessete anos no Nordeste, e volto àquela região com alguma freqüência.

A situação é tão calamitosa, em termos de salários que, na Bahia, um ex-governador, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, depois de ouvir as minhas exposições monótonas sobre a educação, tomou a iniciativa de me dizer o seguinte: "Senador, tenho um dado para o Sr. incluir no seu relatório: não só é verdade tudo que o Sr. declarou da tribuna da Assembléia Legislativa, como aqui na Bahia, há centenas e centenas de moças que dão aulas sem receber nada, alimentando a esperança de um dia vir a ser incluída na folha. E mais, nos outros estados do Nordeste há professores que dão aula apenas para receberem os benefícios da Previdência Social.

Não estou me referindo apenas ao Nordeste do País, ao Norte do País, onde o ilustre Senador Jarbas Passarinho, ex-Ministro da Educação, viu, numa escola da Ilha de Marajó, que a professora era analfabeta, e declarou isto da tribuna do Senado.

Em relação aos salários dos professores estou certo de que, dentro da precariedade das certezas humanas, a média apontada não é esta. Por outro lado, o Prof. Sérgio, que me inspira uma enorme admiração, um grande respeito, uma figura que merece admiração de todos nós, se referiu isso foi gravado se não me engano à volúpia de construir pré-dios escolares.

Não quero me referir ao Norte e ao Nordeste, conheço bem onde vivi, permitam-me a repetição, mas no meu estado natal que, segundo estatística, é o 4º ou 5º estado do País em renda per capita, ainda há nos municípios um número extremamente elevado de escolas de apenas uma sala de aula. Isso não é tudo.

Eu vi, acompanhado do prefeito do meu município Natal – Colatina, que já foi o maior produtor de café do mundo – uma escolinha de apenas uma sala de aula que funcionava num açougue. Todos os dias eram retirados os quartos de boi para outro local, colocadas as cadeirinhas e as crianças tinham aula num açougue. Então, na realidade, nós temos, não nas capitais das grandes cidades, um imenso déficit de salas de aula. Para que ir ao meu município natal, se aqui nesta sala a Profª. Guiomar Nemo de Melo, uma admirável educadora que era então Secretária Municipal de Educação de São Paulo, o Senador Mário Covas, quando era Prefeito revelou que na periferia daquela megalópole as crianças têm 4 a 5 turnos. As crianças permanecem na escola duas horas descontando-se a meia hora de merenda, elas estudam apenas uma hora e meia.

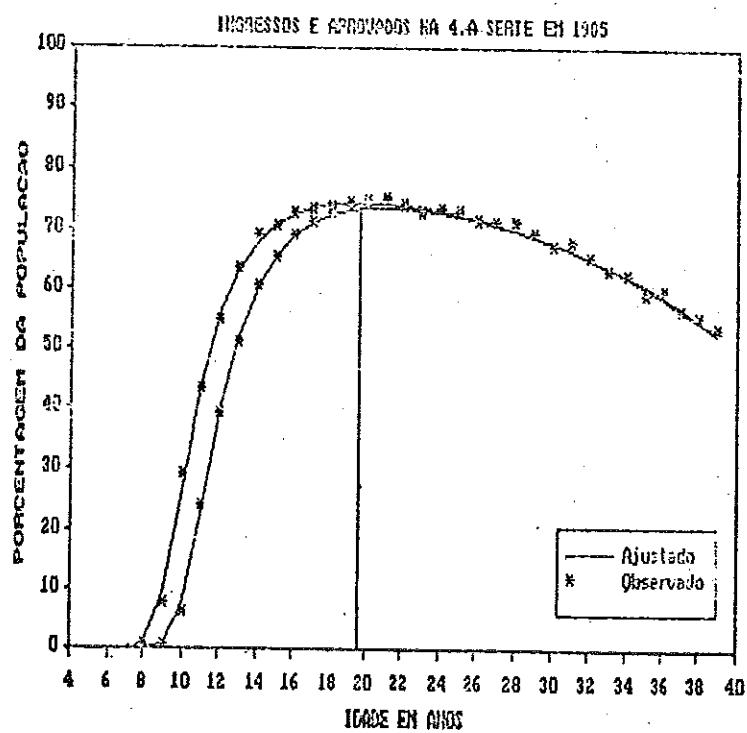
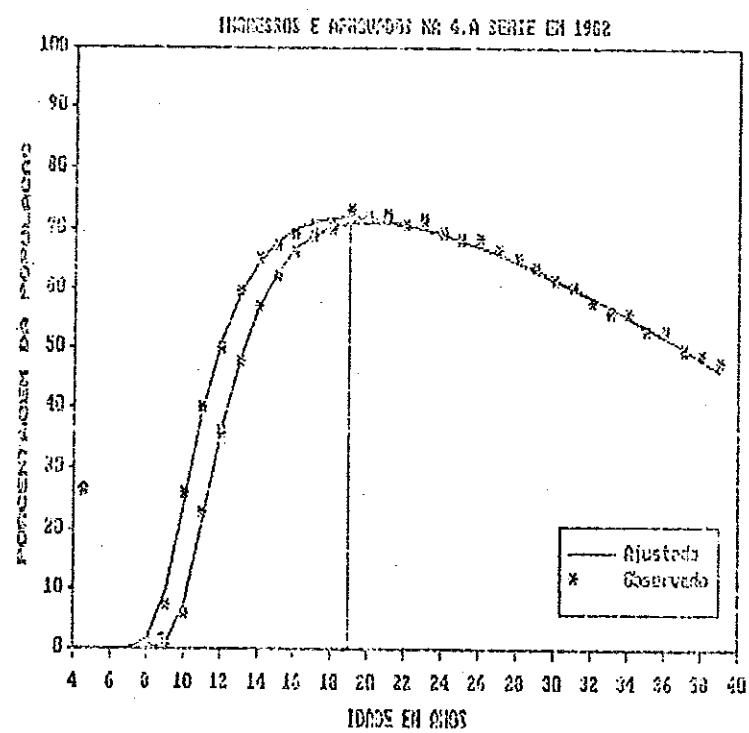
De maneira que estamos, admirável mestre, muito longe de qualquer tipo de saturação. Ainda há um déficit imenso de salas de aulas e há esta praga aqui citada pelo Professor Sérgio, pelo Senador José Fogaça e por outros, a praga do corporativismo, porque o Senador José Fogaça, com a coragem que o caracteriza, citou o caso do próprio Rio Grande do Sul, com um detalhe adicional que tomei conhecimento quando fui, acho que o Mestre Sérgio Ribeiro estava presente também, se não me engano, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, colher depoimento para a Comissão Ministerial de alto nível para obter elementos para o Plano Nacional de Educação. Lá, uma professora revelou que quando a Assembléia Constituinte do Rio Grande do Sul aumentou o percentual da Educação para 35%, naquele momento só a folha de pessoal da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul absorvia mais de 33% do total da receita de impostos. Pouco antes, uma comissão parlamentar de inquérito da Assembléia Legislativa havia revelado um número assustador de professoras que apresentavam atestados de alergia a giz, não podiam dar aulas, outras apresentavam atestados de que tinham problemas de sistema nervoso, não poderiam dar aulas; distorções tremendas no Rio Grande do Sul.

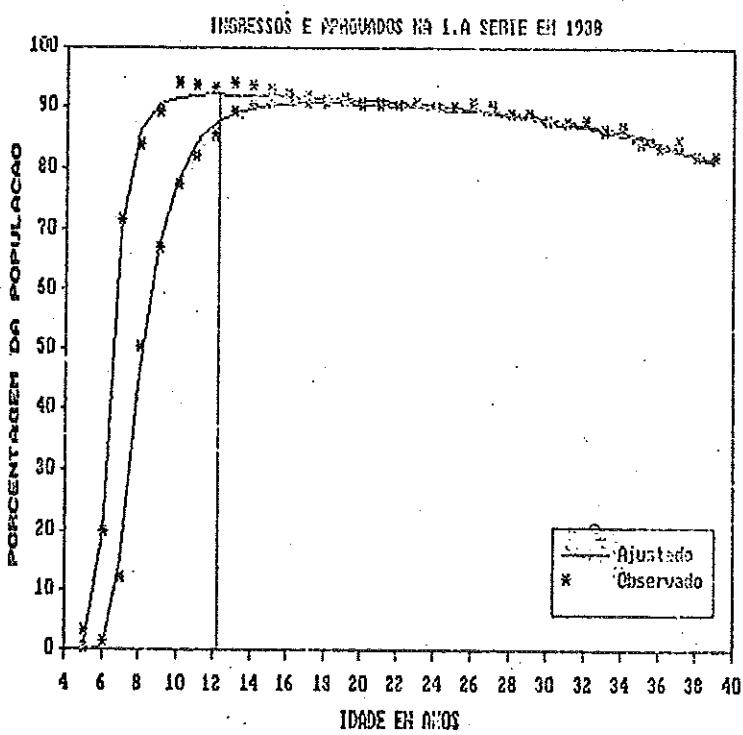
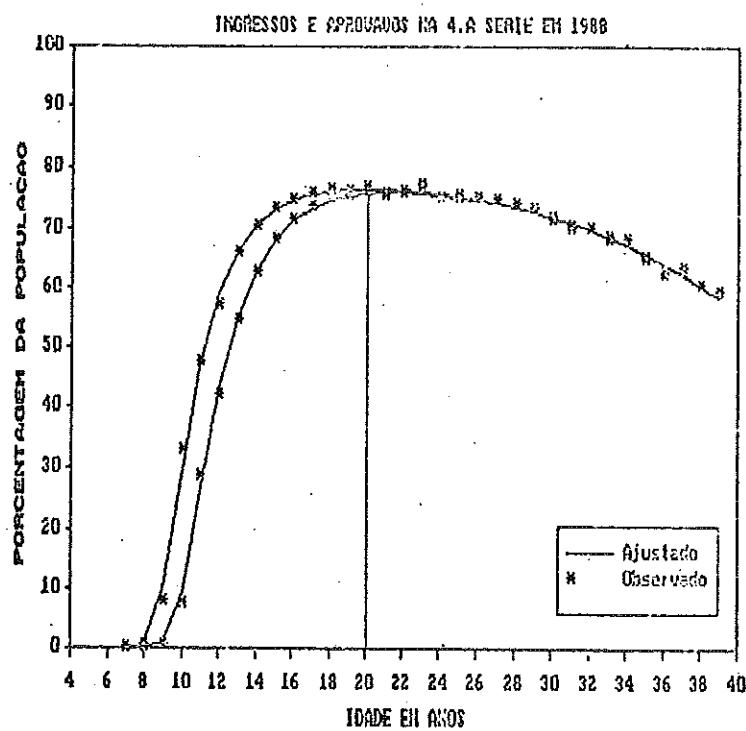
Vimos o que ocorreu em Santa Catarina. Então, a situação ainda é realmente catastrófica, mas só vamos encontrar uma saída se continuarmos a promover reuniões desse tipo, tão instrutivas, tão importantes, e embora o número de senadores esteja muito reduzido, nesta reunião, estou absolutamente certo de que S. Ex's vão tomar conhecimento de tudo ou quase tudo, porque não nos limitaremos a publicar a magistral contribuição de técnicos contribuição desses técnicos de alto nível, como o Sr. Sérgio Ribeiro, o Sr. Philip Fletcher, professor Divozir Gusso e a professora Sônia Sabino, mas nós vamos promover a publicação, também, de plaquetas, para uma distribuição, alimentando a doca esperança de que um dia os homens que têm poder de decisão e os que integram a classe política do Congresso Nacional dêem à Educação uma prioridade que ela jamais teve em nosso País, desde o tempo em que o Marquês do Pombal proibiu que os jesuítas continuassem a ensinar.

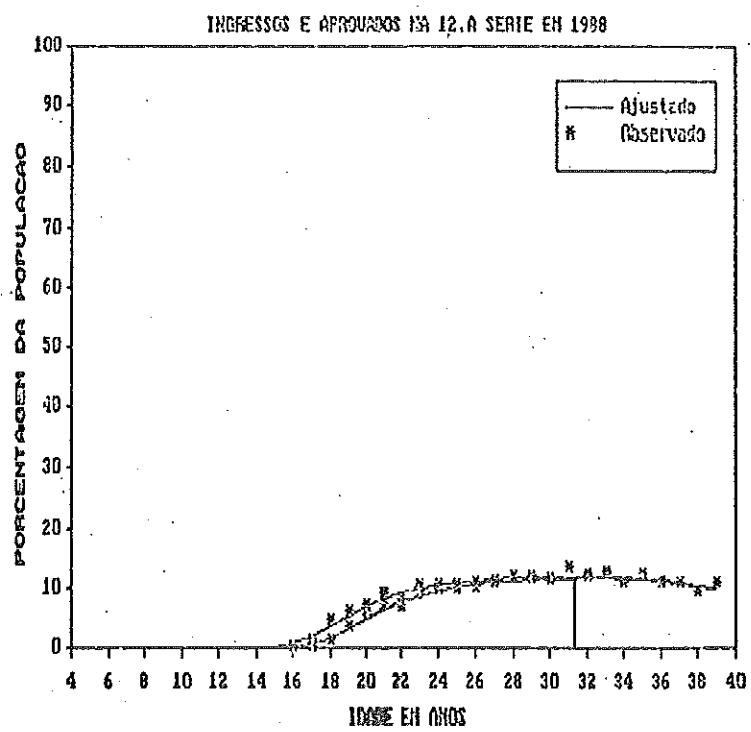
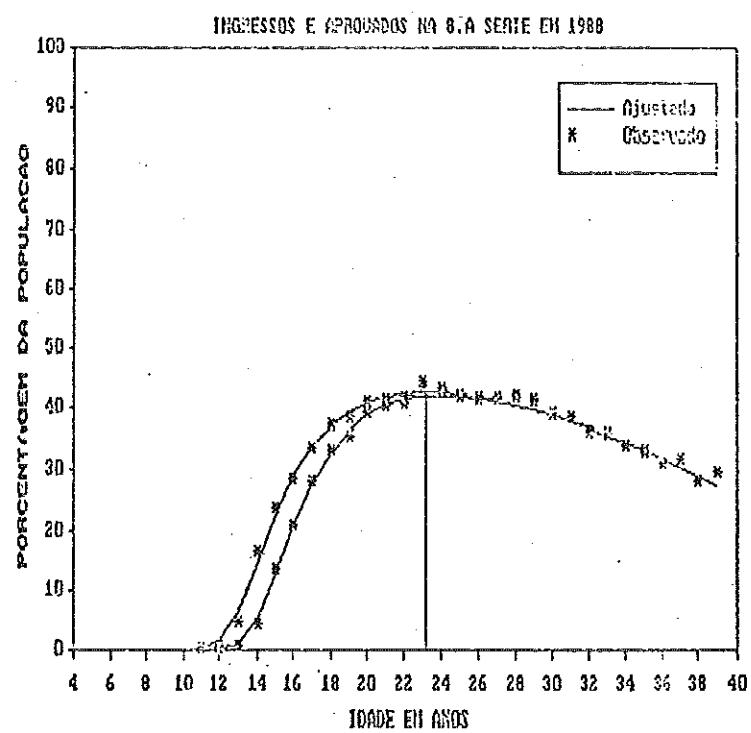
Muito obrigado.

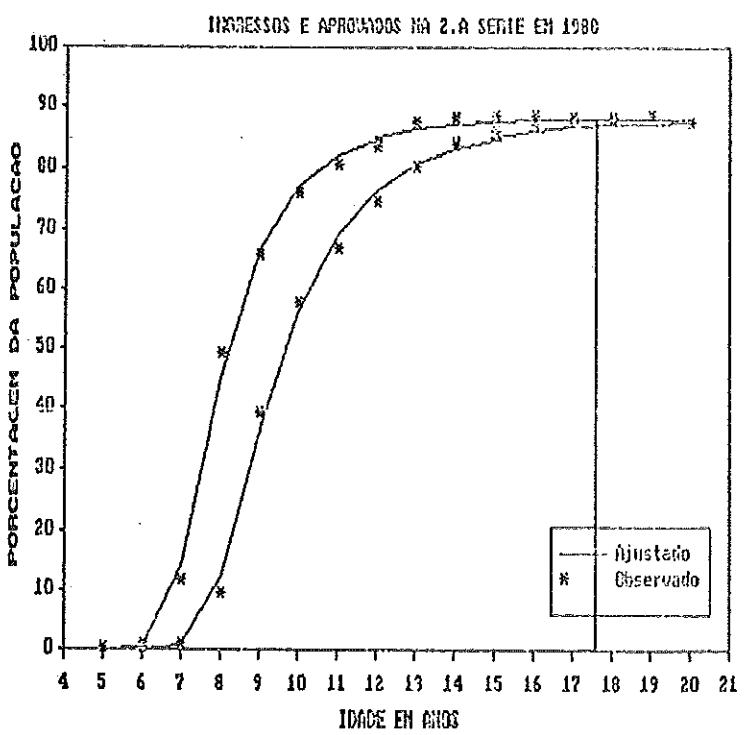
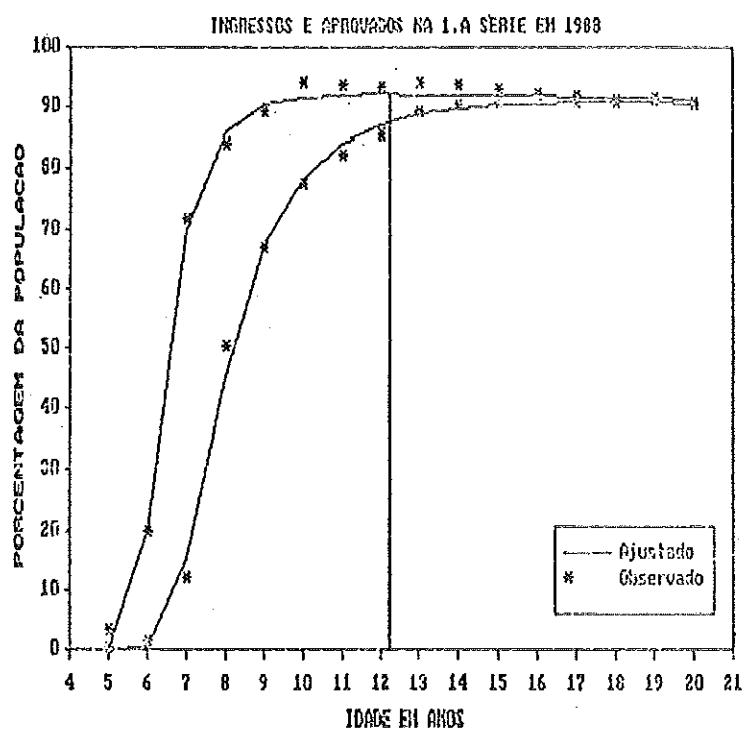
Esta encerrada a reunião.

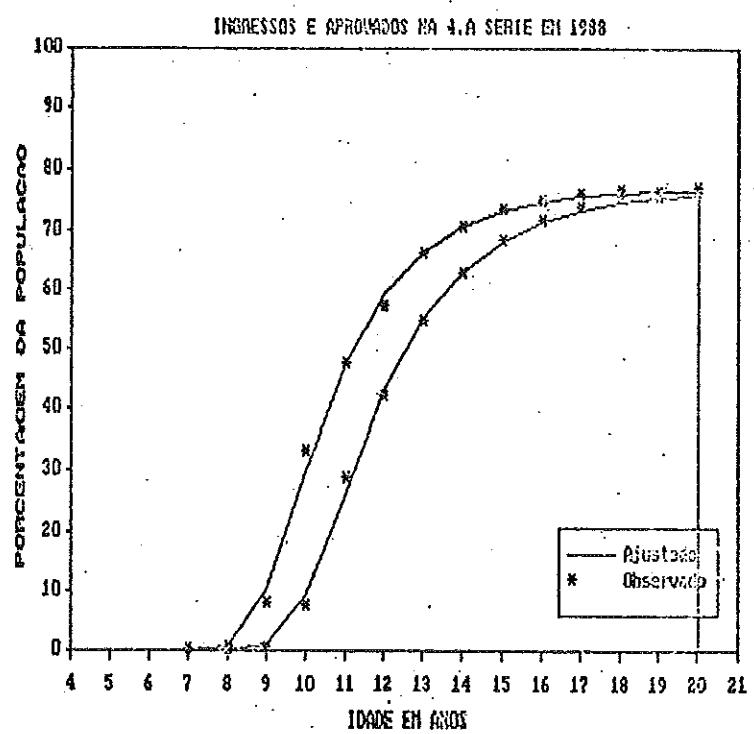
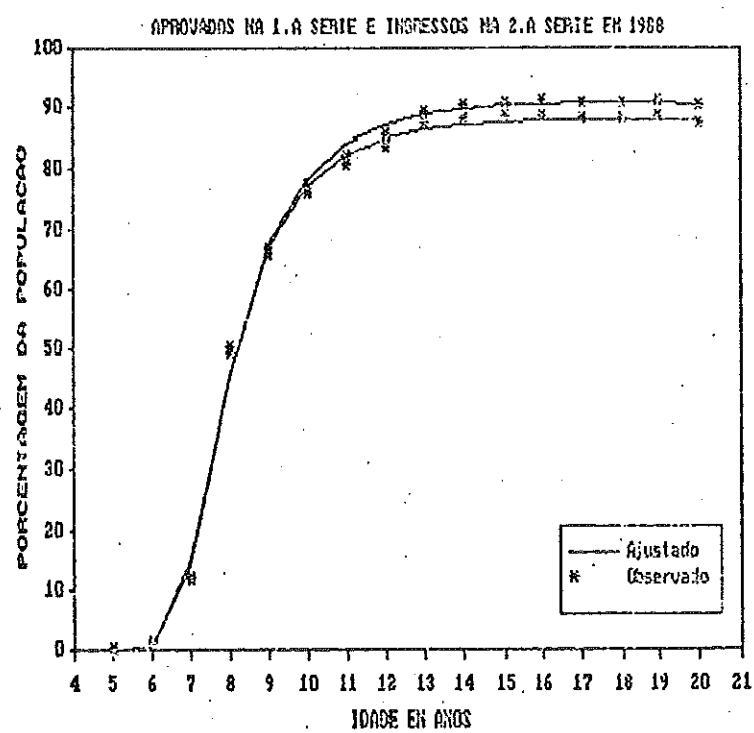
GRÁFICOS A QUE SE REFERE O SR. PHILIP FLETCHER EM SUA EXPLANAÇÃO DURANTE A 4ª REUNIÃO ORDINÁRIA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO.

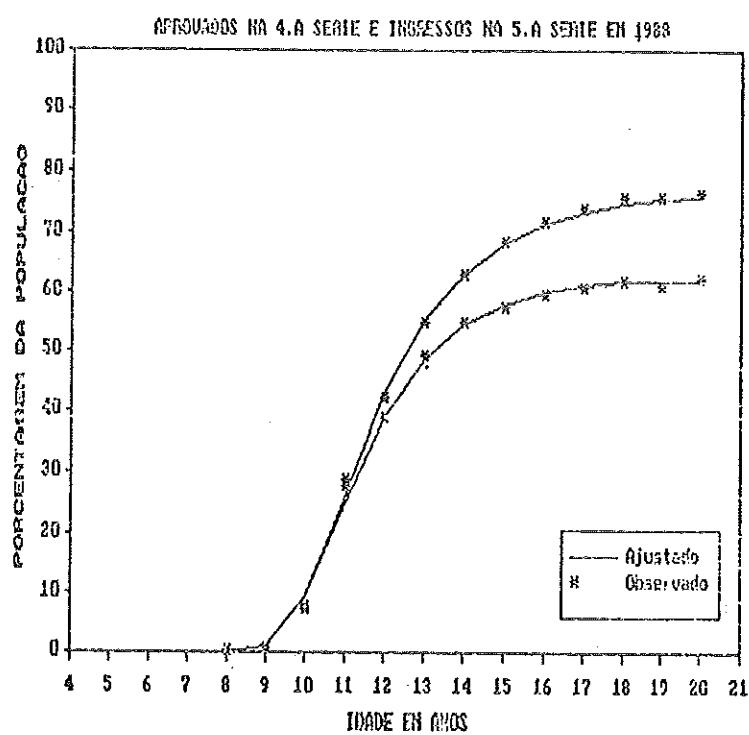
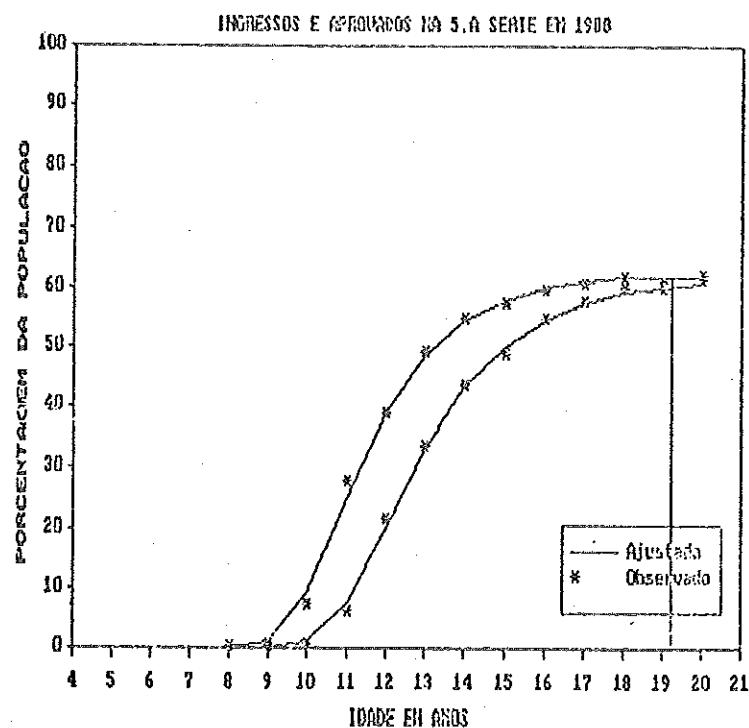












BRASIL 1982
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções de uma geração)¹

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	923	854												39	1817
2		476	798											56	1330
3			333	719										79	1131
4				210	543									176	929
5					280	476								67	823
6						113	422							54	589
7							75	369						53	497
8								60	273					95	428
9									96	245				28	370
10										36	212			34	281
11											38	97	115		249
N	894														
M	1817	1330	1131	929	823	589	497	428	370	281	249	135			

BRASIL 1982
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções da matrícula)

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	508	470												22	1000
2		358	600											42	1000
3			294	636										70	1000
4				226	584									189	1000
5					340	579								81	1000
6						191	716							92	1000
7							151	742						107	1000
8								140	638					223	1000
9									261	664				75	1000
10										128	752			120	1000
11											151	389	459		1000

¹ Uma única geração, ou "coorte de idade", é igual a 1000.

BRASIL 1985
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções de uma geração)

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	930	871												39	1840
2		540	819											62	1411
3			333	744										74	1151
4				253	582									163	998
5					261	506								76	343
6						144	452							54	651
7							109	401						50	560
8								89	297					104	491
9									98	269				28	396
10										42	237			32	310
11											30	104	133	267	
N	910														
M	1840	1411	1151	998	843	651	580	491	395	310	267	131			

BRASIL 1985
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções da matrícula)

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	505	473												21	1000
2		383	580											37	1000
3			289	647										65	1000
4				254	583									163	1000
5					310	601								90	1000
6						222	694							84	1000
7							194	716						90	1000
8								182	605					213	1000
9									249	680				72	1000
10										134	764			102	1000
11											113	390	498	1000	

BRASIL 1988
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções de uma geração)

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	719	879												42	1640
2		476	833											47	1355
3			344	765										67	1177
4				248	618									147	1013
5					344	532								86	951
6						189	477							54	721
7							112	425						52	589
8								106	321					104	531
9									96	292				29	417
10										51	261			30	343
11											54	118	143	315	
N	921														
M	1640	1355	1177	1013	961	721	589	531	417	343	315	171			

BRASIL 1988
MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE SÉRIE

(Em proporções da matrícula)

Série

Ano	Série no Ano t+1												D	M	
	t	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	438	536												25	1000
2		351	615											34	100
3			292	650										57	1000
4				244	610									146	1000
5					357	553								89	1000
6						262	662							76	1000
7							189	722						88	1000
8								199	605					196	1000
9									230	700				71	1000
10										148	763			89	1000
11											171	375	455	1000	

TAXAS DE PARTICIPAÇÃO NO BRASIL, POR ANO

(Em porcentagem de uma geração)

Série	1982	1985	1988
1	89,4	91,0	92,1
2	85,4	87,1	87,9
3	79,8	81,9	83,3
4	71,9	74,4	76,5
5	54,3	58,2	61,8
6	47,6	50,6	53,2
7	42,2	45,2	47,7
8	36,9	40,1	42,5
9	27,3	29,7	32,1
10	24,5	26,9	29,2
11	21,2	23,7	26,1

TAXAS DE MATRÍCULA NO BRASIL, POR ANO

(Em porcentagem de uma geração)

Série	1982	1985	1988
1	181,7	184,0	164,0
2	133,0	141,1	135,5
3	113,1	115,1	117,7
4	92,3	99,8	101,3
5	82,3	84,3	96,1
6	58,9	65,1	72,1
7	49,7	56,0	58,9
8	42,8	49,1	53,1
9	37,0	39,5	41,7
10	28,1	31,0	34,3
11	24,9	26,7	31,5

TAXAS DE PROMOÇÃO NO BRASIL, POR ANO

(Em porcentagem da matrícula)

Série	1982	1985	1988
1	47,0	47,3	53,6
2	60,0	58,0	61,5
3	63,6	64,7	65,0
4	58,4	58,3	61,0
5	57,9	60,1	55,3
6	71,6	69,4	66,2
7	74,2	71,6	72,2
8	63,8	60,5	60,5
9	66,4	68,0	70,0
10	75,2	76,4	76,3
11	38,9	39,0	37,5

TAXAS DE REPETÊNCIA NO BRASIL, POR ANO

(Em porcentagem da matrícula)

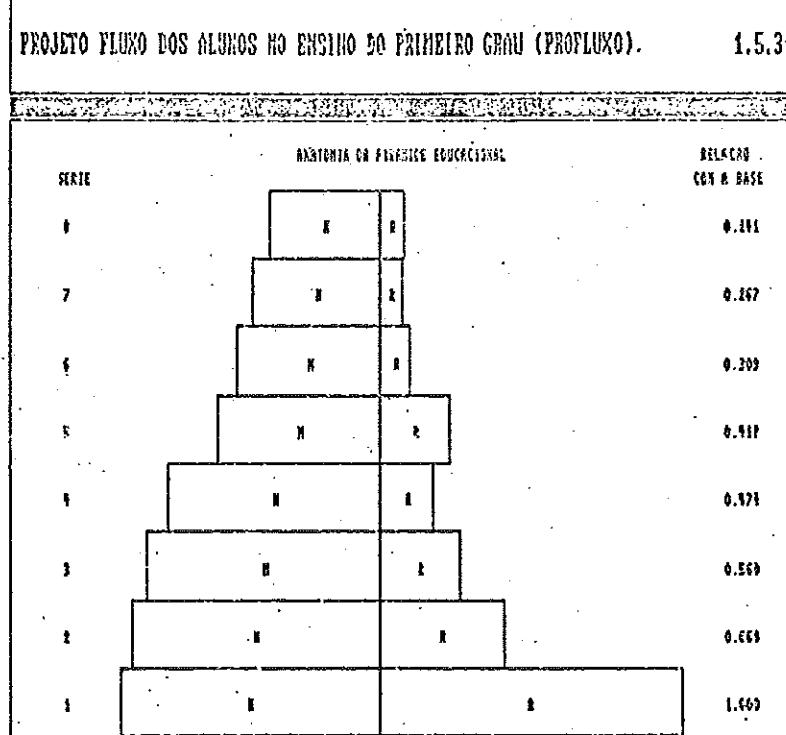
Série	1982	1985	1988
1	50,8	50,5	43,8
2	35,8	38,3	36,1
3	29,4	28,9	29,2
4	22,6	25,4	24,4
5	34,0	31,0	35,7
6	19,1	22,2	26,2
7	15,1	19,4	18,9
8	14,0	18,2	19,9
9	26,1	24,9	23,0
10	12,8	13,4	14,8
11	15,1	11,3	17,1

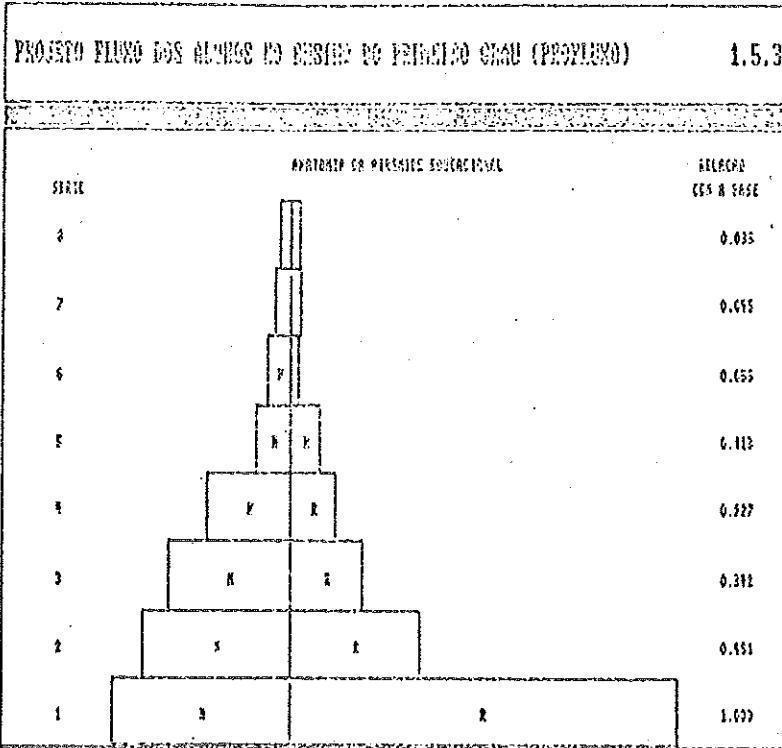
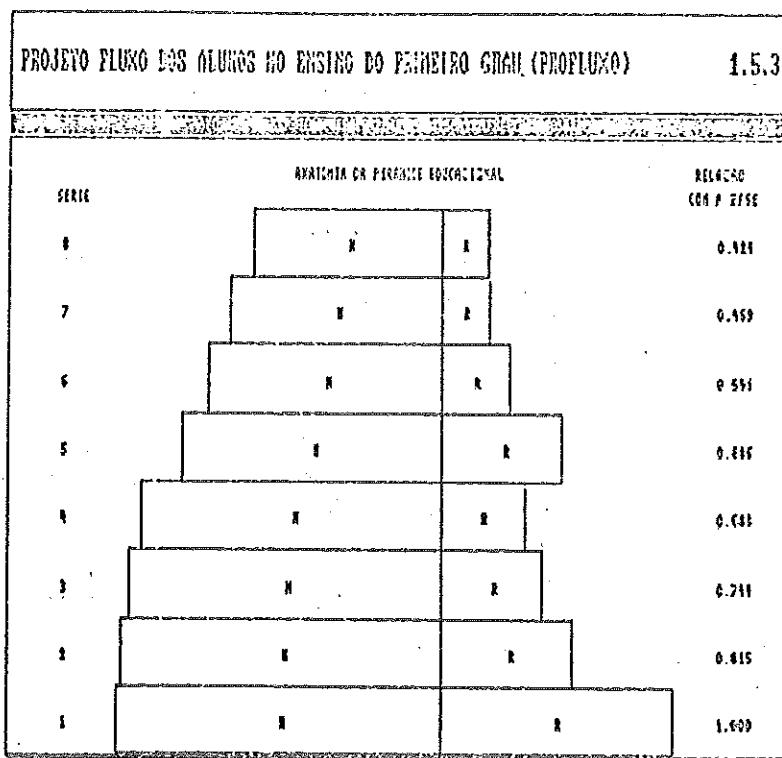
TAXAS DE DESISTÊNCIA NO BRASIL, POR ANO

(Em porcentagem da matrícula)

Série	1982	1985	1988
1	2,2	2,1	2,5
2	4,2	3,7	3,4
3	7,0	6,5	5,7
4	18,9	16,3	14,6
5	8,1	9,0	8,9
6	9,2	8,4	7,6
7	10,7	9,0	8,8
8	22,3	21,3	19,6
9	7,5	7,2	7,1
10	12,0	10,2	8,9
11	45,9	49,8	45,6

PROJETO FLUXO DOS ALUNOS NO ENSINO DO PRIMEIRO GRUO (PROFLUXO). 1.5.3





**ATA DA 5ª REUNIÃO
ORDINÁRIA, REALIZADA EM
16 DE MAIO DE 1990**

As onze horas do dia dezenesseis de maio de mil novecentos e noventa, na sala de reuniões da Comissão, Ala Senador Alexandre Costa, sob a presidência do Senhor Senador João Calmon, reúne-se a Comissão de Educação, com a presença dos Senhores Senadores Jorge Bornhausen, Meira Filho, Mauro Benevides, Antônio Luiz Maya, Francisco Rolleberg, Maurício Corrêa, Irapuan Costa Júnior, Márcio Lacerda, Cid Sabóia de Carvalho, Edson Lobão, José Fogaça, Ronan Tito, Áureo Melo, Carlos De'Carli e Leite Chaves. Deixam de comparecer, por motivo justificado, os Senhores Senadores Aluísio Bezerra, Luiz Viana Filho, Mansueto de Lavor, Nabor Júnior, Ronaldo Aragão, Hugo Napoleão, Divaldo Surugay, Dirceu Carneiro, Fernando Henrique Cardoso, José Ignácio Ferreira, Carlos Alberto, Mário Maia, Ney Maranhão e Jamil Haddad. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declara abertos os trabalhos, dispensando a leitura da ata anterior, que é dada como aprovada. Prosseguindo o Senhor Presidente submete à apreciação da Comissão os itens da pauta, a seguir discriminados: Item 1 - Projeto de Lei do Senado nº 76/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senhor Senador Itamar Franco que "dispõe sobre o ensino obrigatório, em todos os cursos jurídicos do país, da disciplina Direitos Humanos Fundamentais". O parecer do Senador José Fogaça é contrário ao projeto; tendo recebido voto em separado do Senador Jamil Haddad favorável ao projeto. Posto em votação nominal, o projeto é rejeitado com voto, vencido, do Senador Jamil Haddad. Item 2 - Projeto de Lei do Senado nº 114/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Francisco Rolleberg que, "institui o ensino pago nas instituições federais de ensino superior e dá outras providências", tendo recebido parecer contrário do relator, Senador Wilson Martins. Discutem o Projeto os seguintes Senhores Senadores: José Fogaça, Ronan Tito, Cid Sabóia de Carvalho e Jorge Bornhausen. Acatando sugestão, o Senador Francisco Rolleberg resolve retirar definitivamente o projeto e, posteriormente, encaminhá-lo na forma de proposta de emenda à Constituição. Item 3 - Projeto de Lei do Senado nº 274/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Gerson Camata sobre a "autorização para o Poder Executivo criar a Escola Técnica Federal de Cachoeiro de Itapemirim, Estado do Espírito Santo". O parecer do Senador Mauro Benevides é favorável ao projeto. Colocado em votação nominal, o projeto é aprovado. Item 4 - Projeto de Lei do Senado nº 312/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Itamar Franco, que "dispõe sobre a emissão de uma série especial de selos postais comemorativos do centenário da Fundação Instituto Granbery

de Juiz de Fora", tendo recebido parecer favorável do Senador Leite Chaves. Colocado em votação nominal é aprovado. Item 5 - Projeto de Lei do Senado nº 304/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Nelson Carneiro, que "institui o Dia da Formação Profissional e dá outras providências". Relator: Senador Mauro Benevides. Conclusão: favorável ao projeto. Submetido à discussão, o projeto é aprovado em votação nominal. Item 6 - Projeto de Lei do Senado nº 316/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Albano Franco, que "estabelece limites permanentes para a mobilização nacional nos casos de elevação dos índices de analfabetismo". Relator: Senador Wilson Martins. Conclusão: pela anexação ao PLS nº 204/89. O parecer é aprovado em votação nominal. Item 9 - Projeto de Lei do Senado nº 353/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Jutahy Magalhães, que "estabelece os feriados nacionais e dá outras providências", tendo como relator o Senador Antônio Luiz Maya, cujo parecer é favorável ao projeto nos termos da emenda que apresenta. O parecer é aprovado em votação nominal. Item 10 - Projeto de Lei do Senado nº 208/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Jorge Bornhausen, que "dispõe sobre os objetivos da educação superior, estabelece critérios para a organização e funcionamento das universidades brasileiras e dá outras providências". Relator: Senador Wilson Martins cujo parecer é pela anexação ao PLS nº 185/89, tendo, entretanto, recebido voto em separado do Senador Hugo Napoleão favorável ao projeto. Colocado em discussão e votação nominal, é aprovado o voto em separado que passa a constituir parecer; com voto, vencido, do Senador Wilson Martins. Item 11 - Projeto de Lei do Senado nº 415/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Antônio Luiz Maya, que "autoriza o Poder Executivo a criar uma Escola Agrotécnica Federal no Município de Porto Nacional no Estado de Tocantins, e dá outras providências". Relator: Senador Mauro Benevides. Conclusão: favorável ao projeto. Posto em discussão e votação nominal, o projeto é aprovado. Item 12 - Projeto de Lei do Senado nº 387/89, de deliberação terminativa, de autoria da Senadora Alacoque Bezerra, que "dispõe sobre a merenda escolar e dá outras providências". O relator, Senador Meira Filho, é favorável ao projeto nos termos das emendas que apresenta. Submetido à votação nominal, o parecer é aprovado. Item 13 - Projeto de Lei do Senado nº 262/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Maurício Corrêa, que "dispõe sobre o exercício dos direitos culturais, os incentivos à cultura, à proteção à cultura brasileira e dá outras providências". Relator: Senador Carlos De'Carli. Conclusão: favorável ao projeto. Posto em votação nominal, o projeto é aprovado. Item 14 - Projeto de Lei do Senado nº 41/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Ronan

Tito, que "dispõe sobre o exercício da profissão de Bacharel em Turismo e dá outras providências". O relator, Senador Áureo Melo, é favorável ao projeto nos termos do Substitutivo que apresenta. O parecer é aprovado em votação nominal, indo a turno suplementar. Item 16 - Projeto de Lei do Senado nº 368/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Odacir Soares, que "autoriza o Poder Executivo a criar a Escola Técnica Federal de Pimenta Bueno, no Estado de Rondônia". Relator: Senador Áureo Melo. Conclusão: favorável ao Projeto. Colocado em votação nominal o projeto é aprovado. Item 17 - Projeto de Lei do Senado nº 329/89, de deliberação terminativa, de autoria do Senador Lourenberg Nunes Rocha, que "fixa critérios para a realização de despesa com publicidade oficial". Relator: Senador José Fogaça. Conclusão: favorável ao projeto. Lido, deixa de ser discutido e votado por falta de quorum regimental. A seguir, o Senhor Presidente submete à votação o requerimento de autoria do Senador Odacir Soares, para que sejam ouvidos, em audiência pública, pela Comissão de Educação, os Srs. Carlos Augusto Montenegro, Diretor-Presidente do Ibope; Carlos Eduardo Matheus, Diretor-Presidente do Ibope; Carlos Matheus, Diretor-Presidente do Instituto Galup; Marcos Coimbra, Diretor-Presidente do Instituto Vox-Populi e Nelson Morangoni, Diretor-Presidente da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa, a fim de se obter uma melhor compreensão dos objetivos do Projeto de Lei do Senado nº 300/89, que "dispõe sobre as pesquisas estatísticas de opinião pública, mercadológicas e assemelhadas e dá outras providências". O requerimento é aprovado, sem fixação das datas das referidas audiências públicas. Constatando a ausência de quorum, o Senhor Presidente adia os demais itens da pauta para a próxima reunião encerrando a presente sessão; lavrando eu, Eugênia Maria P. Vitorino, secretária, a presente ata que lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente. — Senador João Calmon, Presidente.

**ATA DA 6ª REUNIÃO
ORDINÁRIA, REALIZADA EM
13 DE JUNHO DE 1990**

As onze horas do dia treze de junho de mil novecentos e noventa, na sala de reuniões da Comissão, Ala Senador Alexandre Costa, sob a presidência do Senhor João Calmon reúne-se a Comissão de Educação com a presença dos Senhores Senadores Meira Filho, Carlos Patrocínio, Cid Sabóia, Severo Gomes, Mansueto de Lavor, José Fogaça, Nabor Júnior, Francisco Rolleberg, Mauro Benevides, Marco Maciel, Mário Maia, Jorge Bornhausen e Afonso Arinos. Deixam de comparecer, por motivo justificado, os Senhores Senadores Aluísio Bezerra, Áureo Melo, Márcio Lacerda, Ronaldo Aragão, Hugo Napoleão, Divaldo Surugay, Edi-

son Lobão, Fernando Henrique Cardoso, Dirceu Carneiro, Wilson Martins, Carlos Alberto, Carlos De Carli e Antônio Luiz Maysa. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declara abertos os trabalhos, dispensando a leitura da ata anterior, que é dada por aprovada. O Senhor Presidente concede a palavra ao Senador Marco Maciel que submete à apreciação da comissão uma proposta para que seja encaminhada ao Presidente da República, ao Ministro de Estado da Educação e ao Secretário da Cultura, uma moção no sentido de preservar-se o INL-Instituto Nacional do Livro como órgão autônomo, vinculado ao Ministério da Educação; tendo em vista que a reforma administrativa prevista na Medida Provisória nº 151, extingue o referido órgão. Após ressaltar as atividades relevantes do INL, a proposta é aprovada por unanimidade. Prosseguindo, o Senhor Presidente passa a palavra ao Senador José Fogaça que passa a ler o ofício da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – a UNESCO, que nomeia Embaixador Honório para o Ano Internacional de Alfabetização o Presidente da Comissão de Educação do Senado Federal, Senador João Calmon. Ainda com a palavra, o Senador José Fogaça cumprimenta o Senador João Calmon, manifestando seu orgulho em ter na presidência da comissão um homem cuja trajetória pública em prol da educação do país é reconhecida internacionalmente. Associam-se ao registro do Senador José Fogaça, tecendo cumprimentos, os seguintes Senhores Senadores: Mansueto de Lavor, Meira Filho, Francisco Rolemberg, Marco Maciel, Afonso Arinos, Nabor Júnior, Mário Mala e Jorge Bornhausen, o qual sugere seja expedido um documento à Unesco, em nome da comissão, agradecendo a honra concedida a um dos veteranos trabalhadores da causa da educação. A sugestão é acatada por unanimidade. O Senhor Presidente agradece aos seus ilustres pares as manifestações de apreço recebidas, destacando o sonho que acalenta de transformar a década de 90 na década da alfabetização. A seguir passa-se à apreciação – em turno suplementar – do substitutivo oferecido pelo Senador Áureo Mello ao Projeto de Lei do Senado nº 041/89, que "dispõe sobre o exercício da profissão de Bacharel em Turismo e dá outras providências", de autoria do Senhor Senador Ronan Tito. Durante a discussão o Senador Nabor Júnior apresenta a Subemenda nº 1. O Senhor Presidente, dando prosseguimento aos trabalhos, confere a palavra ao Senador Francisco Rolemberg para que proceda à leitura do parecer favorável do Senador Fernando Henrique Cardoso ao Projeto de Lei da Câmara nº 030/90, de iniciativa do Presidente da República, que "prorroga a vigência do I Plano Nacional de Informática e Automação – PLANIN". Colocado em discussão e votação, o projeto é aprovado. Considera a ausência de quorum, o presidente informa que os demais itens da pauta ficam adia-

dos para a próxima reunião. Reiterando gratidão às palavras elogiosas a sua pessoa, a presidência encerra a reunião; lavrando eu, Bugênia Maria Pereira Vitorino, Secretária, a presente ata, que lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente. – Senador João Calmon, Presidente.

**ANEXO À ATA DA 6ª REUNIÃO
ORDINÁRIA DA COMISSÃO DE
EDUCAÇÃO, REALIZADA EM 13
DE JUNHO DE 1990, QUE SE PU-
BLICA COM A DEVIDA AUTORI-
ZAÇÃO DO PRESIDENTE DA CO-
MISSÃO.**

(Integra do apanhamento taquigráfico.)

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Havendo quorum, declaro instalada a reunião da Comissão de Educação do Senado Federal.

Concede a palavra ao nobre Senador Marco Maciel, que deseja fazer uma proposta.

O SR. MARCO MACIEL – Sr. Presidente, Srs. Senadores, como V. Ex's sabem, processa-se no País, comandado pelo Poder Executivo, uma grande reforma administrativa que teve como fundamento a Medida Provisória nº 51. Dentro dessa reforma administrativa, ficou estabelecida a extinção da Fundação Nacional Pró-leitura, atingidos a Biblioteca Nacional e o Instituto Nacional do Livro.

Todos nós conhecemos a notável atividade que desenvolveu, durante 40 anos, o Instituto Nacional do Livro, apoiando não somente o aparecimento de novos valores, novos escritores, contistas, poetas, historiadores e, também, o trabalho que o Instituto Nacional do Livro desenvolveu em todo o País através do oferecimento de livros às escolas, criação de bibliotecas públicas e escolares etc. Com a reforma administrativa – como eu dizia – o INL corre o risco de desaparecer, porque na realidade o que se cogita é que o INL passe a tão-só e simplesmente fazer parte de uma fundação com base na Biblioteca Nacional, vinculada à Secretaria de Cultura da Presidência da República. Ora, o raião de ação do INL, no que concerne o apoio à criação das bibliotecas públicas, alcança hoje mais de 4 mil municípios, beneficiando milhões de brasileiros, muitos dos quais encontram na biblioteca o único acesso possível a cultura e às informações. Seu engajamento no processo educativo, através de protocolo de intenções celebrado com a FAPE, vem promovendo a criação de salas de leituras, de bibliotecas escolares, estruturando sessões pedagógicas nas bibliotecas públicas. Assim, atendendo a seus usuários que são 90% estudantes. Ora, isso sem falar, como eu já me reportei, à publicação de livros, o que tem permitido não somente a revelação de novos valores, mas um enriquecimento cultural do País.

Também não é preciso dizer que os custos do funcionamento do INL são extrema-

mente modestos, tem reduzido o quadro de servidores e suas atividades são consideradas extremamente relevantes.

Gostaria, Sr. Presidente, em face do exposto, de apelar para V. Exª e à Comissão de Educação desta Casa no sentido de que façamos um apelo ao Senhor Presidente da República e ao Ministro da Educação bem como ao Secretário da Reforma Administrativa e ao Secretário de Cultura, no sentido de preservar o INL, e sua sede, atualmente em Brasília, como órgão autônomo sem descharacterização, e vinculando, o que me parece extremamente importante, ao Ministério da Educação onde teve suas origens e permaneceu durante 40 anos nessa condição.

Sr. Presidente, esta era a razão do meu apelo, tenho certeza que este apelo feito pela Comissão de Educação do Senado Federal será ouvido pelo Presidente da República, será ouvido pelo Ministro da Educação, será ouvido pelo Secretário da Reforma Administrativa, bem como pelo Secretário da Cultura. Tenho a impressão de que assim procedendo, o Senado dará uma contribuição para que se preserve o Instituto Nacional do Livro, uma instituição, friso mais uma vez, que tem notáveis serviços prestados ao País no plano do enriquecimento cultural da Nação.

A solução da questão do desenvolvimento brasileiro passa naturalmente por resolver a questão cultural. E, por isso, passa pela questão dos órgãos que se destinam e que se voltam para esse, quer os voltados para a educação, quer os órgãos voltados principalmente para a cultura.

Então, Sr. Presidente, acho muito importante que nessa hora façamos este apelo para que o INL não desapareça, que, pelo contrário, volte a ser vinculado ao Ministério da Educação e possa continuar a cumprir a sua tão benemerente atividade que tem produzido tantos frutos no País, revelando escritores, poetas, historiadores, propiciando o aparecimento de bibliotecas públicas, dando acesso aos estudantes pobres; propiciando também o aparecimento de salas de leituras nas escolas públicas etc.

Sr. Presidente, esta é a razão do meu apelo e eu gostaria, se V. Exª estivesse de acordo com este apelo, que submetesse ao Plenário da Comissão, para que pudesse haver uma manifestação deste douto Plenário.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Em discussão a proposta do nobre Senador Marco Maciel.

Se ninguém quiser fazer uso da palavra, consulto à comissão se aprova esta feliz iniciativa do Senador Marco Maciel já que o Instituto Nacional do Livro é uma instituição de extraordinária importância cultural na vida do País. E, realmente, merece ver a sua autonomia restabelecida, e, tenho a impressão que esta será uma decisão unânime dessa comissão.

Em votação. (Pausa.)

Todos concordam? vamos encaminhar este apelo com a colaboração do Senador Marco Maciel.

O SR. MARCO MACIEL – Sr. Presidente, em aditamento às palavras de V. Ex^a, eu gostaria de dizer que posso fornecer os subsídios que tenho sobre o assunto, que são extremamente valiosos, para a análise da matéria.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o nobre Senador José Fogaça:

O SR. JOSÉ FOGAÇA – Sr. Presidente, quero cumprir a sua honrosa missão...

O SR. MARCO MACIEL – Sr. Presidente, Senador José Fogaça, só por um instante, quero dizer que estão chegando aqui, agora, servidores do Instituto Nacional do Livro, e eles vieram fazer, aqui, de viva voz, o seu apelo à comissão, mas vou informar...

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – O apelo em favor do Instituto Nacional do Livro já foi atendido pela comissão, por unanimidade, e nós vamos dirigir às autoridades competentes, inclusive ao Ministro da Educação.

Agradecemos muito a visita desta comissão, que muito nos honra.

Com a palavra o nobre Senador José Fogaça.

O SR. JOSÉ FOGAÇA – Sr. Presidente, eu queria cumprir a honrosa missão de comunicar a esta comissão o recebimento de um ofício da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a Unesco, através do seu Diretor-Geral Federico Mayor, ofício dirigido a esta comissão, especialmente ao Sr. Presidente, que me disponho, aqui, a relatar:



united nations educational, scientific and cultural organization
organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura

7, place de Fontenoy,
75700 PARIS

Telephone: 543 61 600
Telex: 63 61 600
Telex: 63 61 601
Telex: 63 61 602
Telex: 63 61 603

Le Directeur général

INFORMATION

telefone: DG/1.8/70/1LY

7 MAI 1990

Monsieur le Sénateur,

J'ai le plaisir de vous informer que compte tenu de votre soutien à la cause de l'alphabétisation dans le monde, je vous ai nommé Ambassadeur honoraire pour l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA) 1990.

Comme vous le savez, le succès de l'AIA est lié de manière décisive à l'ampleur des initiatives qui seront prises et des moyens qui seront mis en œuvre au niveau national; la promotion de l'alphabétisation est avant tout l'affaire de chaque Etat.

En qualité d'Ambassadeur honoraire pour l'AIA, vous serez appelé à préparer et à animer des manifestations à l'échelle nationale et locale organisées dans le cadre de l'Année notamment par le Comité national de votre pays. Votre adhésion aux idéaux de l'Unesco, votre engagement personnel dans l'accomplissement de ses objectifs ainsi que la réputation dont vous jouissez dans votre pays font de vous un ambassadeur idéal. Un certificat de nomination vous parviendra très prochainement, accompagné d'un dossier d'information relatif à l'AIA. Votre mission prendra fin le 31 décembre 1990.

Avec mes meilleurs voeux, je vous prie d'agréer, Monsieur le Sénateur, l'assurance de ma considération distinguée.

J. Calmon
Federico Mayor

Monsieur le Sénateur Joao CALMON
obs. de S. Exc. Monsiel. José Guilherme Merquior
Ambassadeur
Délégué permanent du Brésil
àprès de l'Unesco
MAISON DE L'UNESCO

Este ofício nomeia Embaixador Honorário para o Ano Internacional da Alfabetização o ilustre presidente desta comissão. Não poderia deixar de fazer este registro, bem como manifestar o nosso orgulho, manifestar aqui o sentimento até de vaidade que esta comissão tem perante o País, perante esta Casa, por ter na sua presidência um homem de envergadura do Senador João Calmon. Um homem festejado pela sua atividade na causa da educação em nosso País, mas agora reconhecido internacionalmente pela Unesco, que o nomeia como aquele que irá conduzir a campanha, as manifestações e todas as iniciativas referentes à causa da alfabetização no seu ano internacional.

Este registro não pode deixar de ser feito, uma vez que esta comissão de Educação é presidida por um homem que tem merecido, através da sua trajetória como deador, como homem público, o respeito desta Nação, e agora é motivo, sem dúvida nenhuma, do nosso orgulho, da nossa vaidade e do nosso engrandecimento.

Cumprimento o Senador João Calmon e esta comissão por ter recebido esta honraria que nos coloca, sem dúvida nenhuma, diante de um grande compromisso não só perante o nosso País, mas os olhos do mundo e da Unesco estão voltados para esta comissão e para o seu presidente. Os cumprimentos ao nosso ilustre Presidente, Senador João Calmon, por ser nomeado pelos seus méritos, pela sua qualidade, pela sua atividade, pela sua trajetória como homem público, Embaixador Honorário para o Ano Internacional da Alfabetização da União das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o nobre Senador Mansueto de Lavor.

O SR. MANSUETO DE LAVOR – Sr. Presidente, associo-me às palavras do Senador José Fogaça com o registro que faz com o regozijo que demonstra pela homenagem que V. Ex^a recebeu com o título de Embaixador Honorário da Unesco para este ano da Educação.

É preciso se fazer aqui uma reflexão: esta comissão tem eminentes membros além de V. Ex^a, quatro Ministros da Educação: Ministro Marco Maciel, Ministro Jorge Bornhausen, Ministro Hugo Napoleão, além do Ministro Afonso Arinos, das Relações Exteriores. Esta é uma grande comissão do Congresso Nacional. Mas sei que, apesar dos seus integrantes e do trabalho permanente que faz em favor da Educação, ainda existem cobranças, inclusive permanentes, deste tipo: o que é que os parlamentares estão fazendo pelo analfabetismo, pela educação do Brasil? V. Ex^a respondeu e responde por todos nós, quando se aumentarem as salas de aula, quando as escolas tiverem o melhor aparelhamento material e de recursos humanos, quando o professor tiver uma recompensa para uma vida mais digna no exercício da sua profissão sem tentação de abandonar as

sus tarefas educativas. Quando, afinal, a Educação merecer o nome de prioridade nacional, existirá alguém que não foi um presidente da República, que não foi ainda ministro da educação, mas que foi um parlamentar brasileiro, um senador da República, que é V. Ex^a.

Então, a Unesco está fazendo justiça, está reconhecendo talvez aquilo que muitos brasileiros ainda não reconhecem. Mas é assim mesmo. A Bíblia diz: "Ninguém é profeta na sua terra".

V. Ex^a é o grande profeta, é o nosso grande condutor deste ideal: Educação para o povo, democratização pela educação de massa. Então, essa homenagem é um coroamento, um estímulo para que continue a ação de V. Ex^a em favor da Educação do povo brasileiro.

Com muita alegria associo-nos a esse registro que faz o Senador José Fogaça, dizendo que, por ser justo, ele é um meio de se divulgar aqui, no País, aquilo que o mundo todo já sabe; que o Senador João Calmon é realmente um dos condutores desse processo de liberação do povo brasileiro, de conquistas de espaços no setor do desenvolvimento e do progresso, principalmente do progresso social, através da educação do povo brasileiro.

Nossa homenagem, Senador, a Unesco acertou em cheio, a Unesco está certa, é justa com esse título que em boa hora lhe outorgou.

O SR. JORGE BORNHAUSEN – Peço a palavra, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Com a palavra o nobre Senador Jorge Bornhausen e, em seguida, falará o nobre Senador Meira Filho, que também solicitou.

O SR. JORGE BORNHAUSEN – Quando chegava a esta comissão ouvi as palavras do Senador José Fogaça a respeito desta indicação, que honra não só ao Senado, mas sobretudo ao Parlamento brasileiro, já que a Unesco, de forma mais acertada, indicou como seu Embaixador Honorário o Senador João Calmon.

Ninguém neste Parlamento tem mais mérito do que o nosso presidente para receber essa incumbência.

Tive oportunidade, desde o primeiro momento em que cheguei ao Senado, de acompanhar a sua luta. A Emenda Calmon, a vinculação de recursos, foi a grande conquista da Educação brasileira, via Parlamento, nesses últimos anos.

Associo-me às palavras do Senador José Fogaça, do Senador Mansueto de Lavor, e gostaria que fosse através desta comissão expedido um documento à Unesco, dizendo quão honrados ficamos todos nós com essa indicação do nosso presidente, de V. Ex^a, para esta posição. Acho que deve sair um documento desta comissão agradecendo à Unesco pelo reconhecimento a este grande benemerito da Educação brasileira.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Muito obrigado a V. Ex^a

Com a palavra o nobre Senador Meira Filho.

O SR. MEIRA FILHO – Ilustre Presidente Senador João Calmon, Srs. Senadores, por uma questão de formação, graças a Deus, não tenho inveja do poder e nem tanto quanto tenho inveja da riqueza, mas tenho e conservo comigo um profundo respeito – e até inveja – pelos homens que, como V. Ex^a, servem à sua Pátria.

Parabéns, Senador!

Apenas, ao dizer isto, ratifico o que já foi dito a respeito de V. Ex^a e do serviço que V. Ex^a tem prestado à Nação brasileira, repto: tenho inveja profunda dos homens que, como V. Ex^a, servem bem à sua pátria.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Muito obrigado a V. Ex^a

Concedo a palavra ao nobre Senador Francisco Rollemburg.

O SR. FRANCISCO ROLLEMBURG – Meu eminente amigo, meu presidente, ontem à tarde eu o aplaudi; aplaudi o Presidente do Senado, Senador Nelson Carneiro, quando leu, para todos nós, a indicação de V. Ex^a, nobre Senador João Calmon, para Embaixador Honorário da Unesco, neste ano dedicado à Educação.

Devo dizer, meu presidente, que fiquei emocionado e feliz. Emocionado porque em nosso País é muito difícil vermos os valores receberem, em vida o reconhecimento de seus trabalhos. E V. Ex^a, no vigor da sua idade, da sua luta, não recebeu de seu País, mas recebeu do mundo uma homenagem que todos nós lhe devfamos e continuamos lhe devendo aqui, no Brasil.

V. Ex^a, com sua luta, com sua coragem, com seu denodo, com a sua quase fixação pela Educação, é um homem cuja existência deixará em nosso País um marco muito grande, o marco do bandeirante da Educação brasileira. Não ocupou V. Ex^a o Ministério da Educação, não ocupou funções no Executivo que pudesse pôr em execução, na prática, as suas idéias, mas V. Ex^a foi um semeador de idéias, V. Ex^a é um lutador pela causa da Educação; V. Ex^a, por ser um lutador pela causa da Educação, é homem que mereceu o respeito do mundo, merece o respeito deste País e o respeito, cada vez maior, e a admiração daqueles que, como eu, são seus colegas, seus companheiros, seus amigos que lhe querem bem e o admiram.

Sr. Presidente, em meu nome, em nome do estado que represento, o Estado de Sergipe, desejo felicitá-lo pela honrosa indicação que houve por bem merecer da Unesco.

O SR. MARCO MACIEL – Sr. Presidente, peço a palavra.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Concedo a palavra ao nobre Senador Marco Maciel.

O SR. MARCO MACIEL – Sr. Presidente, há alguns dias que tomei conhecimen-

to dessa decisão da Unesco, dessa - faço questão de frizar - feliz decisão da Unesco. E quero dizer que ela, a meu ver, se situa num plano que põe a Unesco em destaque em nosso País e, ao mesmo tempo, faz com que esta Casa se sinta ainda maior. A homenagem prestada a V. Ex^a não se circunscreve ao reconhecimento do trabalho que vem fazendo em favor da Educação do Brasil, porém muito mais do que isso, ela se insere num quadro mais amplo, no reconhecimento da importância do trabalho que V. Ex^a realiza, através do Senado, para que a causa da Educação seja realmente uma prioridade real e não meramente gráfica.

Sr. Presidente, também gostaria de dizer a V. Ex^a que essa decisão tem uma significação muito maior quando se sabe que o nosso País repensa, neste instante, a sua teoria de desenvolvimento e, certamente, nesse repensar de forma crítica o nosso projeto de desenvolvimento, haverá de se dar prioridade à questão educacional e nada, portanto, mais apropriado do que, neste instante, essa decisão da Unesco. V. Ex^a recebe agora, não o reconhecimento do País pelo que vem fazendo em favor da Educação - reconhecimento que o transformou, em nossa Pátria, no grande paladinho desta causa - mas, agora o reconhecimento internacional, é logo de uma instituição acatada e reconhecida que se volta, basicamente, para a causa da Educação e da Cultura em nosso País.

Daí por que, como senador, eu gostaria de, em meu nome pessoal e por que não dizer - é certo que este assunto já se manifestou o nobre Senador Jorge Bournhausen - também em nome de toda a Bancada do PFL, nesta Casa, da nossa alegria em ver esse gesto da Unesco que mostra, mais uma vez, quanto tem sido valioso o trabalho de V. Ex^a em favor da Educação brasileira.

Desejo cumprimentá-lo e dizer que não é V. Ex^a apenas que está de parabéns. Acho que está de parabéns, também, esta comissão de Educação que viu o seu presidente elevado a essa condição e está de parabéns, também, o nosso País porque, de alguma forma, vê que o trabalho no qual V. Ex^a se envolve merece não apenas o reconhecimento dos seus concidadãos, mas merece, também, o reconhecimento internacional através da acatada Unesco que tanto tem feito pela causa da Educação e da Cultura no mundo e no Brasil.

Portanto, ao encerrar as minhas palavras, eu quero felicitar, mais uma vez, V. Ex^a e desejar, neste momento crucial da vida brasileira, num momento em que nós estamos vendo celebrar em todo o mundo data tão significativa - o momento do Ano Internacional da Alfabetização - , desejar a V. Ex^a, como já disse, votos de muito êxito no cumprimento desta relevante e nobre missão.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon)
Muito obrigado a V. Ex^a.

Com a palavra o nobre Senador Afonso Arinos.

O SR. AFONSO ARINOS - Sr. Presidente e Srs. Senadores, é com particular emoção que sigo o exemplo dado, até agora, por todos os companheiros da comissão, para comemorarmos todos juntos esta significativa e importantíssima homenagem prestada ao Sr. João Calmon.

Eu conheço o texto do documento - tive o documento em mãos e conheço o seu texto. É um documento singular pela sua origem, pela sua redação e pela sua conclusão. Conheço um pouco porque - peço perdão em dizer - coisas tão pessoais a respeito do Sr. Senador João Calmon, eu digo sempre isto a S. Ex^a quando o encontro. A ação de S. Ex^a na Constituição brasileira a serviço da educação é uma ação que transcende o próprio texto da Constituição, que transcende o Direito Constitucional e que se insere na história da cultura do nosso tempo. Eu tenho dito isto a S. Ex^a, pessoalmente. S. Ex^a se emociona um pouco e retruca com apalavrás muito generosas, mas S. Ex^a é testemunha de que eu tenho manifestado isto, tenho acompanhado a evolução dos textos escritos nas diferentes Constituições que têm acolhido a sua liderança nesse particular.

Para mim, então, é uma enorme alegria. Claro monte: o nome Calmon vem daí. Eu fui companheiro de mocidade e de ensino, porque eu sou professor universitário por concurso. Eu fui professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro por concurso. Então, eu conheço o problema da educação no âmbito universitário, estou habituado a ele há anos. Durante dezenas de anos eu estive ligado diretamente à educação no ciclo universitário, no grau universitário.

Em consequência, o nome de S. Ex^a é um nome que não é só nacional, é um nome internacional, é uma bandeira de luta, é uma estrela de reconhecimento nacional e internacional do que S. Ex^a fez. Qualquer Constituição do mundo se honraria em ter um capítulo, um texto, um artigo ou seja o que for na sua composição, que corresponesse ao que S. Ex^a fez para o nosso País.

Para mim, então, é comovente poder dizer essas coisas em público, porque todos representamos uma grande parte da opinião pública brasileira, e digo a ele sempre que o encontro e que ele recebe com as maiores reservas (risos). Ele acha que isso não é verdade, que não tem essa importância... entim, ele sabe que tem, "Claro monte", Calmon quer dizer "claro monte".

Eu fui companheiro de faculdade, como eu disse, de Pedro Calmon, a vida inteira companheiro... parente dele; vieram para o Espírito Santo, mas ele é parente dos Calmon da Bahia: "claro monte", clair mont. Então, essa é uma gente ilustra. Pedro Calmon foi meu companheiro a vida inteira, desde estudante até professor, até reitor; ele era reitor da universidade e eu era professor da universidade onde ele era reitor. Então, o que ele representa para mim pelo nome de Calmon, o que ele representa para mim com obra, o

que ele representa para mim como significado, como projeto para o futuro, como esperança para o futuro...

Este País não pode progredir se não houver uma atenção predominante na educação. Ele não pode ir para adiante. O desenvolvimento nacional, a industrialização, a situação econômica, a situação financeira, a situação material, tudo isso depende do que ele deve ser feito no Brasil, que é o problema da educação brasileira.

Peço desculpas pelo emaranhado e pela confusão dessas manifestações, mas eles vêm do fundo do meu cérebro, do fundo do meu coração.

Eu festejo o Senado Federal por, neste momento, estar prestando esta homenagem a este grande brasileiro, internacionalmente grande brasileiro, que é João Calmon.

Muito obrigado.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Muito obrigado, nobre Senador Afonso Arinos, que muito me emociona com as palavras vindas do mestre dos mestres.

Com a palavra o nobre Senador Nabor Júnior.

O SR. NABOR JÚNIOR - Sr. Presidente, Srs. Senadores, de igual modo quero também manifestar a V. Ex^a os meus cumprimentos por esse reconhecimento, essa alta distinção que acaba de lhe conferir a Unesco realiza, nessa oportunidade em que se executa uma política voltada para o Ano Internacional da Alfabetização, e ninguém melhor do que V. Ex^a, pelos relevantes trabalhos prestados nesse setor, mereceria essa grande honraria, que é o reconhecimento internacional pelo seu trabalho dedicado, em grande parte, à educação brasileira.

Devo aqui ressaltar o aspecto de que no município mais longínquo deste País, como são os municípios do meu Estado do Acre, todos são reconhecidos a V. Ex^a pela apresentação daquela célebre emenda, que hoje é tão conhecida, popularmente conhecida, que é a Emenda João Calmon, que destinou obrigatoriamente recursos para promover a educação da nossa juventude, do povo brasileiro. E agora, também, pela sua participação bastante decisiva na elaboração do Capítulo da Educação e da Cultura inserido na nossa Constituição, promulgada no ano atrasado.

De modo que aceite V. Ex^a os meus cumprimentos em nome do povo do Estado do Acre.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) - Muito obrigado a V. Ex^a, nobre Senador Nabor Júnior.

Com a palavra o nobre Senador Mário Maia.

O SR. MÁRIO MAIA - Nobre Presidente, Srs. Senadores, falo em meu nome próprio e, também, em nome da Liderança do PDT, neste momento em que um colega nosso das lides políticas do Congresso Nacional, desde a Câmara dos Deputados e, hoje, no Senado Federal, está distinguido, para ale-

glia e orgulho nosso, por um dos órgãos internacionais de maior importância na preocupação dos problemas da cultura e do ensino dos povos. Trata-se do nosso companheiro João Calmon. Quem acompanha a sua vida secunda, desde os primórdios de sua existência, quando apareceu no cenário político, acostumou-se a ver este cidadão dedicar-se a uma causa, uma causa que, como foi dito aqui, se tornou para si próprio quase uma obsessão: a perseguição do aprimoramento da sociedade através do aperfeiçoamento dos métodos educativos e, para isso, tem dedicado toda a sua vida e, como homem público e parlamentar, decano, Deputado federal várias vezes e Senador também, o testemunho de sua vida só poderia desaguar, no momento histórico que o mundo atravessa, preocupado com a recuperação dos povos através dos instrumentos que propicia a aquisição do conhecimento e do aperfeiçoamento da criatura humana, neste instante, nós nos sentimos todos atingidos por essa honraria, representada por este velho guerreiro, este lutador permanente pelas causas da educação em nosso País.

Portanto, quero deixar registrado, junto com nossos companheiros Senadores, essa alegria, esse orgulho como Parlamentar brasileiro, como Senador da República, regozizando-me com esta distinção que a Unesco dá ao nosso companheiro, Senador João Calmon, como Embaixador Honorário da Unesco, neste Ano Internacional para a Alfabetização, buscando atingir principalmente os povos subdesenvolvidos dessa aldeia global em que vivemos hoje; tão instantâneos para uns, os fatos veiculados através dos meios sofisticados de comunicação, e tão atrasados para outros, ainda pela carência e as necessidades materiais das populações subdesenvolvidas.

Meus parabéns, nobre Senador João Calmon, parabéns à Comissão, ao Senado e ao Congresso Nacional. E ao Brasil, porque V. Ex^a nesse momento representa a Nação brasileira no concerto das nações quanto aos problemas da educação.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Muito obrigado a V. Ex^a, nobre Senador Mário Maia.

Antes de dar início à votação dos projetos, gostaria de proferir rápidas palavras, traduzindo a minha profunda gratidão a essa homenagem que tanto me emociona, prestada pela Comissão de Educação do Senado Federal. Infelizmente, até o tempo conspira contra a educação, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro.

Numa Assembléa Geral da Organização das Nações Unidas, em 1987, foi tomada a decisão, por sinal unânime, para considerar o ano de 1990 o Ano Internacional da Alfabetização.

Obviamente, já perdemos cinco meses aqui no Brasil, porque a decisão da Unesco de designar o seu representante, Embaixador Honorário do Brasil, para o Ano Interna-

cional da Alfabetização, essa comunicação saiu de Paris, na era do fax, no dia sete de maio; chegou aqui no dia vinte e nove de maio. Pelo menos, chegou às minhas mãos, no dia vinte e nove de maio. Nós perdemos cinco meses e meio, preciosos para a luta contra o analfabetismo.

Ainda não foi instalado no Brasil o Comitê Nacional do Ano Internacional da Alfabetização. As dificuldades aumentaram ainda mais, porque o plano que deveria se realizar no Brasil, no decorrer deste ano, deveria ter sido iniciado já no governo anterior, sob a presidência do nosso eminente ex-colega José Sarney. Mas essa providência não foi tomada, ainda no decorrer do seu governo, em 1989.

Estabeleci contatos com o Ministério da Educação para agilizarmos a execução de um programa, de acordo com a decisão da ONU. Esse Comitê Nacional do Ano Internacional da Alfabetização deverá ser empurrado dentro de mais algumas semanas; então começaremos a luta que se reveste de extraordinária importância. Infelizmente, nem o Brasil sabe exatamente quais são os seus percentuais na área do analfabetismo e do analfabetismo funcional. O IBGE e o Serviço de Estatística do MEC indicam a existência no Brasil de 20 milhões de analfabetos: não sabem ler nem escrever e nem contar.

Há, entretanto, um estudo do Serviço de Estatística do MEC que informa existir no Brasil uma pirâmide educacional, que costumo chamar da pirâmide da vergonha nacional, que aponta a existência de 88% de brasileiros que não terminam a escola de 1º grau, sendo portanto considerados funcionalmente analfabetos.

Dois educadores importantes, um o Professor Sérgio Ribeiro e o outro o americano Robert Fletcher contestaram esses estudos do MEC e eu os convoquei para prestar um depoimento aqui. De acordo com os cálculos desses dois especialistas, o Brasil não tem 88% de pessoas funcionalmente analfabetas, tem 48%. Mas 88% ou 48%, qualquer um desses percentuais representa uma vergonha para o Brasil. Para isso é necessária uma mobilização nacional.

Aqui estão algumas das figuras mais importantes da vida pública do País, especificamente também da área de educação, a começar por este astro-rei que é o Senador Afonso Arinos; dois ex-ministros da Educação, o Senador Marco Maciel e o Senador Jorge Bornhausen, e outros que não estão presentes e que não ocuparam ainda a Pasta da Educação, mas espero que posteriormente o Senador Hugo Napoleão também participe dos nossos esforços nesta área, assim como o nobre Senador Jarbas Passos que já me prometeu aceitar a sua inclusão como membro efetivo da Comissão de Educação.

Trata-se de uma tarefa gigantesca e que, obviamente, não pode ser realizada apenas num ano e muito menos em 7 meses, mas creio que com a colaboração de todos os

membros desta Comissão e eu diria até de todos os membros do Congresso Nacional – nós poderíamos até tomar uma decisão mais ambiciosa. Ao invés de cuidarmos do Ano Internacional da Alfabetização, por que não transformar a década de 90, antes do início do novo século, na década da alfabetização? Já que o esforço semelhante que eu lancei nos idos de 1969 para transformar a década de 70 na década da educação, para transformar a educação numa espécie de idéia fixa, numa espécie de obsessão nacional não teve êxito.

Posteriormente, tomei a iniciativa, quando era Presidente do Congresso Nacional o nobre Senador Luiz Viana, de propor a elaboração de um plano para a educação brasileira nas últimas duas décadas deste século. Foram mobilizados os expoentes da educação desde a área de jardim de infância até à universidade com os seus cursos de mestrado e de doutorado. Foram publicados quatro grossos volumes que devem estar empocados em muitas estantes, porque eu tomei a iniciativa de espalhá-las desde o Palácio do Planalto, todos os ministérios, governadores de estado e os secretários de educação.

Agora, nós poderíamos acalentar um sonho mais modesto: transformar a década de 90 na década da alfabetização. Para isso nós contamos com esses expoentes da educação brasileira e da vida pública deste País, que tanto me emocionaram hoje, os nobres Senadores José Fogaça, Mansueto de Lavor, Meira Filho, Marco Maciel, Afonso Arinos, Nabor Júnior, Mário Maia, Francisco Rolemberg, Jorge Bornhausen, e eu faria apenas uma pequena retificação em relação à afirmação de que aqui, no Brasil, não foi reconhecido até hoje o meu modesto esforço em favor da educação. Devo, por amor à verdade, proclamar que quando era Ministro da Educação o Senador Marco Maciel, S. Ex^a tomou a iniciativa de propor a minha inclusão na Ordem Nacional do Mérito Educativo e recebi, então, a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Educativo das mãos do então Ministro da Educação sucessor do Senador Marco Maciel, o nobre Senador Jorge Bornhausen.

Além dessa homenagem, que supera em muito os meus reduzidos méritos, recebi uma outra consagração, que me compensaria amplamente todos os esforços que realizei. Em 1986, fui candidato à reeleição no Senado. Enfrentei um supermagnata, que dispunha de recursos ilimitados para tentar chegar ao Senado Federal. Ele foi fragorosamente derrotado por mim, não por causa de quaisquer outros méritos, mas porque eu era considerado no meu estado um símbolo da luta pela educação.

Posteriormente, no plenário do Senado, tomei a iniciativa de apresentar algumas idéias que pretendemos concretizar neste Ano Internacional da Educação, que infelizmente terá apenas pouco mais de seis meses.

Fico profundamente grato pelas manifestações que recebi nesta manhã.

Vamos prósseguir na apreciação da Ordem do Dia.

Com a palavra o nobre Senador Marco Maciel.

O SR. MARCO MACIEL – Deveríamos pensar em, via Congresso, institucionalizar essa idéia de V. Ex^a, que acho muito interessante, de considerar a década de 90 a Década Nacional da Alfabetização. Acho que estão criados todos os pressupostos para que isto aconteça, e há presentemente uma consciência da importância da educação no País. O novo texto constitucional, em sucessivos dispositivos, enseja uma maior prioridade para a educação.

Essa seria também uma forma de pôr o Congresso Nacional no conjunto das instituições governamentais, no seu devido lugar; o Congresso que tantas vezes é criticado, que tantas vezes passa por uma instituição que não está atenta a essas grandes questões. Essa seria, quem sabe, uma forma de pôr um pouco o Congresso no comando dessas providências, que são a meu ver indispensáveis não somente à consolidação da democracia no País, porque sem educação não há cidadania, mas também para que se consolide um correto e justo projeto de desenvolvimento. Porque também não acredito em desenvolvimento sem educação.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Considero muito feliz a iniciativa de V. Ex^a

Há um artigo um pouco esquecido das Disposições Constitucionais Transitórias da Nova Constituição, da Constituição vigente, da Constituição cidadã a que se refere o nobre Deputado Ulysses Guimarães que determina que, nos próximos dez anos, a partir, portanto, de 1989 – mas podemos começar em 1990 – deverá ser realizado um esforço com a colaboração de todos os setores organizados da sociedade para a utilização de 50% dos recursos para a educação, estabelecidos no art. 212 da Constituição; seriam alcançadas duas metas: a eliminação do analfabetismo e a univesalização do ensino fundamental.

Para completar essa iniciativa que parti dos nobres Senadores Marco Maciel e Manoel de Lavor e do nobre Deputado Oswaldo Coelho, tomei a liberdade de apresentar uma emenda que foi aprovada na Lei de Diretrizes Orçamentárias, obrigando o Governo, quando enviar a sua proposta de Orçamento para o Ministério da Educação, a comprovar pormenorizadamente que foram respeitados o art. 212 e o art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias.

Então, poderíamos juntar todas essas iniciativas, se houver naturalmente aprovação do Plenário do Senado Federal e, posteriormente, do Plenário da Câmara dos Deputados, para fazermos esse esforço na última década deste século.

Renovo a minha profunda gratidão a todos os nobres Senadores.

Concedo a palavra ao nobre Senador Francisco Rollemberg, para proceder à leitura do seu parecer.

O SR. FRANCISCO ROLLEMBERG – Sr. Presidente, Srs. Senadores, devo dizer que o parecer não é da nossa autoria. Estamos aqui substituindo o nobre Senador Fernando Henrique Cardoso.

Vamos ler o parecer que V. Ex^a preparou para o presente projeto de lei:

"Da Comissão de Educação, sobre o Projeto de Lei nº 4.779-B, de 1990 (Mensagem nº 375, de 1990), do Senhor Presidente da República, que prorroga a vigência do I Plano Nacional de Informática e Automação PLANIM".

Relator: Senador Fernando Henrique Cardoso

Com a Mensagem nº 375, de 18 de abril de 1990, o Senhor Presidente da República encaminhou à deliberação do Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 4.778, de 1990, que "prorroga a vigência do I Plano Nacional de Informática e Automação – PLANIM".

Submetido, inicialmente, à consideração da Câmara dos Deputados, o referido projeto de lei aprovado com a emenda que, ampliando o prazo de prorrogação inicialmente previsto de 90 (noventa) dias para 180 (cento e oitenta) dias, deu origem à redação final do Projeto de Lei nº 4.779-B, de 1990, ora submetido à consideração do Senado Federal.

Na Exposição de Motivos nº 2, de 9 de abril de 1990, o Senhor Secretário de Ciência e Tecnologia expõe a necessidade do Poder Executivo, tendo retirado o texto do II Planim, já encaminhado ao Congresso Nacional, para reexame, manter a vigência do atual planejamento do setor de informática, pelo que solicita a prorrogação ora em análise.

É o relatório.

Consideraremos as razões apresentadas na exposição de motivos citada bem como as aditadas pelo relator da matéria na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados, Deputado Maurício Fruet, a seguir expostas:

1 – a necessidade de uma intensa e constante atenção para os assuntos de informática, alvo sempre visado pelas pressões internas e externas na vida econômica nacional;

2 – a necessidade do urgente encaminhamento do II Planim ao Congresso Nacional, com as diretrizes e filosofia que o novo Governo pretende consagrar ao assunto;

3 – a manutenção da vigência do I Planim por prazo suficiente para análise e decisão pelo Congresso Nacional do novo Plano.

Pelas razões acima, somos pela aprovação do Projeto de Lei nº 4.779-B, de 1990, com a redação final apresentada ao Senado Federal.

Sala das Comissões, 13 de junho de 1990." Este é o parecer do Senador Fernando Henrique Cardoso.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Em discussão o parecer do nobre Senador Fernando Henrique Cardoso. (Pausa.)

Não havendo quem peça a palavra, encerro a discussão.

Em votação.

Os Srs. Senadores que o aprovam querem permanecer sentados. (Pausa.)

Aprovado.

Passa-se, agora, ao:

Projeto de Lei do Senado nº 41/89, que dispõe sobre o exercício da profissão de Bacharel em Turismo e dá outras providências.

O autor do projeto é o nobre Senador Ronan Tito.

Hoje realizaremos a sua discussão em turno suplementar.

Em discussão o projeto. (Pausa.)

O SR. JORGE BORNHAUSEN – Sr. Presidente, peço a palavra para discutir o projeto.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Concedo a palavra ao nobre Senador Jorge Bornhausen.

O SR. JORGE BORNHAUSEN – Sr. Presidente, Srs. Senadores, não desejo discutir a intenção do autor do projeto, a quem muito respeito, o Senador Ronan Tito, mas, evidentemente, ao se estabelecer por lei o exercício da profissão de Bacharel em Turismo se estabelece uma exigência que acho que contraria o processo do livre mercado, da livre iniciativa.

O art. 4º desse projeto estabelece que as empresas públicas ou privadas, que se dedicam a essas atividades ou serviços turísticos, conforme o estabelecido no art. 3º, devem manter em seu quadro de pessoal, em regime do contrato de prestação de serviço, pelo menos um técnico em turismo, legalmente habilitado, que assumirá as atribuições de responsável técnico.

Ora, temos uma série de agências de viagens neste País e não temos nem técnicos suficientes para se obrigar as pequenas agências, que no fundo são às vezes até microempresas, dirigidas por uma única pessoa, no sentido de ter que contratar um técnico em turismo.

Então, quero me manifestar contra o projeto, pois acho que esse projeto não ajuda o processo de desenvolvimento de empregos no País, porque obrigando a contratação de técnico de turismo vai obrigar ao fechamento ou a muitas seguidas de pequenas empresas que se dedicam a essa atividade.

Então, desejaria me manifestar contrário ao projeto.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Concedo a palavra ao nobre Senador Nabor Júnior.

O SR. NABOR JÚNIOR – Sr. Presidente, tendo em vista a manifestação que acaba de ser feita pelo Senador Jorge Bornhausen a respeito do art. 4º do projeto de autoria do Senador Roan Tito, eu gostaria de esclarecer que essa obrigatoriedade do aproveitamento do Bacharel em Turismo pelas empresas que exploram essa atividade no País está inserido em um substitutivo do Relator, o nobre Senador Áureo Mello.

O projeto em si parece-me não consta essa obrigatoriedade, pois o art. 4º diz o seguinte: "As atividades de Bacharel em Turismo serão exercidas na forma do contrato de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho, como atividade autônoma".

O art. 3º cuida dessa exigência de as empresas ou atividades privadas que se dedicam à prestação de serviços envolvendo as atividades relacionadas ao art. 2º manterem em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato para prestação de serviços, Bacharéis em Turismo legalmente habilitados. O substitutivo certamente inseriu outras exigências e o art. 3º passou a ter uma outra redação e o

art. 4º do substitutivo corresponde ao art. 3º do projeto.

De qualquer modo, Sr. Presidente, entendo que poderia se examinar melhor o projeto para se exigir também o aproveitamento desses Bacharéis que, com esforço e dedicação, se formam em Turismo. Muitas empresas de grande porte são dirigidas por pessoas que não têm a necessária habilitação profissional reconhecida por uma faculdade. Temos que abrir espaço para esses profissionais que estão se formando e ingressando no mercado de trabalho, pois assim como é exigido que as drogarias e farmácias estejam sob a responsabilidade técnica de algum farmacêutico formado, também é justo que se exija, pelo menos das médias e grandes empresas, o aproveitamento desses profissionais que estão se formando muitas vezes estudando à noite, em faculdades particulares, trabalhando durante o dia que se dê oportunidade para que ele seja aproveitado, caso contrário, será mais um profissional a querer ingressar no mercado de trabalho e não terá o necessário acolhimento por parte dessas

empresas que exploram a atividade do Turismo no País.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – V. Exª pretende apresentar alguma emenda?

O SR. NABOR JÚNIOR – Peço vistas do processo.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Não pode mais pedir vistas e o art. 284 do Regimento diz: "Não sendo oferecidas emendas na discussão suplementar, o substitutivo será definitivamente adotado, sem votação".

O SR. NABOR JÚNIOR – Então, apresento uma subemenda. Consultei a assessoria sobre a possibilidade, isentando as pequenas empresas dessa obrigatoriedade. Mas, as médias e grandes empresas seriam obrigadas a terem em seus quadros esses profissionais.

O SR. PRESIDENTE (João Calmon) – Agradeço a presença dos nobres Senadores, renovando minha profunda gratidão.

Está encerrada a reunião.

**Centro Gráfico do Senado Federal
Caixa Postal 07/1203
Brasília — DF**

EDIÇÃO DE HOJE: 40 PÁGINAS