

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Gidimha

O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO:
um estudo de caso na ENCE

Carla dos Santos Santana

Rio de Janeiro
2003

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO UNIVERSITÁRIO:
um estudo de caso na ENCE

Carla dos Santos Santana
Dayse Martins Hora (Orientador)

Monografia apresentada a Escola de Educação da
UNIRIO como requisito para aprovação na disciplina
Monografia II

Rio de Janeiro

2003

Sumário

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. VISÃO GERAL DO FRACASSO ESCOLAR.....	3
III. O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR.....	12
IV. HISTÓRIA DA ENCE.....	24
V. ESTUDO DE CASO NA ENCE.....	29
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
VII. UM DEPOIMENTO NECESSÁRIO.....	44
VIII. REFERÊNCIAS.....	48
IX. ANEXOS.....	50
ANEXO 1.....	51
ANEXO 2.....	54
ANEXO 3.....	57
ANEXO 4.....	59
ANEXO 5.....	69

Dedicatória

*Dedico esta monografia a mamãe Selma
pelo incentivo e apoio aos meus estudos*

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a mamãe Selma pelo amor que a mim dedicou, a professora e amiga orientadora Dayse Martins Hora que sempre demonstrara paciência em passar seus conhecimentos e clarear as minhas dúvidas. Agradeço também a funcionária da secretaria da ENCE e professora Maria Lúcia que foi muito atenciosa e prestativa em me ajudar a coletar os dados da turma 1997/ 2º sem. Demonstro gratidão também ao ilustre e digníssimo professor Ruy Lourenço que foi muito atencioso e humilde em contribuir com informações e documentos históricos da instituição em estudo. E agradeço, mais uma vez, aos colegas de turma que tiveram a delicadeza de passar as suas experiências e impressões na ENCE por meio da entrevista.

RESUMO

A produção do fracasso escolar no Brasil possui história e idéias dominantes enraizadas, seguindo o mesmo processo em que se instituíram as mesmas ideologias nos países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX. O objetivo deste trabalho é realizar o estudo dos fatores que ocasionam a produção do fracasso escolar no ensino superior. Como metodologia utilizamos o estudo de caso que toma por base a turma do ano de 1997 do 2º semestre do curso de Estatística da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE).

A investigação do problema mencionado se realizou por meio de entrevistas feitas com os alunos desistentes e os alunos jubilados da turma em questão. Utilizamos como referência teórica os trabalhos: *A Dinâmica da Evasão no Ensino Superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* de autoria de Irene Maria Magalhães Lopes; e *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* de autoria de Maria Helena Souza Patto.

Como dados a serem debatidos vimos que a evasão no ensino fundamental e no ensino médio representa a subtração do direito à cidadania e a dificuldade em criar mão-de-obra compatível com as necessidades de promoção e acompanhamento das mudanças da sociedade.

A evasão no ensino superior representa desperdício em investimentos e esforços realizados por mais de uma década, além de dificultar a formação de pessoal qualificado para intensificar o processo de absorção e produção científica e tecnológica, ainda pouco expressiva no país. É necessário clarificar o fenômeno evasão no ensino superior, como um leque de situações múltiplas.

Consideramos que a produção do fracasso escolar em quaisquer níveis de ensino passa pelo plano bio-psíquico e pelo plano sócio-cultural do sujeito. As perspectivas do sujeito transformam-se num processo dinâmico, mas a universidade não muda, mantém-se estática, adiando todas as aspirações de transformação social, na prática da democracia e da humanização.

ABSTRACT

The production of the school failure in Brazil possesses history and taken root dominant ideas, following the same process in that the same ideologies were instituted at the countries of the European east and of North America during the century XIX. The objective of this work is to accomplish the study of the factors that cause the production of the school failure in the higher education. As methodology used the case study that takes for base the group of the year of 1997 of the 2nd semester of the course of Statistics of the National School of Statistical Sciences (ENCE).

The investigation of the mentioned problem her it accomplished by means of interviews done with the drop-out students and the rejoiced students of the group in subject. We used as theoretical reference the works: *The Dynamics of the Escape in the higher education: the case of the Ability of Engineering of the Federal University of Rio de Janeiro* of responsibility of Irene Maria Magalhães Lopes; and *The production of the school failure: submission histories and rebelliousness* of responsibility of Maria Helena Souza Patto.

As data she be debated we saw that the escape in the fundamental teaching and in the medium teaching it represents the subtraction of the right to the citizenship and the difficulty in creating compatible labor with the promotion needs and accompaniment of the changes of the society.

The escape in the higher education represents waste in investments and efforts accomplished for more than one decade, besides hindering personnel's formation qualified to intensify the absorption process and scientific and technological production, still not very expressive in the country. It is necessary to clarify the phenomenon escape in the higher education, as a fan of multiple situations.

We considered that the production of the school failure in any teaching levels go by the bio-psychic plan and for the subject's partner-cultural plan. The subject's perspectives become a dynamic process, but the university doesn't move, he/she stays static, postponing all the aspirations of social transformation, in the practice of the democracy and of the humanization.

Tudo se passa como se à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes.

(Patto, 1996)

INTRODUÇÃO

Foi decidido discutir o tema *O Fracasso Escolar no ensino universitário: um estudo de caso na ENCE*, porque a autora passou uma certa experiência no curso de Estatística na ENCE, que lhe marcou muito. Ao final deste trabalho se apresenta o depoimento da autora sobre a vida e as impressões que teve no curso de Estatística na ENCE. O objetivo desta monografia é estudar os fatores que ocasionaram a produção do fracasso escolar no ensino universitário, fazendo uso de um estudo de caso da turma do ano de 1997 do 2º semestre do curso de Estatística na ENCE, da qual a autora fez parte. A metodologia é o estudo de caso pelo qual foi investigado o problema mencionado através da técnica da entrevista dos alunos desistentes e jubilados da turma em questão. A autora foi à secretaria da instituição de ensino superior em estudo, onde obteve a entrada do vestibular dos alunos, a relação dos alunos desistentes, dos alunos jubilados e dos alunos concluintes. A fundamentação teórica baseia-se nas leituras de algumas obras: *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* de Maria Helena Souza Patto; a dissertação de mestrado *A Dinâmica da Evasão no Ensino Superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* de Irene Maria Magalhães Lopes; e da monografia de final de curso de Estatística (ENCE, 1987) *Desempenho dos alunos do curso de graduação da Escola Nacional de Ciências Estatísticas* de Nádia Vieira da Silva.

É importante e necessário falar da exclusão dos alunos no ensino superior, uma vez que, representa desperdício em investimentos e esforços realizados por mais de uma década, além de dificultar a formação de pessoal qualificado para intensificar o processo de absorção e produção científica e tecnológica, ainda pouco expressiva no país.

Além disso, é fundamental ouvir os alunos, saber quem são, como vivem na instituição de ensino e fora dela, como participam do processo que resulta na impossibilidade de um bom desempenho, a fim de que se desmistifique a naturalidade de como é tratado o fracasso escolar na vida cotidiana dos alunos com baixo desempenho.

Mais um motivo para tal investigação é a constatação da incapacidade do sistema escolar brasileiro de manter "um fluxo razoavelmente equilibrado de

entrada e saída de alunos (...); o que ocorre é exatamente um refluxo, dado que o fenômeno mais freqüente é a retenção quase sistemática de boa parte dos alunos." (PATTO, 1996, p.2).

É tratada pela autora a reflexão sobre a produção do fracasso escolar e seu processo histórico no 1º capítulo, utilizando-se da bibliografia da Patto (1986). Por conseguinte, a autora dedica particularmente ao estudo do fracasso escolar no ensino superior, remetendo aos fundamentos encontrados na bibliografia da dissertação de Lopes (1997). No 3º capítulo, é apresentada a instituição "Escola Nacional de Ciências Estatísticas" (ENCE), no qual a autora dedica ao estudo da turma do 2º semestre do ano de 1997. No 4º capítulo, procura-se analisar as entrevistas feitas com os alunos jubilados e desistentes dessa mesma turma. No 5º capítulo, a autora faz algumas considerações finais. Por último, a autora procura revelar as suas experiências vividas na ENCE no 6º capítulo, o qual denomina de *Um depoimento necessário*.

É importante salientar que esse assunto abrange a maioria dos cursos de Ciências Exatas e Biomédicas, ditas as *ciências duras*, ou seja, não acontece somente no curso de estatística, particularmente, na ENCE. Só que, como o trabalho é de porte pequeno, monográfico, a autora deteve-se a uma pequena amostra com a qual tem relação íntima por ter sido sujeito do grupo escolhido.

VISÃO GERAL DO FRACASSO ESCOLAR

A produção do fracasso escolar no Brasil possui história e idéias dominantes enraizadas, seguindo o mesmo processo em que se instituíram as mesmas ideologias nos países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX. É a reprodução das idéias internacionais sobre o fracasso escolar, vista ou concretizada no Brasil. Portanto, há a necessidade de explicar o seu processo baseado numa visão de mundo que se consolida na história dos fatos, no tempo e no espaço, e que garante o conhecimento verdadeiro, real da sociedade, na qual produziu uma determinada versão, filiada às idéias sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais. Essas idéias passam a assumir, durante os tempos, a forma de crenças, por exemplo, a de certezas cientificamente fundadas, sobre a pobreza e suas fatalidades, entre as quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se.

Uma política educacional tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder do racionalismo e do cientificismo, legado do iluminismo; de outro o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; e finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século XIX. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX.

A crença que estava em voga de que chegara o momento de se ter uma vida de iguais condições sociais baseada na justiça, na ética, era a ideologia que impunha a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos. O homem passa a adotar uma outra postura diante da sociedade, a de ser cidadão.

A educação da escola recebe uma fundamental missão, segundo Zanotti (1972), para garantir a soberania nacional e popular, suposta numa sociedade de classes:

A ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. (ZANOTTI, 1972, p.15)

Para a concepção da escola como instituição redentora da *humanidade* não foi um passo grande, o que significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino não assumiram proporções significativas de imediato. No final do século XVIII até meados do século XIX, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade.

A inexistência de uma efetiva política educacional neste período, apesar de sua prescrição legal, deveu-se, segundo análises históricas, a várias circunstâncias:

- 1) a pequena demanda de qualificação de mão-de-obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de supri-la;
- 2) a desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico dos anos que se seguem à revolução francesa, até pelo menos o final da primeira metade do século XVIII;
- 3) as pressões inexpressivas das classes populares por escolarização, nos primeiros anos da nova ordem social;
- 4) a própria marcha do nacionalismo e suas contradições.

A questão da adequação dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização. Na medida em que a máquina ainda não era o principal instrumento de produção, as existentes eram de funcionamento simples e grande parte da produção têxtil se dava através do trabalho manual ou em máquinas de tecer rudimentares que funcionavam nas casas ou em pequenas oficinas, o grande problema de qualificação da mão-de-obra não era a aquisição de *habilidades* específicas mas sobretudo de *atitudes* compatíveis com a nova maneira de produzir:

... todo operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num 'ritmo regular de trabalho diário ininterrupto', inteiramente diferente dos altos e baixos provocados

pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente. A mão-de-obra tinha também que aprender a responder aos incentivos monetários.

(HOBBSAWN, 1982, p.67)

No primeiro país capitalista, a demanda de trabalhadores tecnicamente habilitados estava suprida. Segundo Hobsbawm (1982), a lenta semi-industrialização da Grã-Bretanha nos séculos anteriores no século XIX produziu um contingente suficiente de habilitados que levou, ao contrário dos países do continente, a não dar maior atenção à educação técnica e geral durante muito tempo. No entanto, mesmo quando a especialização técnica do operário passa a ser uma necessidade, seu treinamento é feito no próprio trabalho; por isso, cabe afirmar que a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissional por excelência.

No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que ele serviu como *arma na luta de classes*.

A psicologia gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar a *carreira aberta ao talento* supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importante, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, *biologicamente* determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.

A preocupação com as *diferenças individuais* e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades como característica distintiva das sociedades de classes.

Com o decorrer dos tempos, surgiram dois problemas para os educadores, devido ao aumento da demanda social por escola, nos países industriais capitalistas da Europa e da América, e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isto sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal, segundo, o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social.

De acordo com a visão liberal-democrata, é compreensível que a preocupação com a superdotação e sua contrapartida, a subdotação intelectual, tenha sido a principal atividade da psicologia no final do século XIX e início do século XX. Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Dois vertentes juntaram-se para explicar as dificuldades de aprendizagem escolar:

- 1) das ciências biológicas e da medicina do século XIX, que recebem a visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas;
- 2) da psicologia e da pedagogia da passagem do século que herda uma concepção menos cruel da conduta humana, isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais, e mais comprometida com os ideais liberais democráticos.

Os primeiros especialistas que estudaram os casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. Esse momento foi de grande avanço nas ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Além disso, foi a época das rígidas classificações dos *anormais* e dos estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram ter evidência, os

progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os *duros da cabeça* ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos. A criação desta categoria facilitou o percurso do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são detectadas em alguma anormalidade orgânica.

As explicações do rendimento escolar desigual, pautada numa visão psicopedagógica mais tardia, com origens em laboratórios de psicologia muitas vezes anexos a estabelecimentos de ensino, receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. *Medir as aptidões naturais* tornou-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam na virada do século. Segundo Claparède (apud Patto, 1996), o termo *aptidão* refere-se ao rendimento decorrente de uma *disposição natural*. Se nesta época já não pode ser considerada inata, a aptidão é tida como resultante de uma predisposição que se revelaria num rendimento líquido, distinto do rendimento bruto, decorrente de outras influências além da predisposição, como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo.

A avaliação dos *anormais escolares* tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual. Essa avaliação foi inicialmente restrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época. Nesse decurso de tempo, os testes de QI (quociente de inteligência) adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola. No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem.

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*.

Esta expressão está contida nas publicações da época, dos anos trinta, que executam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora são decifradas com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de abordagem psicanalítica que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis.

Amplia-se, assim, o prisma de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu fracasso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

A nova denominação presente na década de 1920 é a *higiene mental escolar*. As clínicas de higiene mental e de orientação infantil, com intenções preventivas, disseminaram-se no mundo nessa época, e se propõem a estudar e corrigir os *desajustamentos infantis*.

Esse expressivo movimento das décadas de 1920 e 1930 submeteu a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondiam às exigências das escolas. Nos anos quarenta, esta proposta já se transformara, em vários países numa rotina quantificadora. Nos EUA, a assimilação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos, que atuaram na segunda guerra mundial, levou às últimas consequências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar que já vinha se esboçando. Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, estas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola.

Nesta época, a expressividade atribuída à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento humano já havia diminuído. Por meio da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser *cultural*.

A influência desse pensamento sobre as pesquisas, que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes níveis sociais, é nítida desde o início do século XX. O atraso cultural apontado nas classes dominadas refere-se a ausência de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominadas, o que significa a aproximação desse grupo social ao estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* – o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (apud Patto, 1996, p.45), - de *grupos familiares patológicos* e de *ambientes sociais atrasados* que produziram crianças desajustadas e problemáticas.

Esse paradigma atingiu seu ápice nos anos sessenta do século XX, quando surgiu a chamada *teoria da carência cultural*, cujas afirmações são carregadas de elitismo, o que significa o discurso imprescindível da Educação sobre os grupos raciais e oprimidos. O movimento de higiene mental escolar também ajudou, portanto, mesmo sem o saber e desejar, a instalar a escola seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulada sob procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação na época. Embora pautado do mais sincero objetivo democrático, esse movimento também colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas.

O prestígio da psicologia em explicar as dificuldades de aprendizagem do escolar foi muito forte e levou vantagem na explicação do fracasso escolar, uma das proposições do pensamento escolanovista que não podia deixar de faltar: a de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Quando o humanismo vigorou seu princípio, a tônica era pautada na possibilidade de igualdade de condições numa sociedade de classes, na era de sua decadência, os liberais vêm para registrar a segunda palavra da expressão *igualdade de oportunidades*.

Durkheim, por sua vez, toma o indivíduo como um ser social, assim, explica que o critério para avaliar quem será educado está nas próprias

diferenças individuais, que registrarão as diferenças sociais. Por meio dele, desfaz-se a concepção do *forte* e do *fraco* como regulamentação das relações sociais e até mesmo do ingresso da criança na escola. Contudo, ao definir a atitude básica que a escola deve privilegiar na formação do escolar, afasta-se da posição defendida pela escola nova; para esta, cabia à escola formar o cidadão democrático e confiante no futuro; para os neoliberais norte-americanos da década de 1940, trata-se muito mais de formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social. Ou seja, para fazer com que a educação seja a favor da democracia, agora a escola deve, além de criar mecanismos de avaliação psicológica e de seleção escolar justa, se encarregar de criar uma *nova mentalidade* nas novas gerações, cabendo aos professores destruir algumas *crenças democráticas* e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de *dura realidade dos fatos*, em outras palavras:

1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; somente assim a frustração e o ressentimento da maioria poderão ser evitados e transformados nas necessárias solidariedade e coesão sociais. (PATTO, 1986, p.47)

A explicação proposta para o sucesso escolar e para o profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, advém de teorias ambientalistas que se fundamentam em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Essas teorias revelam passagens nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, *das quais a sociedade determina* e os pesquisadores participam desta posição, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Em nossa sociedade, geralmente, perpassa a crença da incompetência das pessoas pobres. Nem os pesquisadores com o referencial teórico-crítico estão longe dessa concepção:

...mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO,1996, p.51)

O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, o quadro de evasão no ensino superior referente à década de 80 a 90 é preocupante. A variação da evasão fica em torno de 35% a 39% para todos os cursos, no prazo médio de 5 anos para a conclusão.

O significado semântico da palavra evasão possui um valor em comum – ato de evadir-se, a fuga, o desaparecer, o sumir, o fugir (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1986, p.596). Porém, os motivos para tais atitudes são variados e distintos.

Utilizou-se nesta monografia o trabalho específico sobre o Ensino Superior que tem por título: *A Dinâmica da Evasão no Ensino Superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro* de Irene Maria Magalhães Lopes, onde se encontra estudos feitos na Universidade da Bahia e em outras instituições, os quais foram tomados por base para a análise da evasão.

Nos meios acadêmicos, os estudos a respeito da evasão no ensino superior somente aprofundaram-se a partir da década de 80. A maior parte das publicações anteriores refere-se ao fenômeno no nível do ensino fundamental e do ensino médio, além de associá-lo, via de regra, à promoção e repetência. Uma demonstração dessa valorização pode ser visualizada pelo expressivo número de trabalhos publicados num levantamento bibliográfico realizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV) denominado “Promoção, evasão e repetência” (Affonso et al., 1983). Entre 65 (sessenta e cinco) citações somente oito (oito) referiam-se ao nível superior:

Das 8 (oito) publicações relacionadas no levantamento bibliográfico da FGV, uma é o próprio trabalho bibliográfico; as demais são a seguir discriminadas: 1(um) livro; 2(dois) documentos de divulgação do MEC; 1(um) artigo científico e 3(três) Dissertações de Mestrado, uma do Rio grande do Sul e duas do Rio de Janeiro. (LOPES, 1997, p.13)

Por meio da pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia por Carvalho et al. (1986), foi analisado o fenômeno discutido no período, de 1979 a

1985, examinando a situação acadêmica de 17000 alunos distribuídos em 49 cursos. Consideraram a evasão como sendo:

... a cessação de vínculo com o curso por deliberação própria do aluno. Com base nessa definição foram consideradas as seguintes formas: abandono de curso (o aluno deixa de efetuar a matrícula, pelo menos por dois semestres); desistência do curso (quando o aluno faz vestibular para outro curso, desistindo do curso de origem); transferência externa (transferência para outra IES); transferência interna (permanência do aluno na UFBA), com mudança de curso.

(CARVALHO et al., 1986, p.1)

Para o Ensino Fundamental, a questão da evasão é bem tratada por Fletcher e Castro (1985), que afirmam:

Parece injustificada a grande cruzada contra a evasão, quando ela faz perder de vista a reprovação e a repetência. A reprovação é a origem e o barômetro de todas as dificuldades. Diante da reprovação podemos afirmar que algo está errado. (...) A combinação aluno-escola falhou ou as expectativas do desempenho não são realísticas. E diante da reprovação, o aluno pode repetir ou ir embora, caracterizando-se a evasão. (p.7)

Assim como Ribeiro (1993), Fletcher e Castro (1985) elucidam que o motivo pela evasão no ensino fundamental é a reprovação. É esse o fator que explica as baixas nesse nível de escolaridade.

Muitos trabalhos são realizados para discutir o problema da evasão sob diversas formas de abordagem. Segundo Fletcher e Castro (1985) e Ribeiro (1993), há uma distorção na forma de serem realizadas as estatísticas educacionais, sobrevalorizando a evasão e esquecendo-se da *repetência*. Já, para Bonamigo e Firme (1980), o processo como é organizado o sistema educacional é o principal fator direto pelo fracasso do aluno. Outras pesquisas referem-se aos condicionantes do próprio sistema e/ ou às variáveis sócio-econômicas e políticas, motivações, interesses e outros.

A reflexão sobre a evasão no ensino superior perpassa nas seguintes espécies de investimentos, que são, de um momento para outro abandonados: investimentos econômicos e sociais, investimentos pessoais e emocionais do aluno e de sua esfera familiar.

A evasão no ensino fundamental e no ensino médio representa a subtração do direito à cidadania e a dificuldade em criar mão-de-obra compatível com as necessidades de promoção e acompanhamento das mudanças da sociedade. Já, a evasão no ensino superior, portanto, representa desperdício em investimentos e esforços realizados por mais de uma década, além de dificultar a formação de pessoal qualificado para intensificar o processo de absorção e produção científica e tecnológica, ainda pouco expressiva no país. É necessário clarificar o fenômeno evasão no ensino superior, como um leque de situações múltiplas.

A partir da década de 90, há um marco no que diz respeito a realização de estudos sobre evasão mais voltados para o ensino superior, sobretudo em universidades públicas, a partir de indicações do Ministério da Educação no sentido de buscar maior racionalidade do sistema.

De um modo geral, a evasão pode ser considerada como a resultante do número de concluintes em relação ao número de matriculados (excetuando os falecidos). Tende a significar, portanto, a relação ingressantes/ graduados em qualquer curso, em todos os níveis de ensino. Rosa (1994) elucida bem com essa explicação:

A medida exata e rigorosa da evasão é definida como sendo a diferença entre o número de alunos que ingressam num determinado ano, e o número desse mesmos alunos que concluem os respectivos cursos. Esta medida inclui, excluindo os falecidos, todos os alunos que abandonaram seus cursos, quaisquer que sejam os motivos ou causas. Trata-se, portanto, de um penoso trabalho de acompanhamento nominal do histórico escolar de cada aluno. (p.48)

A análise da evasão no ensino superior envolve procedimentos administrativos cuidadosos, por se tratar de um contexto, onde a regulamentação da vida acadêmica é realizada através de uma vasta legislação produzida nos órgãos normativos, desde a Reforma Universitária de 1968. Em cada instituição, o Regimento Escolar estabelece prazos para integralização curricular em cada curso, bem como critérios para a vida acadêmica dos alunos, definindo normas de aprovação, de desligamento de curso, de trancamento em disciplinas, de transferências e outras.

Vicent Tinto (1975) elabora um modelo teórico consubstanciado que pretende explicar e, de certa forma, prever a evasão. Tinto (1975) problematiza algumas idéias e recorre a teoria de Durkheim sobre o suicídio e o campo da economia da educação, para entender a evasão como um processo, nas noções que envolvem relação custo/ benefício nos comportamentos sociais. Assim, de acordo com a teoria da maior probabilidade de ocorrência do suicídio de Durkheim, o suicídio aumenta quando há insuficiente integração moral (vinculação a valores) e fragilidade na associação coletiva.

Ou seja, a evasão é provável quando ocorrem dificuldades de interação com os pares no cotidiano acadêmico e certa inconformidade com os padrões de valores dominantes na coletividade da faculdade. Além disso, Tinto (1975) admite dois tipos de sistemas nas instituições de ensino superior, o acadêmico e o social, e argumenta que o aluno pode se integrar num dos sistemas e não se integrar no outro.

Assim, pode haver evasão mesmo quando o aluno está integrado socialmente, em decorrência de seu fracasso acadêmico. Outro problema analisado pelo teórico é: sabendo que as pessoas entram nas instituições de ensino superior com uma variedade de atributos (sexo, raça, escolaridade, etc.), com experiências escolares prévias (médias, notas, realizações acadêmicas e sociais), além de características familiares (atributos de 'status' social, ambiente de valores e expectativas), o autor acredita que cada um desses valores tem um impacto direto e indireto no desempenho do aluno na faculdade.

Ademais, as características prévias e os atributos individuais também favorecem o desenvolvimento de expectativas educacionais e o envolvimento do aluno com o meio ambiente da faculdade. Tanto o envolvimento com a meta de conclusão de curso como a ligação com a instituição (comprometimento institucional) são preditores e reflexos das experiências da pessoa, seus desapontamentos e satisfações no meio ambiente universitário.

O modelo apresenta como foco central a idéia de que as *percepções* da realidade têm efeitos reais sobre os alunos em questão:

por variadas razões, pessoas de diversas características podem compartilhar 'percepções' diferentes de situações aparentemente

similares. É a 'percepção' do indivíduo que é importante. Tanto quando se considera a integração nos sistemas acadêmicos e sociais, como na avaliação dos custos e benefícios e formas alternativas de atividades. Dessa forma, as percepções são influenciadas tanto por características individuais, como pela sócio-ambiência da faculdade. Assim, é importante considerar a interação entre o indivíduo e a instituição. (LOPES, 1997, p.20)

Verificou-se nos cursos de Licenciatura alta evasão, em pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia por Carvalho et al. (1986), nas áreas de Saúde e Ciências Biológicas. Portanto, foi constatado a relação entre evasão e seletividade dos cursos, pois aqueles classificados como de alta taxa de evasão são os de baixa seletividade, que não desfrutam do mesmo prestígio social dos vinculados à área de Saúde e às profissões emergentes da área Tecnológica.

Constatou-se em entrevistas com a maioria dos alunos que abandonam o curso, que as razões para tal fenômeno são pessoais, sobretudo com aqueles com desempenho acadêmico abaixo da média. Além disso, observou-se que a evasão ocorre com mais intensidade entre pessoas oriundas de extratos sociais mais baixos, em cursos de baixa seletividade, envolvendo alunos concluintes cursos profissionalizantes no ensino médio.

Na busca de causas da evasão, com base em categorias e subcategorias organizadas posteriormente, verificou-se que a maior parcela dos alunos se evade por necessidade de ingresso no mercado de trabalho; falta de motivação para o curso; casamento; saúde e desempenho acadêmico.

A categoria "necessidade de trabalhar" exige uma maior atenção no que diz respeito as justificativas para o abandono do curso. Os pesquisadores julgam que essa variável é de caráter individual, mas na realidade é uma das conseqüências de situação institucional de não se levar em conta os programas de assistência financeira aos alunos carentes, e mais, de políticas públicas.

Observou-se o fenômeno no plano internacional e verificou-se que o índice de evasão é elevado, mesmo não havendo exame vestibular para o ingresso no ensino superior. Os critérios para seleção e admissão ao ensino superior nesses países incluem combinações nos seguintes pontos: análise de desempenho anterior no ensino médio, atuação em exames para ingresso,

exames de conclusão do ensino médio, carta de referência de professores do colégio, grau de motivação e aptidão para a carreira, etc.

No Brasil, a evasão de estudantes é observada em todos os níveis de ensino. Considerando o ensino superior nas instituições federais públicas, no ano de 2001, o índice geral de evasão foi em torno de 30,03%, utilizando as Sinopses do Ensino Superior de 1998 e 2001.

Ensino Superior Federal

Vestibular (Ingressos) = 89.160 (100%)
 Concluintes (Federal) = 62.385 (69.96%)
 Evasão = 26.775 (30.03%)

89.160	100%	_____	89.160	100%	_____	89.160
-62.385	X	_____	62.385	Y	_____	26.775
26.775	X =	<u>6238500</u>	= 69.96 %	Y =	<u>2.677.500</u>	= 30.03 %
		89.160			89.160	

Fonte: Anexo nº 1

Em certos trabalhos são realizados estudos da evasão, sendo esta o foco central da análise, com as abordagens de: Rosa (1977 e 1994), Carvalho (1986), Prado (1990) e Paredes (1994). Em outros trabalhos, a evasão é considerada em um contexto mais amplo, como um dos agravantes da situação problemática do ensino superior do país: são os de Batista (1993) e Demo (1991).

Deve-se visualizar cada estudo mencionado como um todo integrado, nos quais a metodologia utilizada é compatível com os objetivos e as preocupações específicas e definidas do autor. O quadro dispõe-se de categorias para cada autor que são consideradas como *características do Estudo*. São elas: Tipo, Abrangência, Concepção de evasão, Conceito de aluno evadido, Procedimento metodológico para calcular a taxa de evasão, Período analisado, Referência as causas da evasão, Procedimento metodológico para analisar as causas da evasão, e, Conclusões relevantes.

Demo (1991). no ensaio, por exemplo, onde trata da "Qualidade e Modernidade da Educação Superior", apresenta valores referentes as *taxas de evasão*, mas o próprio autor as considera impróprias, pois considera vagas e concluintes no mesmo ano, não admitindo fluxo de alunos ao longo do tempo.

Entretanto, no conjunto do trabalho, o procedimento metodológico de comparação (a correlação) de concluintes do ano de 1986 com as vagas oferecidas no mesmo ano, tem a sua importância e utilidade ao retratar a situação do Ensino Superior do Brasil:

No ano de 1986 houve uma taxa de evasão de 47,3% considerando-se o total de Instituições de Ensino Superior do país; as instituições particulares apresentaram 48,2% de evasão; as estaduais 51,7%; as municipais 56,6% e as federais 36,4%. (LOPES 1997, anexo 8, p.260)

Assim esboçou as características fundamentais do sistema: predomínio das instituições particulares, evasão mais intensa na rede particular, retenção de alunos em cursos ligados à tecnologia e ciência, predomínio de instituições de ensino superior no sudeste e outras.

Como um dos objetivos é demonstrar que, no Brasil, o sistema de ensino superior funciona com base no princípio da *universidade de ensino*, ao invés de se conduzir pela *universidade de pesquisa* vinculada à modernidade, os cálculos de taxa de evasão utilizados fornecem um panorama global do país, que, por sua vez, é impreciso, mas que faz sentido, como suporte para os argumentos de Demo (1991).

Em contrapartida, Batista (1993) apresenta um texto para discussão onde avalia vários aspectos do ensino superior brasileiro, tais como participação pública e particular na oferta de vagas, relação aluno-docente, vagas ociosas, custos, orçamentos e outros. A análise da evasão é apenas um dos tópicos discutidos, razão pela qual, provavelmente, não foi realizado um aprofundamento a respeito desse fenômeno. Já no caso das pesquisas relacionadas, como o objetivo é a análise da evasão em quatro universidades, aparecem referências mais amplas ao tema.

Tratando-se das categorias que já foram mencionadas e que serviram como referenciais para comparação dos trabalhos feitos entre os estudiosos que constam na dissertação de Lopes (1997), quanto à *abrangência*, tanto Batista (1993) quanto Demo (1991) tratam do sistema de ensino superior do país. Os outros fazem referência vaga e indireta do sistema global, mas estão direcionados para situações de instituições específicas; as conclusões alcançadas adequam-se

basicamente a essas universidades pesquisadas, embora algumas descobertas sejam comuns em outros estabelecimentos como, por exemplo, a verificação de que a evasão é mais intensa nos *primeiros períodos* de todos os cursos de graduação.

Com relação a categoria *concepção de evasão*, os 5 (cinco) estudos de Batista (1993), Carvalho (1986), Prado (1990) e dois de Rosa (1977 e 1994) estão relacionados entre matriculados e concluintes no que diz respeito aos anos prováveis de integralização do currículo do curso. Os estudiosos consideram o fluxo de alunos ao longo do tempo. Dois trabalhos diferenciam-se quanto ao procedimento para o cálculo da *taxa de evasão*: Demo (1991) considera a relação do número de vagas do curso e do número de concluintes no ano da conclusão e Paredes (1994) considera a relação do número de vagas e do número de concluintes no ano mais provável da conclusão do curso. Refletindo sobre essa questão, leva a crer que:

o procedimento mais adequado seria considerar os alunos matriculados e não as vagas ofertadas, pois há risco de distorções em decorrência de vagas ociosas; do mesmo modo, parece pertinente levar em conta o fluxo de alunos ao longo dos anos para o cálculo da taxa de evasão. (LOPES 1997, p.32)

A concepção de aluno evadido refere-se a concepção de evasão e aos procedimentos metodológicos que marcarão linhas alternativas de pesquisa.

Geralmente, há um consenso entre os autores relacionados de que *evadido é o aluno que abandona o curso*. Porém, há diversidade de procedimentos na operacionalização do conceito: ou se considera *evadido* aquele que não concluiu o curso nos prazos mínimos previstos pela legislação ou, então, esses prazos são aumentados além do prazo máximo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação.

Batista (1993) considera que 5 (cinco) anos é o prazo médio para a conclusão dos cursos e, com base nesse indicador, calcula as taxas de evasão no país. A autora não se remete literalmente a *aluno evadido*, mas por inferência, considera que o *aluno evadido* é o que não concluiu o curso superior em 5 (cinco) anos após sua matrícula. E evidencia sua posição na afirmativa:

...Matricularam-se, em 1980, no curso superior 356.667 alunos dos quais 227.824 concluíram o curso no tempo previsto (cinco anos), indicando uma evasão de 36%. Essa evasão, em 1991, elevou-se para 39% demonstrando que este problema foi agudizado neste período. (BATISTA, 1993, p.9)

Por outro lado, Rosa (1977 e 1994) diverge da posição de Batista (1993) ao tratar da UFG (Universidade Federal de Goiás) em dois momentos, apontando que o aluno somente é considerado *evadido* se não concluir o curso três anos após o tempo previsto. Observa-se que, neste caso, há uma dilatação do prazo para se considerar o aluno como *evadido* do curso, entre os que trancaram disciplina, mudaram de curso ou o abandonaram.

Carvalho (1986), por sua vez, focaliza na decisão do aluno a situação de *evadido*: é aquele que rompe o vínculo com o curso por iniciativa própria, porque:

1. O abandona (ausência de matrícula por um ano);
2. Desiste (presta vestibular para outro curso);
3. Transfere-se para outra instituição, ou;
4. Para outro curso na mesma universidade.

No estudo de Paredes (1994), são *evadidos* os considerados *desligados* pelas instituições que analisou, provavelmente, aqueles que se transferiram de curso ou de instituição, ou abandonaram o curso.

E, para Prado (1990), o *aluno evadido* é àquele que desiste do curso, realizando um estudo detalhado sobre os *desistentes* não só no curso de Física da USP (Universidade de São Paulo), como no de outras instituições, encontrando taxas muito elevadas de evasão. O autor recomenda a análise do fluxo de alunos num espaço de tempo amplo, pois os alunos demoram a integralizar o currículo, como no caso de Física.

Na situação real de cada instituição, observa-se que, atualmente, há maior flexibilidade, para a integralização do currículo, dificultando tanto a organização de registros acadêmicos, como a discriminação ou a caracterização dos alunos *evadidos*. Isto porque, com a Reforma de Ensino proposta pela Lei nº 5540/68, o sistema de créditos possibilitou maior facilidade ao aluno na estruturação de seu curso, segundo suas próprias possibilidades, o que muitas vezes significa um prazo de tempo mais amplo para a conclusão.

Nesse sentido, fazendo-se uma análise prudente a respeito das posições dos estudiosos acima mencionadas, as de Rosa (1977 e 1994) e de Prado (1990) são as mais plausíveis, pois se baseiam em situações vivenciadas pelos alunos de cursos superiores. O primeiro considera *evadido* o aluno que não concluiu o curso três anos após o prazo de conclusão previsto, e o segundo assinala ser necessário avaliar períodos mais amplos nos estudos sobre evasão em decorrência das dificuldades dos alunos na integralização do currículo.

Tratando-se do *período analisado*, os estudos de Batista (1993) e de Paredes (1994) estão voltados para o fluxo dos alunos *no prazo de uma década*. Mas, para Demo (1991) a situação é expressa em *um ano*. E os demais estudiosos analisam períodos que se estendem de 5 a 7 anos. " Tudo indica que a análise da evasão deve se estender por um certo período, traçando-se a trajetória dos cursistas ao longo do tempo, condição essencial para se isolar os *evadidos*. (Lopes 1997, p.34)

Para a categoria *causas da evasão*, Batista (1993) considera os trancamentos de matrícula, reprovação, abandono etc. como *razão* da evasão; na verdade, porém, estes são procedimentos acadêmicos, resultantes de situações concretas provocadoras de tais decisões nos alunos. No primeiro trabalho de Rosa (1977 e 1994) em 1977, há dois focos provocadores da evasão: problemas de ordem pessoal e questões vinculadas à instituição.

No trabalho de 1994, Rosa (1977 e 1999) retoma o tema e identifica que o meio ambiente onde se inserem o aluno e o curso é um outro fator para a evasão. Da mesma forma, Carvalho (1986) percebe que as razões de ordem pessoal são determinantes para a evasão, sendo a *necessidade de trabalhar* a razão mais comum. Paredes (1994) detecta que há razões de ordem pessoal, institucional do contexto mais amplo.

Prado (1990) aponta às altas taxas de evasão para as características distintas dos alunos por turno e à opção no vestibular, ou seja, o aluno opta por outro curso quando não consegue o preferencial. O descontentamento com a opção ou o desconhecimento da carreira também têm um peso significativo na evasão; da mesma forma, parte significativa da evasão ocorre com alunos que se matricularam em mais de uma instituição.

Comparando os trabalhos de Prado (1990) e de Paredes (1994), observa-se semelhanças nas razões apontadas para a evasão: a) simultaneidade de matrícula em dois cursos; b) falta de informação prévia sobre a carreira; c) decepção com o curso; d) casamento e outras. Um aspecto de discordância entre os dois estudiosos refere-se ao efeito do desempenho dos professores para a evasão: para Paredes (1994), muitos alunos abandonam o curso em decorrência de falhas dos professores; e para Prado (1990), tal fator não é relevante na evasão.

Quanto ao *procedimento metodológico* para analisar as causas da evasão, Carvalho (1986) e Paredes (1994) estabelecem contato com alunos evadidos por meio de entrevistas. Rosa (1977 e 1994), por sua vez, estabelece outro tipo de investigação, entrevistou alunos matriculados na universidade, sem, porém, especificar as entrevistas a cursistas e não a evadidos, estratégia que, aparentemente, parecia mais adequada aos propósitos de seu estudo. Prado (1990) aplicou também questionários a alunos cursistas e egressos do IFUSP, destacando que encontrou dificuldades em entrevistar alunos evadidos.

No tratamento para as *conclusões relevantes* estão listados valores relacionados às taxas de evasão. Os valores médios de evasão, na década de 80 a 90, apresentados por Batista (1993) são de 36% a 39% aproximando-se dos valores apontados por Paredes (1994) os valores são bastante elevados: em torno de 50% para os diversos estabelecimentos de ensino superior e acima de 36% nas instituições federais.

Rosa (1977 e 1994), em dois momentos diferentes, trata da relação entre taxas de evasão e custo do aluno; cursos pouco dispendiosos (em termos de instalação e manutenção), acabam por se tornar muito caros em decorrência das altas taxas de evasão e do custo elevado do aluno.

Carvalho (1986) detecta que as taxas de evasão variam de acordo com o ano, o semestre e o curso; e que os cursos com taxas mais altas de evasão são as Licenciaturas.

Paredes (1994) descobre que a maioria dos aparentemente evadidos da PUC-PR e da UFPR acaba retornando a uma outra universidade, mas concluindo outro curso.

Prado (1990) afirma que a evasão no Brasil, considerando instituições públicas e privadas, atinge cerca de 45%. Constata-se que é um valor acima do apontado por Batista (1993) e Paredes (1994). Além disso, verificou que a USP oscila em torno de 40%, a questão da evasão, no período de 1974 a 1986; e que o curso de Física possui uma taxa de evasão acima da média, em torno de 70% para o período entre 1981 a 1989.

Segundo Lopes (1997, p. 35):

Não se pode, contudo, falar de alta ou baixa evasão nesta ou naquela instituição, sem levar em consideração a história da organização do ensino superior no Brasil, responsável pelas peculiaridades distintas, que de certo modo influem nas taxas de evasão.

HISTÓRIA DA ENCE

A placa comemorativa da fundação da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), colocada na parede da entrada, à esquerda, registra:

A Escola Nacional de Ciências Estatísticas foi criada em 6 de março de 1953 pelo idealismo do Professor Lourival Câmara, seu primeiro diretor e pelo alto espírito público do Desembargador Florêncio de Abreu, então Presidente do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Criada em 1953, pela Resolução nº 416, da Junta Executiva Central (J.E.C.), em obediência ao disposto no Art. 20 do Decreto-Lei 24.609, de 6 de julho de 1934, o mesmo Decreto que criou o então Instituto Nacional de Estatística, hoje Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, passou a então Escola Brasileira de Estatística a funcionar em dependências do Conselho Nacional de Estatística, com o Curso de Formação e o Curso de Nível Intermediário, este um curso intensivo de dez meses e destinado ao aperfeiçoamento técnico dos servidores do sistema estatístico nacional, enquanto o primeiro se destinava a preparar estatísticos de nível universitário.

Em 29 de maio de 1954, pela Resolução nº 422 da J.E.C., foi baixado o primeiro Regimento, dando à Escola sua atual denominação Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) e modificando a estrutura do Curso Superior.

Esse Regimento, elaborado com a supervisão do Prof. Jurandyr Lodi, então Diretor do Ensino Superior, teve vigência até a publicação do Decreto 47.997, de 4 de abril de 1960, que deu novo Regulamento à ENCE, enquanto que a 8 de agosto de 1961, com o Decreto nº 51.163 teve a Escola um novo Regimento, o atual, cuja finalidade é dar um caráter mais prático às disciplinas que compõem o currículo do Curso Superior.

Instalada a Escola, de logo o Presidente do IBGE designou seu primeiro Diretor o Professor Lourival Câmara (fundador da Escola) que teve uma das mais espinhosas e delicadas tarefas a enfrentar, qual a de constituir o primeiro Corpo Docente, buscando pessoas de renomado saber e experiência no magistério, para ministração de um currículo escolar praticamente novo, *sui-generis* mesmo,

ao lado do necessário compromisso, por parte dos escolhidos, de dedicação e interesse na formação de estatísticos de nível universitário.

Foi assim, que o nível diretor, quer por conhecimento direto com os convidados, quer por apresentação ou recomendação de pessoas responsáveis, indicou ao Presidente do IBGE, para constituírem o Corpo Docente do Curso Superior da ENCE, os seguintes nomes: Antônio Garcia de Miranda Netto, Antônio Tânios Abibe, Artur Marinho de Souza, Chafi Haddad, Fernando Rodrigues da Silveira, Francelino de Araújo Gomes, Francisco de Paula e Silva Saldanha, Jessé Montello, João Lyra Madeira, Jorge Alberto A. G. Barroso, Jorge Kafuri, Jorge Kingston, Lauro Sodré Viveiros de Castro, Luiz Nogueira de Paula, Marcos Vinícius da Rocha, Maurício Filchtiner, Moacir Malheiros Fernandes Silva, Orêncio Longino de Arruda Gomes, Orlando De Maria, Oscar E. Pôrto Carreiro, Raimundo Paes Barreto, Rio Nogueira e Walter Augusto do Nascimento, sendo o Prof. Lourival Câmara designado para a disciplina de Tecnologia de Amostragem (cf. anexo nº 2).

Em 1953, primeiro ano de atividade universitária da Escola, esta contou com 46 alunos matriculados na sua 1ª série, turma que, ao concluir o curso em 1956, estava reduzida a 5 alunos, os primeiros Bacharéis em Ciências Estatísticas, a saber: Alberto dos Santos Abade, Carlos Alberto Pereira, José Adelino da Costa, Izidoro Calil e Vera Werneck. Ao lado do curso superior, o então Curso Intermediário¹, muito solicitado pelos servidores do sistema estatístico, apresentava uma freqüência bastante elevada, não só quanto ao número mas, também, à qualidade. Além dos servidores dos órgãos regionais do IBGE, e até mesmo da Secretaria-Geral do Conselho Nacional de Estatística (CNE), inúmeros funcionários graduados de várias repartições federais e autárquicas se encontravam matriculados no aludido curso, notando-se, também, a presença de oficiais superiores da Marinha, Exército e Aeronáutica entre os alunos deste curso.

Em 1956, já era intenso o movimento da Escola, com todas as séries do curso superior em pleno funcionamento, acusando uma freqüência de, aproximadamente, 90 alunos matriculados, mais os inscritos no curso do nível intermediário (que depois passou a ser o Curso Livre de Estatística), que se

¹ O Curso Intermediário vai dar origem ao Curso Técnico que, posteriormente, será extinto.

dividia em três (3) turmas, isto é, manhã, tarde e noite, e onde se encontravam mais de cem (100) alunos, inclusive bolsistas precedentes da Argentina, Chile, Bolívia, Costa Rica, Haiti, El Salvador, Equador, Colômbia e Peru, todos selecionados pelo IASI (Instituto Interamericano de Estatística) com sede em Washington (EUA). Ainda em 1956, face à recomendação do I Congresso do Ensino Comercial, realizado em São Paulo, em 1955, instalou a ENCE o Curso Técnico de Estatística, anexo ao mesmo estabelecimento, sendo, desse modo, a Escola obrigada a mudar-se para as instalações atuais, deixando as da Avenida General Justo, que se tornavam já deficientes para o abrigo de mais de 300 alunos, naquela época.

Instalada onde está, a princípio somente no 2º pavimento para depois ocupar parte do andar térreo, começou a ENCE a sentir a procura de estudantes, aumentando, ano a ano as inscrições nos exames vestibulares, numa prova evidente da importância do curso superior, não só por seus objetivos e qualidade elevada de seu currículo, mas, também, por seu corpo docente e pelo interesse daqueles que, - pioneiros -, abraçavam uma carreira universitária nova e sem nenhuma propaganda.

O ano de 1955, do mais movimentados na vida escolar do estabelecimento, evidenciou o entusiasmo e harmonia reinantes entre os corpos Discente e Docente da ENCE. Não tendo, ainda, nenhuma turma concluído o curso superior pois a primeira o fez em 1956, celebrava a Escola, anualmente, desde 1953, a solenidade de entrega de certificados aos alunos concluintes do curso de nível Intermediário. Em 1955, como iria repetir-se no ano seguinte (1956), teve caráter majestoso, apesar das diminutas instalações que a Escola ocupava na Av. General Justo, a solenidade de encerramento dos Cursos. A entrega de certificados do Intermediário, a uma turma constituída de alunos oriundos de vários países latinos e de quase todas as Unidades da Federação, além de inúmeros oficiais superiores de nossas Forças Armadas, teve, num ambiente de solene festividade cultural, o comparecimento dos professores da Escola, autoridades, parlamentares e membros do Corpo Diplomático representantes dos países latinos de origem dos bolsistas.

Tivemos assim, naquela oportunidade, a presença dos Senhores Embaixadores, Cônsules, Encarregados de Negócios, Adidos Culturais e Adidos Militares, da Colômbia, Haiti, Costa Rica, El Salvador, Chile, Equador e Bolívia.

Já em Julho do referido ano, celebrava-se na ENCE um dos mais importantes certames científicos, qual foi o Seminário organizado pela Comissão Executiva da 29ª Assembléia de Estatística, realizada no Quitandinha em Petrópolis, sob os auspícios do IASI e do Instituto Internacional de Estatística (ISI). A este Seminário compareceram os vultos de maior projeção no mundo estatístico e matemático, dando à Escola, com suas presenças a par das honrosas visitas, a oportunidade de um contato direto e pessoal com tão ilustres personalidades. Assim é que tivemos a honra de ouvir brilhantes aulas dos seguintes mestres internacionais: George Darmais (França), H. C. Hamaker (Holanda), da Philips, Paul S. Olmstead (EUA), da Bell Telephon, Nathan Keyfitz (Canadá), Enrique Cansado (Espanha), hoje radicado no Chile, M. Schutzenberger (Suíça), moço que deixou, pela sua cultura, eletrizada a assistência, quando demonstrava pelas teorias de Fréchet, Darmais, Rao & Cramer e Wald as "Medidas de informação" e P. Wolff (Holanda).

O período de 1964 – 1972 teve como fatos marcantes para a escola, a atuação de seus alunos no movimento estudantil, a criação do prédio próprio, aprovação do currículo mínimo de estatística, e aproveitamento pelo IBGE de vários alunos como funcionários da entidade.

Em 3 de novembro de 1965, o Ministério da Educação e Cultura estabelece o currículo mínimo do curso de Estatística, como se vê em anexo nº 3.

Crescendo e multidisciplinando-se, em 1973, o IBGE instituiu a Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento, à qual a ENCE passa a se subordinar. O IBGE buscava criar condições para a implantação efetiva de um centro de formação de pessoal, não só para a própria Instituição, mas também para o Sistema Estatístico Nacional.

São fatos marcantes:

1973 – início do Curso de Especialização sobre Processo de Pesquisa em Ciências Sociais;

1975 – início do Curso de Especialização em Demografia;

1976 – início do Curso Técnico em Geodésia e Cartografia;

1979 – criado o Curso Técnico de Processamento de Dados. Atualmente não está sendo mais oferecido os cursos técnicos para estudantes em geral, mas somente a servidores do IBGE, e além do curso de graduação, está sendo oferecido cursos de pós-graduação lato-sensu e strictu-sensu.

Na semana do dia 11 de março de 1993 foi organizada a “Semana Comemorativa 40 anos ENCE – mostra ENCE 40 anos: imagens e sentimentos”, onde foi apresentada todos os acontecimentos homologados e registrados dos 40 anos da instituição. (cf. Anexo nº 4)

ESTUDO DE CASO NA ENCE

Para o estudo de caso foi utilizada a técnica de entrevista, utilizando um roteiro de entrevista semi-estruturada em Anexo nº 5, conforme já foi mencionado anteriormente.

Cumprido o melhor sobre os procedimentos adotados e as respectivas justificativas:

1. Houve escassez de tempo para que fosse realizada a entrevista presencialmente, portanto, utilizou-se o telefone para cumprir esse tempo;
2. Presenciou-se a dificuldade de encontrar todos os alunos envolvidos no processo em estudo, pois moravam muito longe. Então, foi preciso fazer uma amostra representativa desses alunos;
3. Os entrevistados, principalmente, os alunos que desistiram no próprio semestre de 1997/ 2º sem, encontraram dificuldades em recordar suas experiências na ENCE;
4. Esses mesmos alunos saíram logo da ENCE e não tiveram muito contato com a turma de um modo geral. Então, foi preciso cativá-los durante a entrevista pelo telefone, para que eles se sentissem mais seguros com a entrevistadora e resgassem suas experiências;
5. Entrevistou-se 15 alunos. Deste conjunto, 10 lembraram muitas experiências, relataram com mais detalhes, confiaram mais, e deram mais pormenores de casos vividos. Os alunos com um número maior de experiências negativas foram os jubilados, evidentemente, porque estiveram muito mais tempo na instituição, persistiram muito mais, repetiram situações desastrosas, foram obrigados a se defrontar com os mesmos professores, etc... Os desistentes por apresentarem a característica prioritária de terem tomado esta decisão muito cedo, viveram muito menos situações e problemas na ENCE.

Analisando a entrada dos alunos do curso de Estatística da ENCE, no 2º semestre do ano de 1997: 77 alunos tiveram aprovação no vestibular de acesso ao curso e, somente, 51 alunos ingressaram, devido a desistência imediata de 5 alunos que fizeram matrícula, mas não cursaram e de 21 alunos que não apareceram para fazer matrícula. Logo, nosso universo se reduziu a 51 alunos.

O gráfico abaixo e a tabela seguinte fornecem uma visão geral da situação dos alunos da turma em questão:

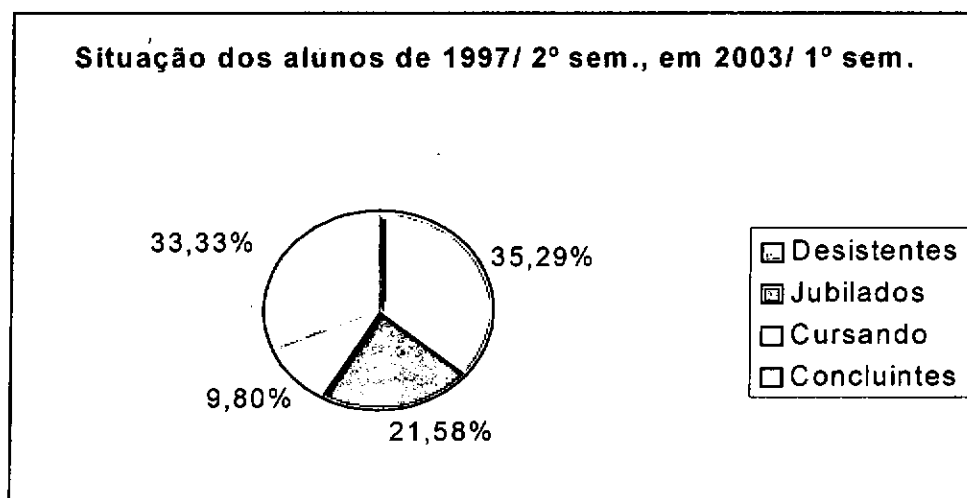


Gráfico nº 1: Demonstrativo da turma 1997/ 2º sem., em 2003/ 1º sem.

Situação dos alunos de 1997/ 2º sem, em 2003/ 1º sem ²	Quantidade	Taxa (%)
Desistentes	18	35,29%
Jubilados	11	21,58%
Cursando	5	9,80%
Concluintes	17	33,33%
Total	51	100%

Tabela nº 1: Demonstrativo da turma 1997/ 2º sem., em 2003/ 1º sem.

² Análise feita em 2003/ 1º sem da situação dos alunos da ENCE de 1997/ 2º sem, cujo curso estabelece no mínimo 4 anos em 8 semestres e no máximo 7 anos em 14 semestres para a sua integralização. Observe-se que os alunos têm direito a 4 sem. de trancamento geral de matrícula que não é computado nos 14 semestres, o que faz com que a matrícula tenha uma duração máxima de 9 anos.

Correlacionando os dados dos alunos desistentes (35,29%) somados com os dos alunos jubilados (21,58%) dará um resultado muito significativo no que diz respeito a produção do fracasso escolar discutido nesse trabalho: 56,87%. Este resultado, por sua vez, está muito superior aos dos alunos concluintes (33,33%). A rigor o aluno teria 14 sem. para integralizar o seu curso. Os dados aqui analisados estão com prazo de 12 semestres. Portanto, o aluno poderia ficar mais tempo na ENCE, mas não fica.

Utilizou-se a amostra representativa (que mantém a porcentagem das categorias) dos alunos desistentes e jubilados da turma do 2º semestre do ano de 1997 do curso de Estatística da ENCE.

Quantidade real:	Jubilados:
Desistentes = 18	29 _____ 100 %
Jubilados = 11	11 _____ x
Total = 29	X = 37,9 % (37,9% de 11 = 4)
Amostra:	Desistentes:
Desistentes = 11	29 _____ 100%
Jubilados = 4	18 _____ Y
Total = 15	Y = 62% (62% de 18 = 11)

A quantidade real dos desistentes dessa turma é de 18 alunos e dos jubilados é de 11 alunos, conforme apresenta a tabela acima. Feita a amostra, então, foram entrevistados 11 desistentes e 4 jubilados.

Observa-se dois tipos de perfil dos alunos, os dos desistentes e dos jubilados através do roteiro de entrevistas que segue em Anexo nº 5. Os desistentes abandonaram o curso ou porque estavam prestes a se casar ou porque não conseguiam conciliar trabalho com faculdade. Outros motivos eram também devido a falta de motivação, a não identificação com o curso e a falta de perspectiva. Os jubilados atingiram essa condição devido às reprovações repetidas por três vezes na mesma disciplina, pela falta de técnicas de ensino por parte do professor e pela falta de preocupação do professor com o mau desempenho do aluno.

Quanto ao currículo do curso, 66,67% dos alunos jubilados (por reprovação em três vezes na mesma disciplina), acharam muito teórico, ou seja,

pouco prático. É geral a decisão de que o curso deveria ser mais voltado à aplicação prática de estatística, tornando os cursos que exigem muita teoria, como os de Cálculo, mais objetivos e mais vinculados às necessidades de um estatístico. Além disso, os alunos sugerem a título de melhoria do curso, a reformulação do currículo. Foram sugestões apresentadas: introdução de disciplinas optativas; reavaliação das técnicas de ensino já ultrapassadas de alguns professores; reformulação do quadro de professores; mudar a postura dos professores, principalmente nos primeiros períodos, acabando com o "massacre" teórico das matérias de Cálculo; e, tornar os conteúdos mais direcionados às necessidades do estatístico.

Não foi possível, devido a escassez de tempo, fazer um estudo minucioso sobre o **índice de reprovação** (a relação entre o número de reprovações e o número de matérias cursadas) da turma do 2º semestre do ano de 1997. Todavia, remetendo-se a monografia³ de final do curso de Estatística de Silva (1987), que faz um estudo sobre o desempenho dos alunos da ENCE, algumas disciplinas do 1º período do currículo já mereceram destaque pelo alto **índice de reprovação: Cálculo I (68,14%), Cálculo das Probabilidades I (53,25%) e Computação (46,36%)**.

Convém ressaltar que a própria autora (Silva, 1987) destaca que:

O índice real de reprovações deve ser mais elevado, pois não estão incluídos, por razões óbvias, os alunos que abandonam a ENCE após as reprovações, o que é muito comum no 1º período. (SILVA, 1987, p.48)

No estudo de Silva (1987), foi verificado que Cálculo I foi a matéria que apresentou o maior índice de reprovação no currículo (68,14%). Esta matéria foi responsável por 53 abandonos dentre o total de 101 alunos que se matricularam no semestre, ou seja, houve uma percentagem de abandono na ordem de 52,5%. Cálculo I representa para a maioria dos alunos um grande obstáculo a ser superado, e isto, também, foi relatado pelos alunos entrevistados para investigação do presente estudo.

³ Na ENCE e na maioria dos cursos das *Ciências Duras* a monografia é denominada de projeto final, como um trabalho de final de curso.

Ainda, em Silva (1987), tratando-se da avaliação dos professores, os alunos atribuíram a cada professor, que deu uma determinada disciplina, nota de 1 a 4. Pela opinião deles, definiu-se a relação dos 10 melhores professores junto com a disciplina lecionada, e estão descritos abaixo com suas respectivas médias de pontos:

Professor	Média
José Paulo – Cálculo II	4,00
José Paulo – Cálculo III	4,00
Morgado – Cálculo II	4,00
Morgado – Matrizes II	4,00
Varsano – Contabilidade Social	4,00
Maria das Graças – Int. a Anal. Esp.	3,85
Jorge Vianna – Tec. de Plan. S. Econ.	3,75
Takumi – Mat. Não Paramétricos	3,70
Takumi – Inf. Estatística II	3,55
Jorge Vianna - Econometria	3,53

Fonte: SILVA (1987)

Como é observado, os alunos entrevistados, por meio de questionário, atribuíram nota aos professores igual ou aproximadamente a 4. Apesar da pesquisa ser em período diferente e já ter um certo tempo, é possível a tentativa de comparar os resultados de Silva (1987), que se utilizou de questionário fechado, com as entrevistas realizadas em 2003, com os alunos egressos da turma do 2º semestre de 1997.

Nota-se que os alunos da turma do presente estudo de caso tiveram mais liberdade em responder as perguntas, nas quais a maioria reclamou da postura dos professores em sala de aula, resumida numa das falas de um aluno:

O Prof. Relvas⁴ era uma negação, escolhia um aluno para Cristo. Não corrigia direito as provas, dava nota de acordo com o aluno de sua preferência. Na prova (1ª VAE)⁵ fiquei com 7,0 porque, antes, eu

⁴ Professor das disciplinas *Estatística Geral I e Estatística Geral II*, atualmente aposentado, mas que não pertence ao período dos professores tratados por Silva (1987).

⁵ 1ª prova bimestral da ENCE.

tinha encarado ele no momento que ele me escolheu para ser Cristo numa de suas aulas. Eu não aceitei essa condição, briguei com ele.

No caso dos alunos entrevistados por Silva (1987), pode-se pressupor que tiveram medo de responder ao questionário. Além disso, observa-se que os alunos desistentes e jubilados da turma do 2º semestre de 1997 estão em outra situação, estão fora da ENCE, diferentemente dos alunos tratados por Silva (1987), que estavam cursando. É claro, que o ideal seria se tratasse do mesmo grupo de professores, mas de qualquer forma é válida a tentativa de inferir.

O roteiro de entrevista semi-estruturada permitiu que os 15 alunos entrevistados falassem dos motivos e das causas de sua evasão, como se observa no gráfico abaixo e na tabela seguinte:

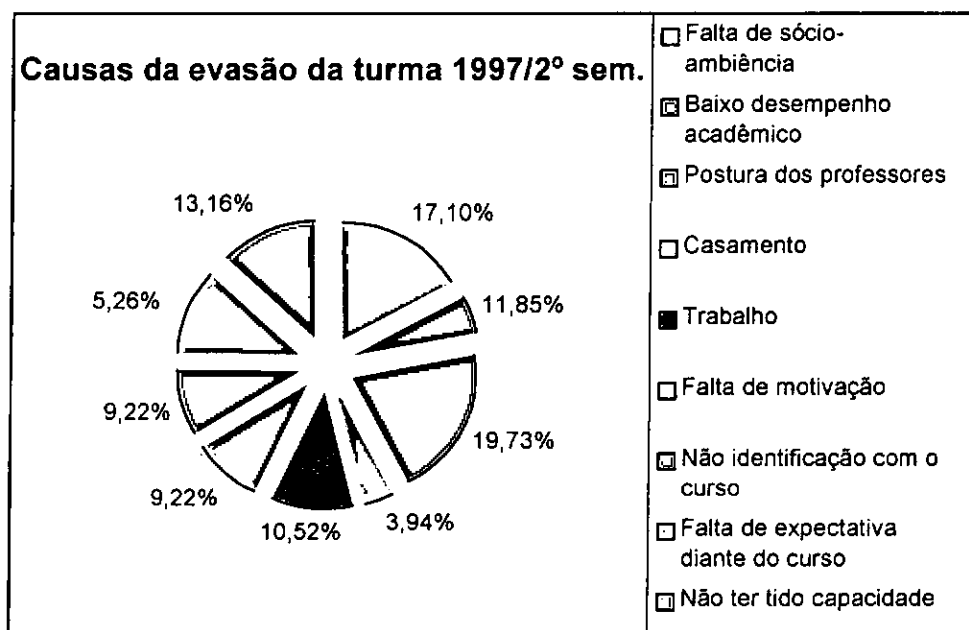


Gráfico nº 3: Causas da evasão

Causas da evasão ⁶	Quantidade dos respondentes	Taxa (%)
Falta de sócio-ambiência	13	17,10%
Baixo desempenho acadêmico	9	11,85%
Postura dos professores	15	19,73%
Casamento	3	3,94%
Trabalho	8	10,52%
Falta de motivação	7	9,22%
Não identificação com o curso	7	9,22%
Falta de expectativa diante do curso	4	5,26%
Não ter tido capacidade	10	13,16%
Total	76	100%

Tabela nº 3 : Causas da evasão

Vale ressaltar que tanto a categoria "postura dos professores", com 19,73%, como as categorias "baixo desempenho acadêmico", com 5,26% e "falta de sócio-ambiência", com 17,10% dos respondentes, receberam valores significativos para o estudo sobre a produção do fracasso escolar da turma do 2º semestre de 1997.

A categoria "não ter tido capacidade" apresenta 10% dos respondentes e pode ser explicada numa das falas de um aluno: "A constatação que não tinha capacidade para matemática foi a contribuição para a minha desistência. Vi isso nas provas de Cálculo I." Mais uma vez constata-se a concepção de responsabilizar o indivíduo, simplificando o problema produzido historicamente. Ou seja, a culpa do fracasso escolar está somente no aluno.

Nos relatos obtidos entre os entrevistados para este estudo, foi possível identificar a sua situação atual:

⁶ Podendo responder mais de uma categoria.

1. Alguns foram estudar em outro curso de Ciências Exatas, numa faculdade particular, diferente do curso de Estatística;
2. Alguns mudaram de área (para as Ciências Humanas), acreditando não estar apto para as Ciências Exatas, e;
3. Muitos não estão estudando, o que é um indicativo grave ou significativo de exclusão do sistema acadêmico.

Não foi possível ter acesso aos dados dos alunos jubilados e desistentes semestre a semestre, durante o fluxo, a fim de apresentar dados empíricos para o tratamento estatístico sobre a evasão e a retenção da turma do 2º semestre de 1997. Teria que ter a vida desses alunos semestre a semestre para saber quantos renovaram a matrícula, quantos foram jubilados e quantos desistiram, no prazo mínimo de 4 anos ou 8 semestres, o que corresponderia a 2001/1º semestre. Supõe-se que esses dados não foram registrados na secretaria. Então: Que descaso é esse? Um órgão de Estatística! Não é de relevância para eles as situações de ensino?!

Mas, por inferência, pode-se perceber que a evasão é alta na turma em questão, utilizando-se das taxas (%) dos concluintes no prazo mínimo de 4 anos ou 8 semestres (2001/1º semestre) e considerando a matrícula possível até 2004/1º semestre: 3 alunos concluíram o curso, o que corresponde a uma taxa de 6% em relação aos 51 alunos ingressos.

O gráfico e tabela posteriores apresentam resultados ínfimos de conclusão para uma instituição de ensino superior que se considera ser de excelência:

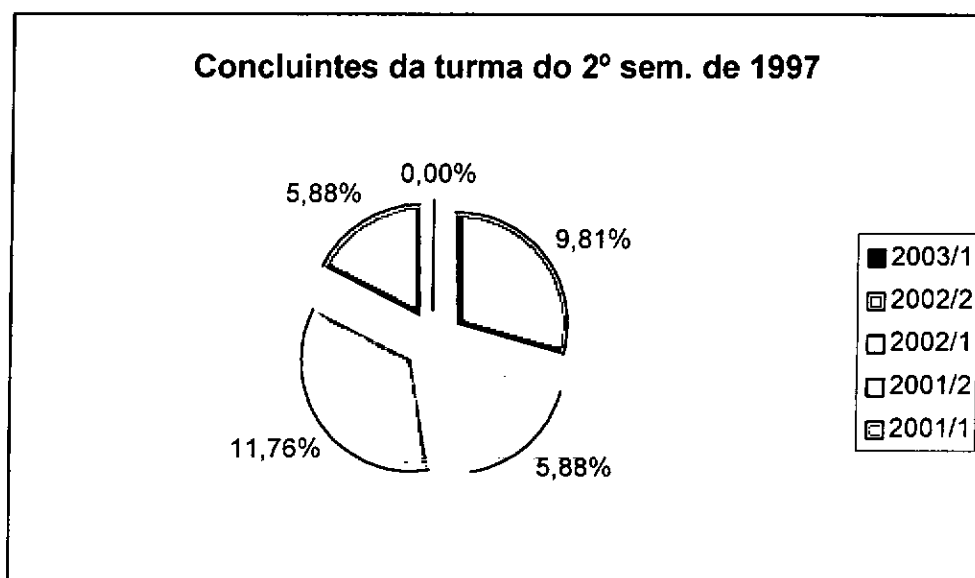


Gráfico nº 2: Concluintes da turma do 2º semestre de 1997

Período de conclusão	Quantidade de alunos	Taxa (%)
2003/1	0	0%
2002/2	5	9,81%
2002/1	3	5,88%
2001/2	6	11,76%
2001/1	3	5,88%
Total	17	33,33%

Tabela nº 2: Concluintes da turma do 2º semestre de 1997

É preciso destacar que, às vezes, a categoria excelência é associada aos altos graus de seletividade da instituição, o que de certa forma explica, mas não justifica, as taxas baixas de conclusão, conforme se observa na tabela anterior.

Numa das idas à ENCE para coletar dados sobre os alunos da turma em estudo, uma funcionária, como informante privilegiada, apresentou a idéia de que a aprendizagem predominante entre alguns professores permanece marcada pela concepção de que o aluno aprende através da repetição, sem muitas vezes se importarem com os conhecimentos prévios trazidos do ensino médio. Além disso, ela mesma admitiu que o problema não está na universidade, e sim, nos alunos que não supriram suas dificuldades básicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mas isso não é verdade, porque os alunos evadidos passaram por provas

do vestibular onde foi exigido conhecimentos básicos e até superiores, e eles foram aprovados nessa seleção.

Há uma preocupação central entre os professores em exercer controle e contenção da conduta dos alunos. A maior parte das verbalizações dos professores refere-se ao controle de conduta dos alunos. Tais verbalizações incluem repreensões orais ou ainda ameaças de diminuição de notas. Portanto, alguns professores dedicam a maior parte das aulas com esse tipo de atitude do que com o ensino-aprendizagem, se foi bem exequível e assimilado pelos alunos. Essa situação esteve muito presente durante as revisões das provas. Os professores ficavam irritados quando o aluno pedia revisão de prova, exigindo apenas 0,5 ponto, conforme o exemplo relatado por um dos entrevistados: "Cuidado, porque eu posso abaixar mais a sua nota! Quer ou não que eu revise sua prova?!"

As provas são o exemplo mais contundente de uma forma de avaliação autocrática, fragmentada e centralizada no professor, que desconhece a importância de engajar o aluno em seu processo de aprendizagem (e consequentemente em sua própria avaliação). Tal concepção não inclui a avaliação do processo ensino-aprendizagem em suas mais variadas dimensões, como o relato de um aluno entrevistado, que presenciou a situação gerada pelo Prof. Lobão⁷ no primeiro dia de aula, do 2º semestre de 1998, no qual aplicou um exercício para a turma. Depois de corrigido o exercício de todos os alunos, afirmou: "A turma está muito cheia. Pela avaliação do exercício, 50% estão aprovados e os outros 50% já estão reprovados."

Há uma expectativa dos professores quanto ao aluno ideal, que se afasta completamente da realidade. A concepção de aluno ideal é irreal, baseada nas características de passividade e pouca participação. Porém, sabe-se que a aprendizagem só é possível se há um clima estimulante que contemple expectativas positivas e diferenciadas sobre os alunos e permita um envolvimento ativo e dinâmico dos mesmos nas atividades de aprendizagem. Neste tipo de concepção encontra-se a negação da diversidade, da subjetividade em busca de uma homogeneidade inexistente. A maioria dos professores da ENCE incentivavam mais os alunos com bom desempenho do que aqueles que tinham

⁷ Professor da disciplina *Cálculo das Probabilidades I* da ENCE.

dificuldade. Essa afirmação é de tal relevância, porque a maioria dos entrevistados concluíram esse relato numa frase que resume as atitudes praticadas pelos professores de um modo geral: “Não se tem nada a fazer por esse aluno”.

Mais uma vez a funcionária da ENCE relata que a “relação entre a universidade e a família é às vezes fragmentada e pouco cooperativa. Alguns pais não se interessam, deixam que a universidade faça tudo, visto que seus filhos já são donos de si.” Tal concepção demonstra o desconhecimento do fato de que os pais, na maioria das vezes não podem ajudar seus filhos por estes já serem jovens adultos, serem donos de suas vidas. Todavia, o que se observa na escolha profissional, por parte da maioria dos nossos jovens; é que muitas das vezes a opção é incorreta ou precipitada por um conjunto extenso de fatores que não cabe para este estudo.

Os professores consideram o aluno como o principal responsável pelo seu fracasso. Registra-se, mais uma fala de um funcionário com a autora dessa monografia: “Não adianta, estes alunos não aprendem mesmo, não têm capacidade!. Já está assim no primeiro período, tirando zero em Cálculo!?” A idéia de que o aluno é o único responsável pela sua não aprendizagem tem suas raízes em uma perspectiva individualista que não contempla as características socioculturais do meio de origem do aluno e as significações do aprender, bem como os aspectos de dentro da universidade relativos à adequação do ensino.

Parece evidente que a ENCE precisa “investir” seriamente nestes cursos, pois a situação é bastante irregular – cursos incompletos, professores deficientes, alunos desmotivados; as razões são diversas, mas o certo é que há uma perda de tempo considerável (dos alunos, dos professores, da Direção) e não se pode dizer que o resultado é satisfatório nem no que se refere à formação profissional e muito menos ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este capítulo foi decidido escrever algumas considerações finais procurando, principalmente, remeter-se às experiências como aluna da ENCE e às entrevistas dos alunos jubilados e desistentes, cotejando, quando possível, com a fundamentação teórica, principalmente de Patto (1996).

A prática dos professores da instituição federal considerada de excelência, a ENCE, de um modo geral, está focada na idéia de que o aluno está mais apto ou inápto para cursar a carreira de talento, conforme foi declarado nas entrevistas pelos alunos da turma do 2º semestre de 1997 sobre a postura dos professores em sala de aula. Ou melhor, os alunos que tinham um bom desempenho nas avaliações se colocariam rapidamente ou teriam grande oportunidade no mercado de trabalho. Para os dias atuais, essa idéia está completamente equivocada, principalmente, quando se trata de formar líderes. Hoje, não se requer apenas um sujeito com nível universitário, com altíssimo coeficiente de rendimento, mas na nova lógica mercadológica solicita-se um sujeito que tenha um relativo grau de QI (quociente de inteligência) e também um alto grau de QE (quociente emocional), ou seja, que saiba lidar com as relações e percepções humanas nas dificuldades do dia-dia do trabalho.

O professor deve estar comprometido com o projeto político-pedagógico, além de se preocupar com as técnicas e o método que está utilizando em sala de aula. Ainda, deve-se preocupar com a sua formação. Um exemplo para essa recomendação está no relato do aluno da turma discutida nessa monografia, que fala:

Professores péssimos para dar aula, podiam saber muito, mas para passar a matéria eram um desastre. Cobravam a matéria sem explicar direito, queriam formar alunos autodidatas. Quem se dava bem, era bom aluno pelo seu esforço e não por causa dos professores da ENCE. A Professora Maria Lúcia⁸ era uma boa pessoa, mas e o resto? A didática?

⁸ Professora da disciplina *Cálculo I* da ENCE, cujo índice de fracasso é historicamente reconhecido entre docentes e discentes.

Observa-se que a produção do fracasso escolar também se encontra no Ensino Superior, talvez, por inferência, até mais do que no fundamental. Mesmo sabendo que o acesso aos estabelecimentos de ensino superior é menor e muito seletivo.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior existe a concepção da *culpabilização da vítima* como é falado por um aluno entrevistado:

Eu não consegui. Admito que para permanecer na ENCE tem que ter pré-disposição, dom, determinação, dedicação e tempo livre.

Como todo fenômeno multifacetado, o fracasso escolar no ensino superior escapa a uma análise simplista e reducionista. É um fenômeno de múltiplas facetas, historicamente crônico na educação brasileira. A persistência de tal fenômeno vem mostrar que a causa do fracasso não está exclusivamente em um único dos fatores possíveis: nem só no professor, nem só nos métodos, nem só nos recursos, nem só na universidade e nem só no sistema. Está no sistema, nos métodos, nos recursos e na avaliação, ou seja, nos diferentes mecanismos internos que atingem cada um desses aspectos e que se relacionam de diversas maneiras determinando o fracasso. Eles se interligam e apresentam diferentes quadros conforme a leitura de cada pesquisador ou estudioso. Há uma multiplicidade de concepções que penetram no universo da universidade porque também estão fora dele. Esses mecanismos estabelecidos ao longo do tempo pela sociedade e refletidos na universidade são construídos historicamente e como tal não só podem como deveriam ser desconstruídos, desnaturalizados e reestruturados.

A própria forma de análise do fracasso escolar tem sido um reflexo da formação precária do professor, pouco reflexiva, que determina uma compreensão parcial deste fenômeno. O professor preocupa-se mais com o cientificismo do que com sua prática pedagógica. As técnicas de ensino quase não se fazem presentes na sala de aula. Tal forma de compreensão, em geral individualista e parcial, mostra que o cotidiano de trabalho do professor acaba transformando-o também em um excluído do processo de construção dos saberes. A busca de uma formação reflexiva, mais voltada para a reflexão crítica parece essencial para a análise e a possível superação do problema.

De uma vez por todas é preciso incluir na pauta de discussão das questões educacionais a diversidade como aspecto necessário e irrevogável. A compreensão da diversidade como valor positivo e desejável na sociedade é algo a ser imediatamente pensado também na universidade que realmente pretenda repensar as relações do ensino. Entende-se a diversidade como igualdade entre os diferentes, entre os diversos, considerando cada ser humano único, com seu ritmo, suas possibilidades e limitações. A singularidade precisa ser estimulada e valorizada como parte da condição humana, e não vista como problema a ser resolvido. Os estudos grupais cooperativos e as formas de tutoramento individuais podem ser implantados nas universidades dos cursos das *ciências duras* em uma perspectiva de respeito às características culturais e individuais. A prática pedagógica que deixa ao indivíduo as iniciativas e responsabilidades pela aprendizagem, em detrimento da interação, ao lado da perspectiva meritocrática (quais são os melhores e os piores) precisam ser urgentemente repensados.

Um outro aspecto necessário é o questionamento profundo da avaliação atual, que se mantém classificatória e seletiva, caminho direto para a repetência e a exclusão universitária e social.

Além disso, é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas que passam pela distribuição do tempo de ensino, pelo uso dos livros, pela disciplina, distribuição dos conteúdos e pela escolha dos professores como caminhos importantes de reversão do fenômeno do fracasso escolar no ensino superior.

A erradicação e a prevenção da continuidade da produção do fracasso escolar nas suas diferentes faces, que envolvem práticas cotidianas, exige um repensar radical das relações da universidade com a sociedade na qual ela se insere e das relações econômicas estabelecidas dentro da sociedade.

A universidade que pode enfrentar o fracasso escolar prevenindo-o é uma universidade voltada para a diversidade, voltada para o respeito ao particular de cada um, voltada à igualdade entre os diferentes; é uma universidade cuja participação da comunidade é completamente indispensável, onde pais questionam e repensam sua função educacional junto aos professores.

É uma universidade que abandona o seu isolamento da comunidade e transforma-se em uma comunidade de aprendizagem, envolvendo a todos: pais, alunos e professores, transformando as relações entre os diferentes atores do

fazer educativo; é uma universidade que caminha na busca de uma ruptura de paradigma que substitua os valores de competição e utilitarismo por valores de solidariedade e igualdade.

Certamente não é uma tarefa fácil, simples, muito menos individual. Contudo, para problemas complexos, históricos, multifacetados e crônicos não existem saídas simples. Esse é o desafio a ser enfrentado em um projeto político e pedagógico coletivo e transformador: a construção de uma universidade verdadeiramente democrática.

UM DEPOIMENTO NECESSÁRIO

A Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) funciona dentro do IBGE e é patrimônio do mesmo. Portanto, a sócio-ambiência entre os alunos parece ser mais entre funcionários de uma empresa e não de uma faculdade. Suas instalações não possuem um ambiente de faculdade que integre todos os alunos. Somente, o que existe é um “boteco” que fica defronte a Universidade, onde os alunos freqüentavam e, assim, faziam uma certa socialização.

Pode-se considerar que a ENCE é uma fundação de ensino superior de excelência, é um espaço acadêmico que todos ou quase todos gostariam de freqüentar, que lá permanecessem e nele tivessem êxito. Não é um *locus* universitário para todos, mas para os que nela conseguem entrar e cursar, sobrevivendo às muitas provocações. Do contrário, serão excluídos, reprovados.

Por meio do dicionário, vê-se que excelência é um vocábulo que têm, pelo menos, três significados: 1) caráter do que é excelente, que não pode ser melhor; 2) título honorífico dado a embaixadores, ministros, etc.; 3) algo que se expressa de um modo altamente representativo, característico. Além disso, excelência opõe-se ao que é medíocre. Por igual, o adjetivo excelente comporta ao menos três significados: 1) muito bom, admirável, maravilhoso, perfeito, superior; 2) que tem grande bondade, uma natureza generosa; e 3) primoroso, bem acabado, exímio, perfeito, distinto, magnífico.

A instituição de ensino superior de excelência, com razão, busca selecionar, orientar e certificar alunos que tenham as qualidades acima lembradas. Os alunos de uma universidade excelente são, por extensão, excelentes, bem sucedidos, educados, de fino trato. Os demais, que não primam pela excelência, são os que fracassaram, que não alcançaram o critério mínimo para justificar essa qualidade e, portanto, são excluídos.

Este estabelecimento organiza-se pela lógica das classes, ou seja, reúne os alunos que expressam – como critério – as características da excelência, já mencionadas. Por possuírem o critério, substituem-se entre si, de modo equivalente, e compõem um conjunto caracterizado pelas virtudes de sua classe. Os demais, que nela fracassaram (por repetência, freqüência insuficiente, mau comportamento ou mau desempenho) não compõem classe alguma, já que sua

reunião ou caracterização não é problema para esse tipo de instituição de ensino superior. Ou ainda, são considerados nas denominações *desistentes* e *jubilados* como se a culpa fosse só deles, sendo assim posicionados na categoria *culpabilização da vítima*. São os deserdados do sistema, os excluídos, alguns sem-universidade. A lógica das classes, sabe-se que, é a lógica do sim ou do não. Do sim para os que exibem os critérios que caracterizam a classe. Do não para os que não possuem, não alcançam ou não sustentam os critérios. Insisto, os excluídos, por não alcançarem o critério da classe, não compõem – em termos de critério considerado – classe alguma, estão simplesmente de fora.

O espaço acadêmico de excelência, por seus compromissos com o melhor, o mais perfeito, valoriza – como corolário – conteúdos disciplinares, professores especialistas nas suas matérias, enfim valoriza o que é especial ou de ponta no sistema. Por extensão, igualmente, espera-se que os alunos dessa escola exibam as qualidades que a caracterizam.

Quem não gostaria de tê-la freqüentado ou de nela ter sobrevivido? Quem não gostaria de dizer aos familiares que foi bem sucedido nela? Quem não gostaria de poder exibir um diploma por ela conferido?

No universo acadêmico de excelência, mesmo que todos sejam chamados, poucos serão os escolhidos.

Em contrapartida, a instituição de ensino superior para todos organiza-se pela lógica das relações, ou seja, por um modo de inclusão em que se pode atribuir, a todos os termos de um sistema, uma posição. Nessa lógica, o critério do sim ou do não (típico das classes) substitui-se pelo critério em que um termo se define em relação aos outros, compensando-se as diferenças por uma mudança contínua desses termos, tal que seus lugares mudem em função da relação considerada. Nessa universidade, todos serão chamados e todos serão escolhidos, ainda que as posições dos termos, que constituem essa totalidade, possam variar conforme o critério de ordenação das diferenças que os articulam entre si.

A fundação de ensino superior de excelência expressa valores, referências de que não queremos abrir mão nem esquecer. Já o *locus* universitário para todos expressa direitos, conquistas democráticas de que não se pode abrir mão, desconsiderar.

O espaço acadêmico é, portanto, aquele que tem a obrigação, por seus projetos político-pedagógicos, de atribuir competências e habilidades a todos os alunos, respeitando-se os limites de seus processos de desenvolvimento (a maturidade ainda não acabada), a diversidade e a singularidade de suas possibilidades.

Todas as matérias não eram fáceis de ser assimiladas, mas as específicas de Estatística, com exceção as de matemática, eu não tive muita dificuldade.

Acho que a opção que fiz para Estatística na ENCE foi de auto-afirmação, que sou capaz de vencer as dificuldades (os "obstáculos" matemáticos). Não foi, portanto, um ideal profissional. Por outro lado, achava que eu tivesse aptidão e perfil para carreiras de ciências exatas que no passado e na atualidade, sempre tiveram prestígios. Essa percepção ficou e ainda está muito presente em mim. Eu não nasci com ela, a sociedade, porém, que estabeleceu esse prestígio como um princípio para viver.

Eu falo que fracassei na ENCE, mas, realmente, eu não admito isso, porque não partiu só de mim. Posso dizer que: "Fracassei, mas não sou fracassada." Aos poucos estou me realizando com o novo curso, o de Pedagogia, que no momento estou prestes a completar.

As técnicas de ensino por parte dos professores não estavam presentes, ou pelo menos, não estavam claras: na disposição da matéria no quadro, nas explicações; geração de pânico e de ansiedade para as provas. Os coordenadores não ouviam os alunos, para saber o porquê do mau desempenho. Eles associavam o mau desempenho dos alunos com a falta de estudo. Ou seja, não tive nenhum apoio por parte da ENCE, para eu continuar o curso de estatística.

O parágrafo anterior revela que a postura do professor, um tanto onipotente, a concepção político-pedagógica paralelamente com o padrão de ciência estão muito arraigados e são postulados dessa instituição de ensino superior.

Com relação ao apoio da família na tentativa de solucionar o problema, para eu continuar no curso de estatística ou para mudar de curso, eu tive, tanto da minha mãe quanto do meu pai, só que, com opiniões diferentes: meu pai

achava que eu devia continuar na ENCE, pela questão de eu sair de uma fundação pública e ter dificuldade em passar para outra pública; minha mãe achava que eu não estava feliz lá, porque me via, a maioria das vezes, chegando em casa, da ENCE, chorando por não ter assimilado quase nada das matérias, então ela achava melhor que eu saísse da ENCE e fizesse logo em seguida um teste vocacional.

Numa das idas à ENCE com o objetivo de coletar os dados para este trabalho foi afirmado que a taxa de jubilados fica em torno de 80% e, por consequência, a graduação da mesma sofrerá riscos de fechar, uma vez que, a Avaliação Central notificará que nada foi feito durante esses anos todos.

A produção do fracasso escolar em quaisquer níveis de ensino passa pelo plano bio-psíquico e pelo plano sócio-cultural do sujeito.

As perspectivas do sujeito transformam-se num processo dinâmico, mas a universidade não muda, mantém-se estática, adiando todas as aspirações de transformação social, na prática da democracia e da humanização.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Angela Helena et al. **Promoção, evasão, repetência**, Rio de Janeiro: ISAE: 1983.
- BATISTA, Edlamar. **Ensino superior no Brasil; 1980 – 1991**, Brasília, DF: IPEA, 1993, 34 p.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; FIRME, Thereza Penna. Análise de repetência na 1ª série do 1º grau. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.5, n.3, p. 223 -257, set/dez, 1990.
- CARVALHO, Ieda Matos Freire et al. **Estudo do fenômeno de evasão da Universidade Federal da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Salvador: Convênio INEP/ UFBA/ nº 45/ 84, 1986, 6p.
- DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo as questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, Brasília, D.F., v.13, n.27, p. 35 – 80, 2º sem. 1991.
- FERREIRA, Buarque de Holanda, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLETCHER, Philip; CASTRO, Cláudio Moura. **Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau**, Brasília, D.F.: IPEA/ IPLAM, CNRH, 1985.
- HOBBSAWM, E., **A era das revoluções**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- LOPES, Irene Maria Magalhães. **A dinâmica da evasão no ensino superior: o caso da faculdade de engenharia da universidade Federal do Rio de Janeiro**. (Dissertação em Educação). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação – UFRJ, 1997.
- PAREDES, Vanilda. **Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional**. Rio de Janeiro: SENAI, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PRADO, Fernando Dagnoni. **Acesso e evasão de estudantes na graduação: A situação do curso de Física na USP**. (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1990.
- RIBEIRO, Sergio Costa. **Construir o saber. Reflexões para o Futuro. Veja 25 anos**, 1993.

ROSA, Edwarde. **A evasão no ensino superior: Um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás.** (Dissertação em Educação). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Escola Brasileira de Administração Pública, 1977.

_____; **Evasão no ensino superior: causas e conseqüências – Um estudo sobre a universidade Federal de Goiás.** (Tese em Educação). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/ Escola de Administração de Empresas. 1994, 2 v.

SILVA, Nádía V. da. **Desempenho dos alunos no curso de graduação da ENCE.** (Projeto Final). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 1987.

SINOPSE estatística do ensino superior 1998. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2003.

_____. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2003.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical syntesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.

ZANOTTI, L.J., **Etapas históricas de la política educativa**, Buenos Aires, Eudeba, 1972.

Anexos

Anexo 1

5 - Vestibular

5.2 - Número de Vagas Oferecidas, Inscrições em 1ª Opção, Relação Candidato/Vaga, Aprovados e Ingressos, segundo as Instituições Federais - Brasil - 1998

(Continua)

Instituições Federais	Vagas Oferecidas	Inscrições em 1ª Opção	Relação Candidato/Vaga	Aprovados	Ingressos Pelo Vestibular	Ingressos Outras Formas	
						Transferência	Outros
Total	90.788	857.281	9,4	132.387	89.180	3.768	6.329
Universidade Federal de Rondônia	810	8.423	10,4	729	810	38	62
Universidade Federal do Acre	810	9.260	11,4	2.356	810	42	33
Fundação Universidade do Amazonas	1.736	19.513	11,2	1.736	1.736	133	1
Universidade Federal de Roraima	670	5.815	8,7	629	618	62	106
Faculdade de Ciências Agrárias do Pará	200	2.414	12,1	200	200	-	-
Universidade Federal do Pará	4.430	31.629	7,1	3.558	4.369	72	80
Universidade Federal do Amapá	370	4.499	12,2	370	370	13	-
Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão	140	1.103	7,9	140	140	-	65
Universidade Federal do Maranhão	2.053	25.942	12,6	1.822	1.834	77	94
Universidade Federal do Piauí	2.172	15.399	7,1	1.993	1.973	79	160
Universidade Federal do Ceará	2.944	23.666	8,0	2.945	2.947	158	618
Escola Superior de Agricultura de Mossoró	160	1.118	7,0	160	160	8	-
Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte	40	509	12,7	40	40	-	-
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3.343	22.469	6,7	9.029	3.334	177	327
Universidade Federal da Paraíba	4.316	25.448	5,9	4.278	4.296	95	1.072
Universidade Federal de Pernambuco	3.900	33.221	8,5	3.871	3.885	113	423
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1.230	4.878	4,0	3.929	1.117	4	48
Universidade Federal de Alagoas	2.075	10.261	4,9	2.015	1.992	178	129
Universidade Federal de Sergipe	1.470	13.554	9,2	1.450	1.385	-	-
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	130	1.567	12,1	794	129	-	-
Universidade Federal da Bahia	3.620	37.694	10,4	3.616	3.580	78	610
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	246	2.040	8,3	265	245	2	-
Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas	220	4.667	21,2	220	220	9	-
Escola Federal de Engenharia de Itajubá	260	1.799	6,9	862	260	5	16
Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro	105	4.314	41,1	105	105	4	2
Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina	90	1.750	19,4	90	90	-	2
Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei	560	3.815	6,8	1.865	560	19	41
Universidade Federal de Juiz de Fora	1.600	16.008	10,0	1.625	1.597	32	77
Universidade Federal de Lavras	420	5.353	12,7	420	420	28	5
Universidade Federal de Minas Gerais	3.877	51.073	13,2	3.845	3.845	207	229

Anexo 2

ESCOLA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA

ENTRE AS RESPONSABILIDADES atribuídas ao I.B.G.E., inclui-se a de "promover e manter cursos especiais de Estatística, visando não só à formação ou aperfeiçoamento do funcionalismo de Estatística, nas suas várias categorias, mas ainda com objetivos de extensão universitária".

Dando cumprimento a esse dispositivo legal, a Assembléa-Geral do Conselho Nacional de Estatística, através de sua Resolução n.º 518, de 10 de julho de 1952, determinou a criação de cursos de Estatística, de formação e de especialização — constituindo os primeiros um sistema de três níveis culturais progressivos —, além de um curso isolado para a formação e aperfeiçoamento de Agentes Municipais de Estatística, e confiou à Junta Executiva Central o encargo de regulamentá-los.

A vista da Resolução n.º 406, da referida Junta, o Presidente do Instituto, Desembargador FLORÊNCIO CARLOS DE ABREU E SILVA, designou o Professor LOURIVAL CÂMARA, dos quadros técnicos da Secretaria-Geral do C.N.E., para elaborar o anteprojeto desses cursos, o qual, examinado pela Junta Executiva Central, se transformou na Resolução n.º 416, de 6 de março de 1953, que criou a Escola Brasileira de Estatística.

Natureza dos cursos

A Escola manterá os seguintes cursos:

- de formação universitária, com a duração de quatro anos; b) de aperfeiçoamento, com o objetivo de rever e desenvolver a matéria ensinada no curso de formação; c) de especialização, destinados a aprofundar os conhecimentos técnicos ou científicos de uma das cadeiras do curso de formação, ou, ainda, de especialidade correlacionada a qualquer uma destas; d) livres, destinados à formação de Agentes Municipais de Estatística ou de outras categorias auxiliares — de níveis intelectuais progressivos — de pessoal julgado necessário à execução de levantamentos estatísticos.

O ingresso no curso de formação depende, essencialmente, da prova de conclusão do curso secundário, segundo os programas oficiais da República, e da prestação de exames vestibulares de Matemática (Álgebra, Geometria, Trigonometria e Geometria Analítica), Desenho Geométrico, Inglês e Geografia do Brasil (Física e Política).

Corpo Docente

Pelo Presidente do Instituto foi nomeado Diretor da Escola o Professor LOURIVAL CÂMARA, ficando assim constituído o Corpo Docente:

Primeira Série
Complementos de Matemática — ORÊNCIO LONGINO DE ARRUDA GOMES
Análise Matemática — CHAFI HADDAD
Cálculo de Probabilidades — RIO NOGUEIRA
Estatística Descritiva — ANTÔNIO GARCIA DE MIRANDA NETO

Geografia Econômica — MOACIR MALHEIROS FERNANDES SILVA
Direito Constitucional e Administrativo — ARTUR MARINHO.

Segunda Série

Análise Superior (Cálculo Integral e Equações Diferenciais) — MARCOS VINÍCIUS DA ROCHA

Teoria da Medida — JORGE BARROSO
Cálculo de Diferenças Finitas — ANTÔNIO TÂNIO ARIBE

Álgebra de Matrizes e Funções Ortogonais — ORLANDO DE MARIA

Probabilidades Estatísticas — OSCAR PÓRTO CARREIRO

Análise Estatística — FRANCISCO DE PAULA E SILVA SALDANHA

Terceira Série

Inferência Estatística — JESSÉ MONTELLO
Planejamento Experimental — WALTER AUGUSTO DO NASCIMENTO

Estatísticas Demográficas — JOÃO LYRA MADEIRA

Análise das Séries Temporais — RAIMUNDO PAES BARRETO

Estatísticas Culturais — FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

Econometria — JORGE KINGSTON

Quarta Série

Tecnologia da Amostragem — LOURIVAL UBALDO CÂMARA

Estatísticas Agrícolas — MAURÍCIO FILCHTINER

Estatísticas Industriais — FRANCILINO DE ARAÚJO GOMES

Estatísticas da Circulação — LUÍS NOGUEIRA DE PAULA

Estatísticas do Trabalho — LAURO SOBRÉ VIVEIROS DE CASTRO

Conjuntura Econômica — JORGE KAFURI

Declarações do Sr. MAURÍCIO FILCHTINER

A propósito da criação da Escola Brasileira de Estatística, o Sr. MAURÍCIO FILCHTINER, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Estatística, concedeu à imprensa a seguinte entrevista:

"Dentre as responsabilidades atribuídas ao Instituto pelo Decreto n.º 24 609, de 6 de julho de 1934, inclui-se a de promover e manter cursos especiais de Estatística, visando à formação ou aperfeiçoamento do funcionalismo de estatística, nas suas várias categorias, e, ainda, com objetivos de extensão universitária ou alta cultura. No cumprimento dessa atribuição, o Conselho Nacional de Estatística tem tido a iniciativa de vários cursos e manifestado, junto aos Poderes Públicos, interesse pelo ensino oficial de estatística.

A verdade é que o desenvolvimento cultural do País tem levado os órgãos superiores da política educacional brasileira a promover a criação e a difusão, em grau universitário, do ensino especializado, tal seja o das Faculdades de Ciências Econômicas, de Ciências Contábeis, de Ciências Atuariais, de Ciências Administrativas, de Ciências Sociais e de outros ramos científicos.

Em função disso, o ensino da Estatística, em grau superior, é processado acessoriamente

REBE ANOXXN n.º 53, jan. Mar. 1953

te, através de cadeiras isoladas, nos cursos citados, cujo objetivo é a formação de profissionais que, somente em caráter subsidiário, se valem da técnica estatística.

Ocorre que, nestes últimos anos, poucos ramos de atividade científica tiveram maior expansão que a Estatística, dada a sua imediata aplicabilidade à Demografia, à Sociologia, à Economia, à Física, à Medicina, ao controle da produção industrial, à Administração etc. Isso determinou o aperfeiçoamento de técnicas, a elaboração de modelos, a racionalização de métodos — novas conquistas, em suma, que vão tornando mais complexa a formação de estatísticos, tarefa essa que exige anos de contínuos e bem orientados estudos, em que se verifique perfeito equilíbrio entre o ensino teórico e a aplicação prática."

O exemplo de outros países

"Ora, a crescente necessidade de estatísticos profissionalmente bem formados está a sugerir a criação e disseminação de Faculdades de Ciências Estatísticas, a exemplo daquelas anteriormente referidas, ora em plena formação em diversas universidades brasileiras.

Ao Instituto pareceu conveniente promover, de acordo com o decreto que o criou e com recomendação da última Assembléia-Geral do Conselho Nacional de Estatística, a formação de estatísticos, para atender a ponderáveis necessidades, não só dos órgãos de seu sistema, senão também do mercado nacional, em matéria de estatística.

Além, é o que nos sugere a experiência de diversos países, como, por exemplo, a França, com a "Ecole d'Application", no "Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques", os Estados Unidos, com a "Graduate School", no "U. S. Department of Agriculture", e a Espanha, com a "Escuela de Estadística", os quais vêm conseguindo os melhores resultados nesses empreendimentos."

Decisão da Junta Central

"Em consequência, e após os competentes estudos, a Junta Executiva Central do Conselho

Nacional de Estatística houve por bem criar a Escola Brasileira de Estatística, atendendo, assim, à proposta do atual Presidente do Instituto, Desembargador FLORÊNCIO DE ABREU, — que tem o maior empenho em promover o aperfeiçoamento técnico do funcionalismo estatístico do Instituto —, e às reiteradas sugestões do Sr. M. A. TEIXEIRA DE FREITAS, inspirador da criação do Instituto e seu primeiro Secretário-Geral, que sempre desejou ver concretizada a idéia agora vitoriosa."

Bolsas de estudo e estágios

"A Escola Brasileira de Estatística, nos termos em que a estruturou a Junta Executiva Central, completa o plano dos Cursos de Estatística que já vêm funcionando na Secretaria-Geral, sob a responsabilidade de um técnico de reconhecida competência, o Sr. LOURIVAL CÂMARA. Além disso, o I.B.G.E., por intermédio do Ministério das Relações Exteriores, oferecerá a candidatos selecionados pela O.N.U. bolsas de estudos e estágio de observação na Escola Brasileira de Estatística, como contribuição do Brasil ao programa de assistência técnica daquela organização internacional.

A Escola destina-se em princípio, através de todos os seus cursos, a servidores de órgãos integrados no sistema do Conselho Nacional de Estatística — federais, estaduais, municipais e paraestatais. Não obstante, sem prejuízo dos servidores referidos, a matrícula poderá ser estendida a pessoas estranhas à entidade. De qualquer modo, representa a iniciativa de um notável serviço à cultura brasileira e nos interesses da administração pública e privada, no campo da estatística.

Dessa forma, o Desembargador FLORÊNCIO DE ABREU vê concretizado um dos pontos fundamentais de seu programa de ação à frente do I.B.G.E. Já no próximo dia 16 de abril terão início as aulas do curso de preparação para os servidores da Secretaria-Geral e dos órgãos articulados no sistema estatístico nacional. O Curso funcionará na sede do Serviço Nacional de Recenseamento, na Avenida Pasteur (Praia Vermelha)."

JUNTA EXECUTIVA CENTRAL

A JUNTA EXECUTIVA CENTRAL do Conselho Nacional de Estatística realizou 22 sessões no primeiro trimestre de 1953.

A primeira reunião foi efetuada a 9 de janeiro, dedicada a assuntos censitários. O Sr. Ovídio DE ANDRADE JÚNIOR fez distribuir dois volumes de seleções dos principais dados do Censo Demográfico, relativos aos Estados do Amazonas e Bahia, e prestou informações sobre a futura divulgação das demais sinopses.

No mesmo dia realizou-se uma sessão ordinária, durante a qual foram distribuídos exemplares do trabalho "Preços de vinte e três produtos verificados no comércio atacadista do Distrito Federal e nas capitais das Unidades Federadas", no período compreendido entre 1940 e 1950, e "Produção de Aço, Gusa e Laminado no período de janeiro a outubro de 1950/51/52", na Companhia Siderúrgica Nacional, elaborados pelo Serviço de Estatística da Produção. O Sr. ALBERTO MARTINS lamentou a saída do Sr. TEIXEIRA DE FREITAS da direção do Serviço de Estatística da Educação, e Saúde, comunicando haver sido nomeado para sucedê-lo. O presidente em exercício, Sr. RUBENS PORTO, informou que o Desembargador FLORÊNCIO DE ABREU pretende realizar um grande pro-

grama de homenagens ao Sr. TEIXEIRA DE FREITAS, após o seu regresso, e propôs constasse data da reunião a carta que o Secretário da Presidência da República enviou, em nome do Chefe do Governo, ao Sr. TEIXEIRA DE FREITAS. O Sr. ALBERTO MARTINS entregou à Mesa um projeto de Resolução alterando dispositivo da Resolução n.º 404, originado por exposição de autoria do Professor GIORGIO MORTARA, sobre aquela Resolução. Comunicou, ainda, que partiria para os Estados Unidos, no dia 12 de janeiro, a fim de participar, como representante do Brasil, dos trabalhos da Comissão de População das Nações Unidas, o Sr. GERMANO JARDIM, vice-presidente da referida comissão e alto funcionário do seu Serviço; o aludido técnico participaria também da reunião do Comitê de Estatísticas Educacionais da U.N.E.S.C.O., em Paris. O Sr. MAURÍCIO FLECHTNER, Secretário-Geral, comunicou ter recebido convite para que o Brasil se fizesse representar na 28.ª Sessão do Instituto Internacional de Estatística, que se realizaria em Roma, de 6 a 12 de setembro deste ano. O Sr. ARONSO ALMIRRO falou sobre questões atinentes ao processamento de muitas decorrentes de faltas ou omissões na prestação de informações estatísticas.

Anexo 3

"Pela Portaria nº 314, de 3/11/65, que abaixo transcrevemos (D.O., 5/11/65).

O Ministro da Educação e Cultura, tendo em vista o disposto no artigo 9º letra e da Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer 870/65, (substitutivo), com adendo, do Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de Estatística constará das seguintes matérias:

Disciplinas básicas:

Análise Matemática
Cálculo das Probabilidades
Cálculo das Diferenças Finitas
Teoria das Matrizes e Funções Ortogonais

Disciplinas específicas:

Estatística Descritiva
Análise Estatística
Inferência Estatística
Tecnologia da Amostragem
Planejamento e Pesquisa

Disciplinas de aplicação:

Estatística Documentária
Estatística Aplicada e, pelo menos, mais duas dentre as seguintes:

- a) Demografia
- b) Biometria
- c) Psicomетria e Sociometria
- d) Econometria
- e) Atuária
- f) Controle Estatístico de Qualidade

Art. 2º - O curso de Estatística será ministrado no tempo útil de 2 700 horas-aulas, fixando-se para sua integralização anual o seguinte quadro de referência, de acordo com a Portaria Ministerial nº 159/65:

- a) limite mínimo - 338 horas-aula
- b) termo médio - 675 horas-aula
- c) limite máximo - 772 horas-aula.

Parágrafo único. Para efeito de enquadramento no Serviço Público Federal, essa duração corresponde a quatro (4) anos letivos.

Art. 3º - A observância dessas disposições será obrigatória a partir do ano letivo de 1966."

(Publicado in DOCUMENTA, nº 43 - pág. 132/133, e CAPES, Boletim nº 156 - pág. 30/31).

Anexo 4

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES - CDDI
DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOTECAS - DEDOC
DIVISÃO DE ACERVOS ESPECIAIS - DIESP
SETOR DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL

41/3/93

Atte' 01/3/93

SEMANA COMEMORATIVA 40 ANOS ENCE
MOSTRA - ENCE 40 ANOS: IMAGENS E SENTIMENTOS

CRONOLOGIA

Cláudio de Moura

Amf.

SEMANA COMEMORATIVA 40 ANOS ENCE
MOSTRA- ENCE 40 ANOS: IMAGENS E SENTIMENTOS

CRONOLOGIA

Organizada por

Maria das Graças O. Nascimento

Icléia Thiesen Magalhães Costa

Laurinda Rosa Maciel

Pesquisa Bibliográfica:

Tereza Filgueiras

Edna Maria de Sá Moraes

Pesquisa Arquivística:

Regina Célia Acioli Oliveira

Rio, 11/03/93

MODULO I - ESTABELECENDO AS BASES DO ENSINO DE ESTATÍSTICA NO PAÍS, 1951 A 1963

09/51 - Prof. Lourival Ubaldo Câmara é designado pelo Secretário-Geral do Conselho Nacional de Estatística do IBGE para estudar e propor as bases de execução do dispositivo do Decreto nº 24 609, de 6 de julho de 1934, que cria o Instituto Nacional de Estatística, núcleo inicial do IBGE, cujo artigo 20 estabelece a obrigatoriedade de que este promova e mantenha cursos especiais de estatística

11/51 - Lourival Câmara apresenta à Direção do IBGE o documento " Exame Crítico da Estatística Brasileira" onde coloca resultados de estudos sobre a formação técnica do pessoal necessário à Entidade

07/01/52 - Lourival Câmara é nomeado Secretário-Geral do CNE.

10/07/52 - Lourival Câmara submete à Assembléia Geral do IBGE plano de cursos a serem efetivados: nível elementar, médio e superior

- Resolução 518 da Assembleia Geral(A.G.) do Conselho Nacional de Estatística determina a criação, na Secretaria-Geral do mesmo Conselho, de cursos de Estatística a nível de formação e especialização, além de um curso isolado para a formação e aperfeiçoamento de Agentes Municipais de Estatística

01/09/52 - Lourival Câmara é exonerado do cargo de Secretário-Geral do Conselho Nacional de Estatística do IBGE

18/12/52 - Em decorrência da Resolução nº 406 da Junta Executiva Central(J.E.C.), Florêncio Carlos de Abreu e Silva, Presidente do IBGE, designa Lourival Câmara para elaborar o regimento dos cursos definidos na Resolução nº 518 da A.G.

15/02/53 - Lourival Câmara submete à apreciação do Presidente do IBGE o esquema dos cursos de graduação, de aperfeiçoamento, de especialização e de cursos livres, destinados à formação de pessoal técnico do IBGE, de diferentes níveis culturais

06/03/53 - A Junta Executiva Central do IBGE examina e aprova o esquema de cursos proposto por Lourival Câmara, transformando-o na Resolução nº 416 de 6/03/53, que cria a Escola Brasileira de Estatística e aprova seu regimento

- Lourival Ubaldo Câmara é designado 1º Diretor da Escola Brasileira de Estatística

16/04/53 - Solenidade de instalação da Escola Brasileira de Estatística, pelo Presidente do IBGE, Desembargador Florêncio de Abreu, onde discursou o Professor Maurício Filchtner, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Estatística, onde destacou a importância da iniciativa para a formação de técnicos de nível superior em estatística " (...) suficientemente formados na teoria do método científico e amadurecidos na prática dos levantamentos, da estimação, da previsão. "

- Deputado Celso Peçanha formula voto de louvor pela criação da Escola e solicita que a iniciativa fique registrada nos Anais da Câmara dos Deputados

23/04/53 - Início das aulas do 1º curso de formação universitária em Estatística. Para a primeira turma do curso de formação inscreveram-se 71 candidatos, sendo matriculados 49, após os exames vestibulares.

Início das aulas do 1º curso livre constituindo a referida turma de 89 alunos, dos quais grande parte procedia dos Departamentos Estaduais e Inspetorias Regionais de Estatística

19/12/53 - Solenidade de formatura da primeira turma do curso intermediário, sob a direção do Desembargador Florêncio de Abreu, Presidente do IBGE, na qual se diplomaram 32 alunos. Discursaram o Prof. Moacir Malheiros Fernandes Silva, como paraninfo, e Jucineide Fernandes Carvalho, como oradora

29/05/54 - Resolução nº 442, da Junta Executiva Central(JEC) do IBGE, transforma a Escola Brasileira de Estatística em Escola Nacional de Ciências Estatísticas ajustando-a ao instituído no Decreto nº 19 851 que trata da Lei Orgânica do Ensino Superior(LOES), bem como às legislações federais complementares vigentes à época

11/07/54 - Adolfo Santone, Doutor em Ciências Econômicas, publica no Jornal LA TRIBUNA, de Rosário, Argentina, matéria sobre a ENCE, destacando a sua importância para formação de profissionais da Área de estatística, tanto a nível nacional, quanto a nível das Américas, dado a excelência dos cursos ministrados

04/01/55 - A ENCE ministra Curso Intensivo de Estatística para Religiosos, por solicitação da Conferência dos Religiosos do Brasil. Posteriormente, duas religiosas diplomadas pelo Curso Intermediário da ENCE, prestaram serviços no Departamento de Estatística, no Vaticano

29/03/55 - Solenidade de entrega de certificados aos religiosos que concluíram o 1º Curso de Estatística para Religiosos, no Colégio Santo Inácio, onde discursou o Núncio Apostólico Dom Armando Lombardi.

24/06/55 - Iniciada a III Conferência do Instituto Interamericano de Estatística - IASI e a XXIX Sessão do Instituto Internacional de Estatística - ISI, realizada no Hotel Quintandinha, Petrópolis-RJ

10/07/55 - Realização dos Seminários Estatísticos promovidos pela ENCE e sob os auspícios do Instituto Internacional de Estatística (ISI) e Instituto Interamericano de Estatística (IASI)

20/12/55 - Solenidade de Encerramento do Ano Letivo do Curso Intermediário de Estatística, tendo como paraninfo da turma o Prof. A. Tenório de Albuquerque, discursando pelos alunos brasileiros o capitão Denny Eiras Batista, e pelos estrangeiros o Prof. José Saul Rosa, de El Salvador. Encerrou os trabalhos o Prof. Lourival Câmara.

11/01/55 - A Revista Brasileira de Estatística-RBE, v. 16, nº 62, transcreve artigo publicado na revista "Ciência e Investigaçãõ" que destaca a importância da ENCE como primeira faculdade de estatística na América Latina

10/01/56 - A ENCE passa a funcionar, em prédio alugado, à rua Presidente Wilson, 210, 2º andar, concentrando no mesmo espaço todos os cursos ministrados anteriormente no Conselho Nacional de Estatística e no Serviço Nacional de Recenseamento

25/03/56 - Entrega dos certificados aos religiosos concluintes do 2º Curso Intensivo de Estatística para Religiosos, ministrado na ENCE por solicitação da Conferência dos Religiosos do Brasil. Compareceram ao Evento, na Escola Nacional de Música, o Cardeal-Arcebispo do Rio de Janeiro, Sua Eminência Dom Jayme de Barros Câmara e Dom Martin Michler, DD, Presidente da Conferência dos Religiosos do Brasil

16/11/56 - A Comissão de Legislação do Conselho Nacional de Educação emite o Parecer Nº 468 aprovando, com algumas alterações, o Processo Nº 90 881/56 elaborado pela Congregação da ENCE, que encaminhava Projeto de lei sobre o Ensino de Ciências Estatísticas

03/12/56 - O Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer nº 468

11/01/56 - Passa a funcionar na ENCE, como estabelecimento anexo, a Escola Técnica de Comércio com a finalidade de ministrar o Curso Técnico de Estatística criado pelo Decreto nº 6 141, de 28 de dezembro de 1943

11/01/56 - A partir de entendimentos com o Ministério de Educação e Cultura a ENCE institui curso especial para os professores de estatística integrados nas sessenta escolas técnicas de Comércio existentes no antigo Distrito Federal

22/07/57 - Colação de Grau da 2ª turma do curso Superior de Estatística

05/05/58 - Portaria nº 303, do Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, concede autorização para funcionamento condicional de cursos comerciais básico e técnico de estatística da Escola Técnica de Comércio Nacional de Ciências Estatísticas

11/12/58 - Visita do Chefe do Departamento de Programas Estatísticas Internacionais do "Bureau of Census", Sr. Caliert Dedrick, ao Núcleo de Planejamento Censitário

11/12/58 - Colação de Grau da 1ª turma do curso técnico em Estatística

09/04/59 - Fundação do Grêmio Estudantil Lourival Câmara

04/04/60 - Decreto nº 47 997, aprova o Regulamento da ENCE

29/04/60 - Boletim de Serviço nº 408, de 29/04/60, publica na parte III - Legislação Decreto 47 997 de 4/04/60, bem como o Regulamento da ENCE

31/07/60 - Lourival Ubaldo Câmara deixa a Direção da ENCE

18/08/60 - Prof. Felipe dos Santos Reis é empossado no cargo de Diretor da ENCE pelo Presidente do IBGE, Prof. Jurandyr Pires Ferreira

26/02/61 - Discurso do Prof. João Lyra Madeira, paraninfo da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas-1960, por ocasião da colação de grau

10/02/61 - Prof. Felipe dos Santos Reis, deixa a Direção da ENCE

10/03/61 - Prof. Francisco de Paula Saldanha passa a responder como Diretor da ENCE

08/08/61 - Assinado o Decreto nº 51 163, que revoga o Regulamento da ENCE e aprova o primeiro Regimento da Escola Nacional de Ciências Estatísticas-ENCE

26/09/61 - Prof. Francisco de Paula Saldanha deixa a Direção da ENCE

26/09/61 - Solenidade de posse dos Profs. Chafiz Haddad e Moacir Malheiros Fernandes Silva, como Diretor e Vice-Diretor da ENCE, presidida pelo Presidente do IBGE, Rafael Xavier. Discursou na ocasião o Prof. Antonio Garcia de Miranda Netto.

11/01/61 - Parecer sobre a Situação Jurídica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, documento apócrifo que trata das relações IBGE/ENCE/MEC

de 1960 a 1964
curso do GEA&E
primeiro ministrado
Prof. de ENCE
de CEABE
Quasi-Amp
Theodor Origo
Geoldo Mai

MODULO 2 - NAVEGAR É PRECISO, 1964 A 1972

- 19/02/64 - Decreto nº 53 562, de 19/02/1964, define quadro pessoal ENCE
- 03/03/64 - Iniciada a construção da sede própria da ENCE à rua André Cavalcanti 106, Bairro de Fátima
- 27/09/64 - Prof. Chafí Haddad deixa a Direção da ENCE
- 28/09/64 - Prof. Antônio Garcia de Miranda Netto é empossado no cargo de Diretor da ENCE
- 01/10/64 - Extinto o Curso Ginásial Comercial da Escola Técnica de Ciências Estatísticas
- 15/07/65 - Assinada a Lei nº 4 739 que regulamenta a profissão de estatístico
- 14/10/65 - Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer nº 870/65, referente ao currículo dos cursos de formação de estatístico, usando como base a experiência da ENCE
- 03/11/65 - Portaria nº 314 de 03/11/65, do Ministro da Educação e Cultura, estabelece o Currículo Mínimo do Curso de Estatística, publicada no Diário Oficial da União em 05/11/65
- 01/12/65 - Descritas as atividades da ENCE no documento "O IBGE em 1965 - Relatório de Atividades"
- 01/12/66 - Descritas as atividades da ENCE no documento "O IBGE em 1966 - Relatório de Atividades"
- 02/08/67 - Decreto nº 61 126 aprova Estatuto do IBGE, onde redefine o papel da ENCE
- 01/08/67 - Prof. Antônio Garcia de Miranda Netto deixa a Direção da ENCE
- 10/09/67 - Prof. Antônio Tánios Abibe é empossado no cargo de Diretor da ENCE
- 05/01/68 - Inaugurada a sede própria da ENCE à rua André Cavalcanti 106, Bairro de Fátima
- 01/04/68 - Decreto nº 62 497, aprova o Regulamento para o exercício da profissão de Estatístico
- 03/04/68 - Início do Curso Intensivo de Treinamento destinado ao aperfeiçoamento técnico de servidores da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- 28/08/68 - Aprovada a Resolução nº 46 do Conselho Diretor(COD) do IBGE, que dispõe sobre a organização administrativa da ENCE
- 04/09/68 - Aprovada a Resolução COD-50, que dispõe sobre o estágio de alunos da ENCE no Instituto Brasileiro de Estatística
- 01/10/68 - Ministrado Curso de Programação IBM - Sistema/360, a partir de convênio firmado com a IBM do Brasil, aberto a todos os alunos da ENCE e aos servidores do IBGE, mediante aprovação nos testes
- 01/09/68 - Apresentação do documento "Formação e Aperfeiçoamento de Estatísticos" de autoria do Diretor-Superintendente da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Antônio Tánios Abibe, à I Conferência Nacional de Estatística, ocorrida entre 23 e 30 de setembro
- 03/03/69 - Aula inaugural do ano letivo, pronunciada pelo Sr. Presidente da Fundação IBGE, Professor Sebastião Aguiar Ayres
- 30/04/69 - Aprovada a Resolução COD-128, que dispõe sobre estágios de alunos da ENCE no recém-criado Centro de Processamento de Dados(CENPRO) do Instituto Brasileiro de Estatística(IBE), tendo em vista os excelentes resultados obtidos pelos primeiros estagiários da ENCE no IBGE, em decorrência da COD-50/68
- 02/05/69 - Portaria nº 17, assinada pelos Diretores Superintendentes do IBE e da ENCE, que regulamenta o estágio de alunos da ENCE no CENPRO/IBGE
- 01/07/69 - Início do 2º Curso Médio Intensivo de Estatística, agora com duração de 5 meses
- 22/12/69 - Discurso do orador da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1969, Wilson Rodrigues da Cruz por ocasião da solenidade de formatura da referida turma
- 11/08/71 - Assinada a Lei nº 5 692, que fixa Novas Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau
- 18/12/71 - Discurso do Prof. João Lyra Madeira, Paraninfo da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1971, por ocasião da solenidade de formatura da referida turma
- 22/12/72 - Discurso do Prof. Augusto Cesar de Oliveira Morgado, Paraninfo da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1972, por ocasião da solenidade de formatura da referida turma
- 01/10/72 - Realizados cursos em nível de extensão e aperfeiçoamento dos seguintes assuntos: Cálculo das Probabilidades, Análise das Séries Temporais, Análise de Sistemas, Teoria de Informações e Análise Sequencial

MODULO 3 - CRESCENDO E "MULTIDISCIPLINANDO-SE", 1973 a 1984

10/01/73 - Portaria do Presidente nº 01/73 institui o Curso de Especialização sobre Processo de Pesquisa em Ciências Sociais

18/05/73 - Resolução do Presidente nº 08/73 institui a Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal-DF à qual a ENCE passa a se subordinar

21/05/73 - Resolução do Presidente nº 16/73 define a organização básica da DF

14/12/73 - Apresentado documento "Estrutura e Ação da DF", na Reunião dos Titulares dos Órgãos Regionais do IBGE

28/12/73 - Solenidade de formatura da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1973, sob a direção do Prof. Isaac Kerstenetzky, Presidente do IBGE, onde discursaram os Profs. João Lyra Madeira e José Paulo Quinhões Carneiro, respectivamente, patrono e paraninfo da referida turma

.J.73 - Publicação na Revista Brasileira de Estatística, v. 34, n.134, de 1973 do artigo "Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal", elaborado pelo Departamento de Pesquisa da Escola Nacional de Ciências Estatísticas

27/12/74 - Solenidade de formatura da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1974

15/09/75 - Início do Curso de Especialização em Demografia

24/11/75 - Decreto nº 76 664 aprova novo Estatuto do IBGE, estabelece competência à Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (DF) para a execução das atividades de ensino, atribuindo-as à ENCE, conforme art. 38, & 1º do referido diploma legal

17/01/76 - Solenidade de formatura da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1975, onde discursaram o Prof. Hosannah Minervino dos Santos e o bacharelado Pedro Fortes, respectivamente, paraninfo e orador da referida turma

X .J.76 - J.C. Milleron apresenta documento "Primeiros Elementos de Reflexão para uma Reforma da ENCE", onde propõe que a grade curricular da ENCE apresente um direcionamento para a área de Ciências Sociais

.J.09/76 - Prof. Antônio Tanius Abibe deixa a Direção da ENCE e assume o cargo de Diretor da Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal-DF

- Prof. Orlando De Maria assume a Direção da ENCE

.J.76 - Aprovada pelo Parecer CFE nº 2 933/75. (Documenta 177: p.17 a 20) a criação da habilitação profissional de Técnico em Geodésia e Cartografia.

13/12/76 - Aprovado o Regimento da ENCE, pelo parecer nº 4485/76 do Conselho Federal de Educação, que institui novo currículo pleno e adota o regime semestral por disciplina, o total de 2 720 horas aulas e inclui novas disciplinas visando à integração Estatística e Ciências Sociais

28/01/77 - Solenidade de formatura da turma de Bacharéis em Ciências Estatísticas de 1976, onde discursaram o Prof. Walter Augusto do Nascimento, paraninfo da referida turma

.J.78 - Maria Cascaes publica o artigo "Acompanhamento Estatístico dos Recém-Concluintes, de 2º e 3º grau, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas(ENCE)" na RBE v.39, nº 156

30/06/79 - Prof. Orlando De Maria deixa a Direção da ENCE

01/07/79 - Prof. Ruy de Carvalho B. Lourenço Filho é empossado no cargo de Diretor da ENCE

03/09/79 - Apresentação do documento "ENCE: Análise e Sugestões", elaborado pela Superintendência de Ensino/DF

09/10/79 - Portaria nº 56 da SEPS/MEC, publicada no Diário Oficial da União de 11/10/79, aprova o Regimento-Parte II relativo aos planos curriculares dos cursos técnicos

.J.79 - Criado o Curso Técnico de Processamento de Dados, seguindo padrão definido no Parecer do CFE nº 2467/78

06/11/81 - Prof. Carlos Augusto Guimarães Cordovil é designado Diretor da ENCE

07/05/82 - Exame de seleção dos candidatos à Escola passa a ser feito pela Fundação CESGRANRIO, através de Convênio IBGE/CESGRANRIO

.J.10/82 - Apresentação do documento "Perfil Educacional e Sócio-Ocupacional do Concluintes do Curso de Graduação em Estatística, da ENCE, no Quinquênio 1977-81" de autoria da estatística Maria Cascaes

.J.02/84 - Prof. Carlos Augusto Guimarães Cordovil deixa o cargo de Diretor da ENCE

.J.03/84 - Prof. Vireílio Athayde Pinheiro é designado Diretor da ENCE

MODULO 4 - ENCONTRANDO NOVOS CAMINHOS. 1985 A ...

22/01/85 - Diário Oficial da União publica Portaria nº 03, de 18/01/85, do MEC/SEPS, que aprova as alterações propostas à Organização Didática da ENCE, referentes às habilitações de Técnico em Processamento de Dados, Técnico em Estatística e Técnico em Geodésia e Cartografia

15/05/85 - Memorando Circular nº 45/85, da Presidência do IBGE, dá início à reforma administrativa do IBGE explicitando como seus objetivos: " (...) estabelecer e fixar métodos de descentralização das decisões; melhorar, em todos os níveis operacionais, as condições de trabalho; modernizar e agilizar a produção e difusão de dados; e eliminar o desperdício."

16/08/85 - Resolução do Presidente nº 40/85 cria, na Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal, o Centro de Ensino e Desenvolvimento Metodológico-CEDEM do IBGE, a quem passa a ficar subordinada a ENCE

18/12/85 - Prof. Virgílio Athayde Pinheiro deixa a Direção da ENCE

- Prof. Antônio Tânios Abibe assume o cargo de Diretor da ENCE, que exerce até 03/02/86, quando assume o Prof. Edson de Almeida Miguel Relvas. Este último escolhido pela Direção do IBGE, a partir de uma lista tríplice de candidatos eleitos na primeira eleição direta para Diretor da ENCE

./05/86 - A Comissão de Reforma Administrativa do IBGE-CRA levanta algumas questões no documento Diagnóstico Organizacional que " (...) pela sua importância e por estarem ligadas a decisões do nível estratégico da organização, merecem um tratamento à parte " colocando em primeiro lugar " (...) a validade ou não da pertinência na estrutura do IBGE de uma escola de graduação - a ENCE".

29/05/86 - Realizada Assembléia Geral na ENCE, decidindo por unanimidade lutar pela preservação da Escola, bem como por sua não desvinculação do IBGE. É eleito um comitê composto por representantes dos alunos, professores, funcionários, ex-alunos e órgãos de classe, denominado Comitê SobrevivENCE Lourival Câmara, com a missão de estudar meios e formas de mobilização internos e externos à Escola de modo a alcançar os objetivos daquela Assembléia.

09/06/86 - Alunos da ENCE realizam caminhada por discordarem da diretriz proposta pela CRA de desvincular a Escola do IBGE. A manifestação foi amplamente divulgada em vários jornais.

Realizada Assembléia na Associação Brasileira de Imprensa - ABI, organizada pelo Comitê SobrevivENCE, com a participação de professores, alunos e ex-alunos, pais e órgãos de classes, convocados através de Carta Aberta à Sociedade Brasileira publicada nos principais jornais do Rio de Janeiro.

26/06/86 - Carta Aberta dos Estatísticos de Brasília ao Presidente do IBGE, onde manifestam sua preocupação com os destinos da ENCE, destacando a importância da Escola " (...) como um marco na consagração de um método autônomo com um domínio específico de aplicação "

03/07/86 - Ordem-de-Serviço ENCE nº 1 designam grupo de trabalho composto por professores da Escola para desenvolver estudo analítico da ENCE. Posteriormente, apresenta documento preliminar para discussão interna sob o título " A Questão da Reforma Administrativa e a ENCE "

24/07/86 - Resolução do Presidente n.29/86 institui Comissão Externa para Avaliação dos vínculos da ENCE com o IBGE

./09/86 - Apresentado à Direção do IBGE o documento " ENCE X IBGE X SOCIEDADE - Reflexões da Comunidade ENCE ", resultante da Ordem de Serviço ENCE nº 1, de 03/07/86

20/10/86 - Divulgação do relatório da Comissão de Avaliação Externa sobre as atividades da ENCE, que sugere a manutenção do vínculo IBGE/ENCE e propõe um conjunto de reformas com vistas a torná-la também um centro de excelência do ensino da Estatística no País

30/10/86 - A Assessoria de Imprensa do IBGE distribui o documento " Informação para a Imprensa ", texto nº 148, sob o título " Comissão Sugere ao IBGE reforma da ENCE "

./1/86 - Telegramas de apoio à causa defendida pelo Comitê SobrevivENCE

28/01/87 - Prof. Edson de Almeida Miguel Relvas deixa o cargo de Diretor da ENCE

- Prof. Djalma Galvão Carneiro Pessoa assume o cargo de Diretor da ENCE

04/02/87 - Resolução do Presidente do IBGE nº 12/87 extingue o CEDEM, subordinando a ENCE à Diretoria de Administração do IBGE

31/03/87 - Início da programação " Seminários das Terças-feiras na ENCE ", onde diversos técnicos internos e externos ao IBGE apresentam trabalhos dentro de suas respectivas áreas de atuação

26/05/87 - Realizado na ENCE o evento " Dia de Atividades da Associação Brasileira de Estatística - ABE ", constituído de várias palestras técnicas

.1/06/87 - Realizado o curso " SAS em Estatística Básica", de Atualização e Extensão

21/07/87 - Resolução do Presidente do IBGE nº 70/87 institui e regulamenta o exercício de Monitorias

- Resolução do Presidente do IBGE nº 71/87 subordina a ENCE à Administração Central do IBGE

28/07/87 - Início da II Escola de Séries Temporais e Econometria, patrocinado pela ENCE e ABE

03/08/87 - É instituída a Comissão de Assessoramento Acadêmico em Estatística, pela Resolução do Presidente do IBGE nº 74/87, com o objetivo de proporcionar subsídios ao Diretor da ENCE

Designação dos membros da Comissão de Assessoramento Acadêmico em Estatística, através da Portaria do Presidente do IBGE nº 58/87

.1/08/87 - Realizado curso " Análise de Correspondências " de Atualização e Extensão

09/09/87 - Iniciado " Curso de Números Índices ", de Atualização e Extensão

16/10/87 - Instalada Comissão de Assessoramento Acadêmico, com o objetivo de elaborar proposta de nova grade curricular para o curso de graduação da Escola

21/10/87 - Iniciado o " VI Curso de Matemática Financeira", de Atualização e Extensão

.1/10/87 - Iniciada a "Semana Técnica de Geociências", constituída de palestras relativas às áreas de Geodésia e Cartografia

17/11/87 - Iniciado curso " Análise de Séries Temporais, com uso de SAS/ETS "

.1/11/87 - Iniciados os Cursos de Atualização e Extensão: " III Curso de Caracterização do Setor Público " e " V Ciclo de Palestras sobre Sensoriamento Remoto "

Realizado o evento " Jornada de Processamento de Dados "

19/01/88 - Iniciado curso de férias " Tópicos de Amostragem ", sob o patrocínio do Banco Mundial

26/05/88 - Apresentação do Relatório de Atividades da Escola Nacional de Ciências Estatísticas-ENCE, relativo ao período fev/87-mai/88

05/01/89 - É assinado o Decreto nº 97.434, que altera o Estatuto do IBGE. De acordo com o art.6º, o " IBGE manterá cursos de graduação e de treinamento profissional para especialistas nas atividades correspondentes às suas áreas de competência e outros, com estas relacionados, especialmente de pós-graduação".

.1/01/89 - A ENCE desliga-se do vestibular unificado, a partir da denúncia do Convênio com a CESGRANRIO, para escolha do preenchimento das vagas de seu curso superior

.1/01/90 - A ENCE e mais cinco Instituições de nível superior - UFF, UERJ, UNIRIO, RURAL e CEFET- fazem convênio com vistas à realização do Vestibular Associado

.1/1/90 - Diretório Acadêmico da ENCE organiza e inicia uma série de manifestações no Rio e em Brasília, com vistas a sensibilizar a classe administrativa e política brasileira quanto à importância de cursos técnicos e de graduação da ENCE para a sociedade brasileira, face à nova diretriz da Direção do IBGE de transformá-la, prioritariamente, num centro de treinamento e formação de pessoal para o IBGE e o Sistema Estatístico Nacional.

19/03/90 - Iniciado curso de extensão " Amostra Básica "

04/04/90 - Iniciados os cursos de extensão " Recursos Ocupacionais II " e " Modelos Lineares "

05/07/90 - Carta Aberta À Sociedade Brasileira distribuída pelo Conselho Regional de Estatística - 2 Região, onde destaca a importância da ENCE como formadora de mão de obra especializada nas áreas de Estatística, Processamento de Dados e Geodésia e Cartografia, devendo o IBGE considerar a manutenção da Escola como parte importante da sua missão institucional

22/06/90 - Coordenadoria de Comunicação Social do IBGE distribui documento CCS Informa nº 078, sob o título " ENCE não vai acabar ", onde comunica a manutenção dos cursos de graduação e de pós-graduação em estatística e a desativação progressiva do curso médio

.1/03/91 - Iniciados os cursos " Economia Brasileira: de JK a Collor de Mello " e " I Curso de Especialização em Demografia "

06/08/91 - Iniciado o curso " Pesquisa de Mercado e Marketing Político "

.1/09/91 - Iniciados os cursos de extensão " Inflação e Índice de Preços ", " Ênfase em Modelos Regressivos dos Tipos Log-linear e Logístico. Séries usando os softwares GLIM e SAS " e " Construção e Análise de Indicadores de Saúde e Demográficos, utilizando programas de computador "

- .10/91 - Iniciados os cursos de extensão " Informática em Demografia" e "Medidas de Desigualdade de Renda"
- 19/03/92 - Iniciado o curso de extensão "Planejamento de Experimentos"
- .10/04/92 - Iniciados os cursos de extensão " Introdução à Estatística Bayesiana", "Séries Temporais" e "Matemática Financeira"
- .10/05/92 - Iniciados os cursos de extensão " Inflação e Índices de Preços" e " Controle da Qualidade Total"
- .10/06/92 - Iniciados os cursos de extensão "Modelos Lineares Generalizados e GLIM" e "Fonte de Avaliação de Dados"
- 21/06/92 - Prof. Djalma Galvão Carneiro Pessoa deixa o cargo de Diretor da ENCE. para assumir o cargo de Diretor de Planejamento e Coordenação do IBGE
- 12/08/92 - Prof. Kaizô Iwakami Beltrão assume o cargo de Diretor da ENCE
- 17/11/92 - Iniciado o curso de extensão " Estatísticas do Setor Público e Política Fiscal"
- 01/03/93 - Pesquisa do Vest-Rio, publicada no Jornal do Brasil, divulga ranking das escolas que mais aprovaram no concurso 93, onde o Curso Técnico da ENCE figura em nono lugar

Anexo 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Quais as expectativas que você teve em relação a ENCE?

R: _____

Que disciplinas você encontrou, ou considerou ter maior dificuldade em assimilar?
Comente.

R: _____

Quais os motivos que o levaram a ingressar na ENCE?

R: _____

Descreva de forma sucinta a sua impressão sobre a vida na ENCE, durante o período que esteve lá.

R: _____

Mencione três situações que mais lhe agradaram na ENCE.

R: _____

Mencione três situações que mais lhe desagradaram na ENCE.

R: _____

Você repetiu em alguma disciplina?

R: _____

O que você acha que contribuiu para a sua repetência na(s) disciplina(s) na ENCE?

R: _____

Que outras contribuições você acrescentaria?

R: _____