

CIBEC/INEP



B0007851

ÇÃO NO BRASIL

ionados

MEC — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

542

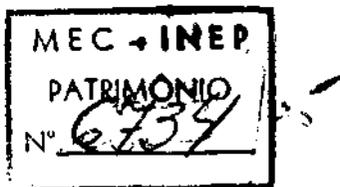
Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

Textos selecionados



IMPORTANTE

Alguns dos textos selecionados que constam deste manual não se encontram atualizados em conformidade com a Lei n.º 5.765, de 18 de dezembro de 1971 (Reforma Ortográfica), uma vez que, levando em consideração o caráter de urgência em que foram realizados os nossos trabalhos, foi utilizada a técnica de fotografia direta das publicações constantes na bibliografia indicada.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

Textos selecionados

Temas básicos para orientação dos
candidatos a concurso para *técnico*
em assuntos educacionais do Ministé-
rio da Educação e Cultura



SUMÁRIO

	Página
— VALORES PROCLAMADOS E REAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS.	7
<i>Anísio Teixeira</i>	
— A ESCOLA COMO AGENTE DE MUDANÇA CULTURAL	28
<i>Jayme Abreu</i>	
— OBSTÁCULOS AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO.	55
<i>Jayme Abreu</i>	
- PESQUISA E PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO.	62
<i>Jayme Abreu</i>	
— EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO — UMA COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PERSPECTIVA BRASILEIRA.	90
<i>Jayme Abreu</i>	
— PESQUISA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.	116
<i>Arlindo Lopes Corrêa</i>	
— ORGANISMOS CENTRAIS DE PLANIFICAÇÃO E O PROCESSO DO PLANO ECONÔMICO E SOCIAL.	124
<i>Raymond Poignant</i>	
— A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL.	136
<i>Aparecida Joly Gouveia</i>	
- A ESTATÍSTICA NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.	169
<i>Walter Augusto do Nascimento</i>	
- ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS VISANDO À PLANIFICAÇÃO.	175
<i>Isabelle Deblé</i>	

	Página
— O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	179
<i>Samuel Levy</i>	
— DESARROLLO, EDUCACIÓN Y OCUPACIONES TÉCNICAS	193
<i>Jorge Graciarena</i>	
— BIBLIOGRAFIA SOBRE REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL 1966-1968.....	214
— ENSINO SUPLETIVO <i>Parecer n.º 699/72, CE. de 1.º e 2º Graus, aprovado em 06-julho-1972.....</i>	225
— SÍNTESES DOS DEBATES SOBRE OS TEMAS.....	261
I-XI	
— SÍNTESES GERAIS DOS TEMAS.....	331
I-XI	
— BIBLIOGRAFIA.....	413

VALORES PROCLAMADOS E VALORES REAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do INEP

Duplicidade da aventura colonizadora na América. Dificuldade da «transplantação» dos sistemas escolares. Evolução dos sistemas escolares europeus. Evolução do sistema escolar brasileiro. Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos. Distância entre os valores proclamados e os valores reais.

Duplicidade da aventura colonizadora na América

A descoberta da América pelos europeus, nos fins do século quinze, deu lugar a uma transplantação da cultura européia para este Continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental.

A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; "fé e império"; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito, "cruzados". Não vinham organizar nem criar nações mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã.

De mistura com ansiosa indagação sobre ouro e minas, o primeiro ato público dos portugueses no Brasil foi a celebração da Santa Missa, e o nome que deram à Terra, o de Santa-Cruz e Vera-Cruz, pouco depois vencido pelo "de um pau de tingir panos", mas que produzia ouro.

Nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados. A essa duplicidade dos conquistadores se-

guiu-se a duplicidade da própria sociedade nascente, dividida entre senhores e escravos, dando assim ao contexto social do continente recém-descoberto o caráter de um anacronismo, mesmo em relação à Europa, na época, em plena renovação social e espiritual.

Quatro séculos e meio após a descoberta, essa obscura e desabusada colonização oferece-nos o quadro seguinte: parte do hemisfério norte foi definitivamente conquistada e orgânicamente integrada em duas nações, de origem anglo-saxônia. Estas duas nações lideraram, nesta parte do planeta, a revolução democrática e a revolução científica.

Para isto, os Estados Unidos (o Canadá é caso à parte) tiveram de destruir o índio "pagão", travar uma guerra de independência contra a Metrópole e, nos meados do século passado, se esvaírem numa das mais tremendas guerras civis que, até aquele momento, registrara a história. Os mortos se elevaram a mais de um milhão só do lado do Norte, enquanto a população total da nação não excedia trinta milhões.

Se dualidade e duplicidade houve, pois, nessa parte norte do continente, como de fato houve, entre colonizados e colonizadores, primeiro, e, depois, entre escravistas e capitalistas ou, mais exatamente, entre fazendeiros-patriarcas (Sul), ianques (Norte) e pioneiros (Oeste), tais divisões e conflitos se fizeram suficientemente claros e abertos, para se decidirem no campo de batalha.

A observação vale para mostrar que a sociedade em busca de sua orgânica integração, se não consegue superar pacificamente as forças que a dissociam, cai, ao que parece, inelutavelmente, na revolução e na guerra civil.

Abaixo do Rio Grande, desde o México até a Argentina e o Chile, somos, depois de rápidas lutas pela independência, no século dezenove, um grupo de nações mergulhadas nesse processo de organização e integração, com maiores ou menores progressos, todas lutando para efetivar as indispensáveis incorporações e assimilações sem a tragédia da guerra civil que marcou a sociedade americana. Nem sempre há completa percepção da dificuldade da tarefa. O velho vício da duplicidade mantém-nos, por vezes, no estado de descuidado enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade. Chegamos, em nossos hábitos, sob alguns aspectos, esquizofrênicos, a criar um tipo específico de revolução, misto de teatro e de espasmo de violência, a revolução insincera, a "revolução sul-americana". .. É que a sociedade, ainda constituída na base de divisões e estratificações sociais até ontem toleradas, mas hoje, com os novos processos de comunicação e a "revolução das expectativas montantes", em ponto de perigo e de explosão,

não ganhou completa consciência dos sinais que prenunciavam as convulsões integradoras.

Para analisar essa situação sul-americana não é possível deixar de repetir observações que já se tornaram cediças. Nem o espanhol nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo novo. Encontraram um mundo novo, que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. Viana Moog comentou, em páginas definitivas, o "sentido predatório" da aventura sul-americana em contraste com o "sentido orgânico" da formação norte-americana. Mundo novo "vinham fundar aqui" os peregrinos do Mayflower. Novo mundo encontraram aqui espanhóis e portugueses. O mundo novo dos americanos ia ser criado. O novo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado. O saque prolongou-se, porém, e o regresso se retardou. Com o tempo, surgiram os espanhóis e portugueses nascidos no novo continente, filhos de espanhóis e portugueses das metrópoles. Chamaram-se "*criollos*", entre os espanhóis, e "mazombos", entre os brasileiros. Brasileiro é modo de dizer, pois "o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade", não chegara a existir até começos do século XVIII, conforme nos diz Viana Moog, que assim define o "mazombismo", expressão cultural, dominante, no Brasil, até fins do século passado, pouco importando que o nome tivesse desaparecido: "consiste (o mazombismo) na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa e inventividade, na falta de crença na possibilidade do aperfeiçoamento moral do homem, em descaso por tudo quanto não fosse fortuna rápida, e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentimento de pertencer o indivíduo ao lugar e à comunidade em que vivia".^x

O radicalismo da formulação pode ser contestado, mas a afirmação é fundamentalmente verdadeira. Os "brasileiros" eram "europeus" nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos europeus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou sejam os primeiros brasileiros autênticos, como brasileiros. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, do congenitamente caduco, na cultura americana.

Não se tratava, com efeito, de reprodução das condições européias do momento, mas de um recuo, de uma restauração contraditória e anacrônica. O mazombo, dividido entre o desejo

1 Moog, Clodomir Viana — *Bandeirantes e Pioneiros*, Porto Alegre, Globo, 1954, 413 págs.

de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a nova dinâmica da conquista, ignorava o próprio fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação. Incapaz, pela sua irremediável duplicidade, de aceitar as modificações que o meio impunha, suprimia delas a possível força criadora, desnaturado o que havia de melhor no nascente esforço nacional.

Os "mazombos", com os "criollos", não eram europeus, nem sul-americanos. . . e assim hostis à sua própria terra acabaram por se constituírem objeto de um risonho desdém até do próprio mundo europeu, de que não se queriam desligar.

A verdade é que resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra. Em vez de se voltarem para as possíveis deficiências ou diversificações da cultura europeia em nosso meio e nelas buscar o sentido novo da adaptação local dos padrões transplantados, envergonhavam-se de tais modificações e chegavam até a procurar elidi-las ou escondê-las.

Mais do que isto. Chegaram à engenhosidade de pretender suprir as deficiências de nossa realidade humana e social por meio de revalidações legais. Já observei alhures que, em nosso mazombismo, com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, que não conseguíamos ou não podíamos atingir, buscávamos, num esforço de compensação, "declarar", por ato oficial ou legal, a situação existente como idêntica à ambicionada. Por meio desses "atos declaratórios" fazíamos, sem metáfora, de preto e branco, pois nada menos do que isso foram decretos declaratórios até de "branquidade", nos tempos coloniais, com os quais visávamos tornar "convencional" a própria biologia.

Bem sei que podemos olhar para tais fatos sob a luz das dificuldades de implantar nos trópicos uma civilização de tipo europeu e considerar tal duplicidade como esforço patético de assimilação pelo menos externa dos valores da metrópole.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o "real", com as suas particularidades e originalidades, e o "oficial" com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real.

A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria

modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei.

Tudo podíamos metamorfosear por atos do governo! Não havendo correspondência entre o "oficial" e o "real", podíamos transformar toda a vida por atos oficiais. Como já acentuei, tudo isto era possível, graças, primeiro, ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de "elite" e povo, aquela diminuta e aristocrática, este numeroso, analfabeto e mudo. Reproduzíamos com esse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a nação no mesmo estado de duplicidade institucional.

Dificuldade da "transplantação" dos sistemas escolares

Desejamos examinar, neste trabalho, quanto esse dualismo, dir-se-ia congênito, da sociedade sul-americana, veio agravar no Brasil, pois só a respeito do Brasil podemos dar testemunho, o dualismo das instituições escolares, que buscamos transplantar, dando origem a paradoxal processo de expansão, pelo qual exaltamos o aspecto mais velho e destinado a desaparecer dos sistemas escolares que procurávamos copiar.

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.

No Brasil, a Universidade não chegou a ser transplantada. Motivos políticos levaram os colonizadores portugueses, ao contrário do que fez a Espanha, a esse ato de prudência pedagógica. Chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada nos colégios da

Companhia de Jesus (cuja influência nunca poderá ser exagerada quanto a certos traços da tradição intelectual brasileira) e, a seguir, para a graduação superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal, e assim continuamos, durante parte do império. Como que se percebia obscuramente o perigo de se transplantarem instituições delicadas e complexas como as da educação, sobretudo em seus níveis mais altos e, por isto mesmo, mais difíceis e complexos.

Durante toda a monarquia, já independentes, continuamos, quanto à expansão do sistema escolar, sumamente cautelosos e lentos. A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior.

Com a abolição e a república, entramos, porém, em período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão de nossos progressos e de número reduzido de escolas, com que se procurava manter a todo transe a imobilidade social, rompe-se afinal e tem início a expansão do sistema escolar.

Evolução de sistemas escolares europeus

Antes de examiná-la, cabe, porém, uma digressão para se fixarem as linhas de evolução das instituições escolares nos países de onde recebíamos as influências maiores.

É indispensável, preliminarmente, recordar que somente no século dezenove o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um *mínimo* de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial.

Tal escola, ou seja, a escola primária, que logo se faz compulsória, não tem os objetivos da educação escolar tradicional, a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que visava manter o *alto status* social do grupo dominante. A nova escola popular visa, tão-somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no Estado democrático e industrial.

A seu lado, continuava a existir a *outra* educação, a de "classe", com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus

talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministrada em escolas que, de modo geral, se achavam sob controle particular ou autônomo. Na Europa e, sobretudo, na França, os sistemas escolares correspondentes a esses dois tipos de escolas coexistiam, lado a lado, separados e estanques, mesmo quando vieram a ser mantidos pelo Estado. A escola primária, a primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o modesto *status* social dos que o freqüentavam. As classes "preparatórias" (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais, a escola normal superior e a universidade constituíam o outro sistema, destinado às classes abastadas e à conservação do seu *alto status* social. Está claro que ingressar em tais escolas seria um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, deste modo, ascender socialmente.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o de mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual mas de nível social. A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Devendo receber todos os alunos cujos pais estivessem em condições de arcar com o ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da capacidade individual desses mesmos alunos e de seu nível intelectual, a escola desenvolveu filosofia da educação toda especial.

Tal filosofia era a de que quanto mais supérfluos fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a integrar as classes abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos inúteis, "desinteressados", mas, segundo uma falsa psicologia, "formadores da mente", deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social. . .

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco educativo. A escola "acadêmica", isto é, supostamente treinadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de "exercícios", reputados de ginástica mental, ou pelo ensino de "matérias" tidas especialmente como dotadas de "podêres educativos", estas para o treino da memória, aquelas, da imaginação, outras, da observação, e, deste modo,

capazes de produzir peritos do intelecto ou da sensibilidade. Por isto mesmo que buscava resultados tão abstratos e tão alusivos, não podia desenvolver critérios severos de eficiência. Os resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os respectivos ex-alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios de memória e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Essa escola tradicional, tipicamente de "classe", destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade.

Tal escola tradicional acabou por se fazer um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. As forças sociais e o desenvolvimento científico, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, renovaram as condições de preparo até mesmo para as velhas profissões liberais e impuseram várias outras profissões técnicas que também demandavam outro tipo de educação. Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos e claros, já não visa a nenhum fictício "treino da mente", mas à especialização adequada para ocupações específicas, inclusive a ocupação acadêmica, no sentido de formação do professor, do estudioso ou do cientista. A educação para o lazer continuou e continua sem dúvida a existir, mas como parte integrante da educação de qualquer um, desde o cidadão comum até o de nível mais alto, em escolas que a todos visa a formar para o trabalho, segundo a sua inteligência, e para o consumo, segundo as suas posses ou as posses da sociedade de abundância em vias de surgimento.

O importante a notar é, porém, que esta nova educação já não é uma educação para "certa classe superior", mas educação para a inteligência: quanto mais inteligente o aluno, mais longe poderá êle ir. Por isto mesmo, não gozou daquela sedução da antiga escola acadêmica, a qual "classificava" o aluno e lhe permitia a ascensão automática à chamada "elite". A nova escola só facilitava a ascensão dos mais inteligentes e capazes.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o prático e especializado e o das elites — acabou por se processar, em todos os países desenvolvidos, desaparecendo, de certo modo, a antiga educação puramente de "classe". Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programas e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela "escada contínua" de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual fôr a escola que frequente, ou a classe a que pertença, possa ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro, com o que, de certo modo, se unificaram os dois sistemas, seguido de um regime de bôlsas-de-estudo, destinado a permitir aos alunos desprovidos de recursos, mas capazes, o acesso às altas escolas seletivas.

Além dessa interfusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto-de-vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas utilitárias se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas "clássicas" ou "acadêmicas" se vêm transformando, cada vez mais, em escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos aspectos de cultura geral, hoje mais inteligentemente compreendidas.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e se distribuir, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas.

No novo sistema educacional, a classificação social posterior do aluno é resultado da redistribuição operada pelo processo educativo e não algo que decorra automaticamente de haver frequentado certas escolas destinadas a grupos privilegiados de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade e o preparo realmente obtido determinarem.

Está claro que nenhum país atingiu ainda esta perfeição. Mas, nos Estados mais desenvolvidos, já se estende aquela educação mínima oferecida pelo Estado até os 16 e os 18 ou 19 anos, com ampla diversificação de currículos e programas para as diferentes aptidões, seguidas de um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos — uma vez que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Evolução dos sistemas escolares brasileiros

Em nossos países, embora insista que me refiro especialmente ao Brasil, devia repetir-se evolução ao longo das linhas acima referidas. Ao iniciar-se, com efeito, a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fosse possível. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fêz, evitando-se, desse modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada.

Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, como na Europa, ficou assegurada, do modo acima exposto, ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinada a manter cada um dentro de seu *status social*, e transferindo à órbita privada o sistema acadêmico, pela sua escola secundária de elite, a fim de que não fosse acessível senão aos que tivessem recursos.

Graças a tais circunstâncias, conseguimos manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social, limitando a escola secundária — propedêutica ao ensino superior — aos alunos que já se encontrassem em certas camadas da sociedade, não podendo os demais frequentá-la, por falta de recursos econômicos ou por falta de condições prévias de educação doméstica e social.

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O "padrão europeu", cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

Toda expansão de educação, é preciso que se leve em conta, determina a alteração das condições existentes de estabilidade social e, também, importa em alteração dos tipos de educação anteriormente dominantes. É fácil compreender que, salvo casos de estados sociais regressivos, toda sociedade produz a educação necessária à sua perpetuação. A sociedade de tipo estagnado que se produzira, afinal, na América do Sul, tinha, em suas reduzidas oportunidades educativas, as condições apropriadas à perpetuação do estado social vigente.

Quando a aspiração da educação compulsória para todos surge, representa este fato um desejo de mudança social. Trata-se de ampliar a participação dos membros da sociedade na sua comunidade moral e política; trata-se de ampliar os direitos dos membros da sociedade; trata-se de melhorar suas condições de trabalho; trata-se de facilitar oportunidades, não só de participação, mas de ascensão social. E esta foi a situação em toda a Europa.

Entre nós, entretanto, proclamava-se o ideal da educação compulsória, mas, na realidade, a sociedade, pelas suas forças conservadoras, a ela se opunha. Mil e um meios são utilizados para se restringirem as facilidades de educação compulsória. Como já não seriam legítimos tais movimentos de defesa do *status quo*, fazem-se eles, tortuosos, sutis e obscuros. A dualidade social já não pode ser proclamada. Proclamá-la agora é a aspiração à participação integradora. Como então evitá-la? — Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria em prossegui-la; e se a teimosia popular insistir pela freqüência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos.

Depois de assim degradar a educação popular compulsória, as nossas sociedades, em sua duplicidade proverbial, entram a manobrar para impedir a ampliação das oportunidades de educação de nível médio e superior.

No período de estagnação social, nenhuma dificuldade havia para isto. Bastava manter a educação, propriamente de elite, confiada à iniciativa privada, ou então, com currículos suficientemente "desinteressantes", em rigor inúteis, para desencorajar possíveis veleidades desconcertantes...

O fracasso desses recursos habituais para o controle da expansão educacional, é a surpresa dos últimos trinta anos da

vida brasileira e, acredito, de grande parte das nações sul-americanas.

A nascente classe média da década dos vinte, numa sociedade sem tradição de classe média, porque realmente constituída da casta semi-aristocrática e semifeudal dominante e do povo propriamente dito, entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta. Se passasse a exigí-la e tivesse a liberdade de tentar praticá-la experimentalmente, talvez acabasse criando uma escola que conviesse aos seus interesses e não prejudicasse a sociedade como um todo. Mas aí é que surgiu o obstáculo: mantiveram-se as leis antigas, elaboradas para impedir a expansão por meio de padrões de estudo, altos e complicados. Mantidos que foram tais padrões e currículos, abriu-se o caminho à falsificação, saída única para a expansão desejada. A alternativa deveria ser a de experimentação, de ensaio, de escolas com professores despreparados, mas livres de tentar ensinar o que soubessem, em progresso gradual, com reconhecimento e classificação *a posteriori*. Negada tal alternativa, a saída única foi a ousada simulação do cumprimento dos "padrões" fixados *a priori*, altos e impostos pelo centro, fossem lá quais fossem as condições. Já não se tratava de tateios, de ensaios, de esforços modestos, mas sérios, a serem apreciados *a posteriori*, repito, por meio de exames de Estado, ou processos semelhantes de verificação. Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fêz-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional; que se fizesse *legal* pelo cumprimento das formas prescritas.

O ideal professado da expansão das oportunidades educativas, ao invés de promover a educação real de um número maior de indivíduos, determinou a degradação das próprias formas destinadas à perpetuação da elite tradicional. Se um grupo social não tivesse criado para si condições especiais de privilégio, fundadas nos seus títulos formais de educação, não seria provável que o grupo ascendente da sociedade quisesse para si uma educação tão pouco eficiente e muito menos tornada inútil pela simulação e degradação dos seus próprios padrões. Se a burla ou engano traz vantagens, é que a sociedade era ainda aquela sociedade impregnada de duplicidade do tempo da colônia.

Trata-se, com efeito, de algo particular, e somente possível porque o processo educativo de preparação da "elite" não se fazia com os recursos culturais reais e locais da vida brasileira, mas constituía processo especial de incorporação de aspectos de "cultura estrangeira" ou *ainda* estrangeira... A burla cultural, ou seja, o charlatanismo, é logo descoberta em qualquer cultura, seja lá qual fôr o seu nível. Jamais algum país poderia

estabelecer, *conscientemente*, um regime de burla cultural. Se tal se dá, em algum país, é que este país está a burlar algo de estranho à sua própria cultura. Trata-se de incorporação de algo estrangeiro, cuja importância, *não sendo* compreendida nem sentida, parece poder ser burlada sem maiores conseqüências. É evidente que a educação chamada de "elite" se fazia com o propósito de formar pessoas para uma cultura alienada da cultura local ou da cultura de seu tempo. Sabemos, com efeito, que as veleidades de formação humanística dessas escolas semi-aristocráticas dos nossos países centro e sul-americanos pretendiam transmitir uma cultura literária clássica, "latina", e supostamente herdada pelas nossas culturas indígenas ou mestiças.

A elite colonial estrangeira, depois a elite monárquica nativa e, por último, a elite republicana, vinda da Monarquia, todas se enfeitavam com traços dessa cultura *européia* e veleidades até de cultura clássica. Somente no século XX, e mais acentuadamente a partir do fim da segunda guerra mundial, é que se inicia a desagregação dessa pseudocultura e surgem sinais de uma autêntica cultura nativa.

Diante dessa ruptura dos quadros culturais, impunha-se, repetimos, a modificação dos "padrões" impostos e o início de um regime de liberdade e experiência, com a fixação de padrões a serem gradualmente atingidos, em sucessivas verificações que, pouco a pouco, estabelecem, *a posteriori*, padrões locais, padrões regionais e, enfim, padrões nacionais. O nacional não se imporia, mas seria o resultado desejado e buscado, o resultado a alcançar. Por que jamais estabelecemos essas condições? Por que preferimos os *diktats* legislativos, impondo uniformes, rígidos e perfeitos "padrões", para, a seguir, sob a pressão das forças de expansão, conceder autorizações para o funcionamento de escolas no mais terrível desacordo com tais padrões? Não é fácil de explicar. Mas, é isto que estamos tentando fazer.

Mantendo o poder centralizado, dificultando a experimentação e o ensaio, impondo, artificialmente, "padrões uniformes", que copiávamos de "modelos" europeus, já na própria Europa, aliás, como antes observamos, em processo de transformação, tomou o governo central, rigorosamente, a posição de "metrópole" colonizadora, submetendo a educação a modelos impostos e alheios às condições sociais e locais.

O desejo real seria o de "coarctar", o de "impedir" a expansão e assim manter o *status quo*. Ignorou-se, porém, aquele velho hábito de metamorfosear a realidade por meio de atos oficiais declaratórios. Logo que a pressão social se fêz suficientemente forte para expandir de qualquer modo as oportunidades escolares, o grupo social ascendente procurou apro-

veitar-se daquela velha atitude de revalidação legal. O controle central, destinado aparentemente a assegurar a "qualidade" e a obstar a simplificação da escola, passou a ser, pelo contrário, o próprio instrumento da expansão, "revalidando" situações, apesar de seu desencontro com os padrões da lei, por meio de atos que equivaliam a considerá-las idênticas às daqueles padrões.

O governo central, "poder concedente", poderoso e distante, fêz-se o instrumento da expansão, autorizando escolas, mediante um sistema de "formalidades" processuais, fiscalização "nominal" e "legalização" de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro "cartório educacional", por meio do qual se "certifica" a educação recebida e se declara não a sua eficiência, mas a sua legalidade. Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel...

A situação não se iniciou com o desembaraço que hoje a caracteriza. No início houve rigores. Mas o fato de a escola ser definida em lei e *dever* ser autorizada a funcionar, dentro dos "padrões" previstos na lei — altos, perfeitos e rígidos padrões, *a priori* fixados — tal fato somente poderia ser compreendido como um processo de *impedir* a expansão educacional, ou de não permiti-la senão quando a escola fosse do tipo conveniente a certa classe, em condições de aproveitar-se dos padrões estipulados, mais ou menos estrangeiros e em completa desvinculação com a realidade temporal e local. Se, em contradição com estes propósitos, a pressão social acabou por obrigar a expansão de qualquer modo das escolas, havia que mudar a legislação. Como não o fizemos, tivemos que manter apenas na aparência os tais "padrões", duplamente inexequíveis: primeiro, devido à falta de professores e, segundo — o que é mais importante ainda, se possível — devido a não estarem os alunos de origem social modesta, que buscavam as novas escolas, nas condições de classe ou de meio cultural necessárias para tirar real proveito do tipo de educação puramente acadêmica, previsto nas leis. Para a expansão imprudente faltavam, assim, professores e alunos do tipo exigido pelos "padrões" altos e estranhos à cultura local.

Recordemos, conforme já nos referimos, que também nós tivemos o cuidado de manter um sistema de ensino dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas escolas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas; e a escola secundária, as escolas superiores e, mais recentemente, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos "desinteressados" ou inúteis, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para

o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

No propósito de conservar tranqüilizadora imobilidade social, o Poder Público adotou a política de manter, de preferência, as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas — desinteressando-se pelo ensino secundário acadêmico. Estabelecimentos deste tipo, não manteria senão alguns poucos, considerados de demonstração ou modelos. A política educacional seria, assim, a de promover apenas o sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Com o objetivo disto assegurar é que o Estado conservou a legislação anterior de ensino, pela qual tinha o ensino secundário acadêmico o privilégio de constituir-se o meio de acesso ao ensino superior. Como tal ensino seria predominantemente particular e, portanto, pago, acreditou-se ser isto suficiente para limitar a sua matrícula às classes mais abastadas do país. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional continuariam desse modo as vias normais de educação das classes populares, fechada, assim, a sua possibilidade de ascensão social. Pois o ensino secundário, destinado a tal ascensão, seria privado e pago.

Tal duplicidade legislativa deu resultado oposto ao visado. A grande maioria dos alunos das classes modestas, mas ascendentes, precipitou-se em grande afluxo para as escolas secundárias. O Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso a elas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconhecia, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las, pois com isto retiraria à matrícula o caráter competitivo que as escolas públicas desse nível, não sendo para todos, haveria de adotar. Por outro lado, também não refletiu que, dada a organização da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um suposto "treino da mente", tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para "treino das mãos", digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

E foi deste modo surpreendente e paradoxal que se abriu o caminho para a expansão escolar descompassada, que se processou em todo o país, nos últimos trinta anos... De um lado, passamos a ter a escola secundária, regulamentarmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico, e, portanto, aparentemente fácil de fazer funcionar, com o privilégio de escola de passagem para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), de custo módico e entregue à iniciativa particular, mediante concessão pública; e do outro, um sistema público

de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional, comercial e o agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de passar para outras escolas. Está claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento, enquanto a escola secundária, em sua mor parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a estrada real da educação, iniciou a sua carreira de expansão, multiplicando muitas vezes a sua matrícula nos últimos trinta anos. Operada essa expansão, passou-se à do ensino superior. A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior. Multiplicam-se então as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia.

Tudo isto se fêz possível, graças à manutenção de uma legislação anacrônica, destinada a conter a expansão do ensino e mantê-lo somente acessível às classes mais abastadas. Com efeito, a concessão desse ensino à iniciativa privada visava torná-lo um ensino *caro*. A falta de consciência, entretanto, da sociedade nascente, em relação às dificuldades de ensino desse tipo criou a oportunidade para que se multiplicassem exatamente as escolas desse molde acadêmico.

Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos.

Impossível não nos surpreendermos com tal resultado. Imagine-se que na Inglaterra alguém pensasse *multiplicar* Oxford e Cambridge, porque essas universidades eram, até o fim do século XIX, universidades clássicas, sem ciências nem tecnologia, puramente humanísticas e, portanto... fáceis de manter!

Ao invés da fusão transformadora dos dois sistemas, que se deu em todas as nações desenvolvidas, tivemos, no Brasil, a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada. A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola "proclama" oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames.

Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito. Nós, pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção.

No esforço de explicar tal paradoxo, talvez se deva recordar que no século dezoito gozava grande voga a teoria da educação para a ilustração, de certo modo aparentada à da educação acadêmica para cultura geral. Tal educação seria sempre um bem em si mesma e que importaria distribuir a quantos se pudesse, mesmo em quantidades ínfimas. Não seria impróprio chamar-se tal concepção de concepção *mágica* de educação. Diante dela, a escola passa a ser um bem em si mesma e, como tal, sempre boa, seja pouca ou inadequada, ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que fôr aprendido constituirá um bem.

É graças a concepções desse feitio que devemos poder racionalizar a nossa expansão irresponsável de escolas e justificar a nossa coragem de chamá-las de escolas acadêmicas ou intelectuais.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta e mística dos séculos dezoito e dezenove, não conservamos as condições dominantes naquele tempo. Temos hoje as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para *novas formas de trabalho* e não apenas *formas novas de compreender* o nosso papel social e humano, como seria o caso nas tranqüilidades, a despeito de tudo, do século dezoito.

Daí, então, a educação — e quando falo em *educação* com prende-se sempre *educação escolar* — precisar ser, tanto num país subdesenvolvido, quanto nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que deve ser eficaz, isto é, *ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem: que ensine o que o indivíduo precisa aprender e, mais, que seja devidamente distribuída*, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.

A educação faz-se, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando, além de eficiente, fôr adequada e devidamente distribuída. Já

não nos convém qualquer educação dada de qualquer modo. Deste tipo já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema. A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas *necessidades educativas* e o velho conceito místico e absoluto da escola-bem-em-si-mesma, juntamente com a expectativa de automática ascensão social pela escola que antes analisamos, deve ajudar-nos a identificar a gravidade da falsa expansão educacional brasileira.

Distância entre os valores proclamados e os valores reais

Estamos, com efeito, ao contrário do que fizeram os países desenvolvidos, a inspirar a nossa expansão educacional com os conceitos de educação-bem-em-si-mesma e de educação exclusivamente para fruição e lazer, há um século, pode-se dizer, superados. São estes os dois conceitos errôneos, que, a nosso ver, ainda dominam, na *realidade prática*, a política educacional brasileira, quiçá sul-americana: a) a concepção mística ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; b) a concepção de educação escolar como processo de passar, de qualquer modo, *automaticamente*, ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço e não de produção.

Respondem tais conceitos pelas racionalizações com que substituímos os valores que proclamamos pelos valores reais bem diversos, que praticamos, conforme se poderia facilmente exemplificar.

Assim, ao mesmo tempo que proclamamos a importância suprema do ensino primário, aceitamos a sua progressiva *simplificação*: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e escrita; pela precariedade da formação do magistério primário; pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica; pela perda crescente de *importância social* da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a cias-

sificação social dos seus alunos; pela substituição de sua última série pelo "curso de admissão" ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada "reclassificação social".

Ao mesmo tempo que proclamamos o ensino médio como recurso para melhorar o nível de formação de nossa força de trabalho, admitimos a sua expansão por meio de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média que é o que *realmente* buscamos.

Proclamando a necessidade da formação dos quadros de nível superior, aceitamos, fundados na mesma duplicidade de objetivos, a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de *técnicas específicas* permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras.

Nos demais campos, promovemos, cheios de complacência, campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, na área da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social. Resistindo à idéia de planejamento econômico e financeiro, insinuamos, implicitamente, que se pode fazer educação sem dinheiro, animando campanhas de educandários improvisados e crenças ainda menos razoáveis de que toda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa "riqueza nacional".

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobraí-los apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar tantas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranqüilamente aceito em sua ineficiência, porque a educação sempre foi isto, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de *tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro*, acima de um *minimum minimum* que torne a educação sempre possível e para toda a gente. Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total e generalizada inadequação entre meios e fins na escola. A isto é que chamo de concepção mágica da educação, que me parece a dominante em nosso meio como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas, já chegamos àquele

estágio social em que não oficializamos, não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climatéricos...

Em educação, há que fazer o mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas, não deve ser sancionada tendo conseqüências legais. Este, o primeiro passo para que tais tentativas sejam realmente tentativas e tenham caráter dinâmico, tornando possível o progresso gradual das escolas, desse estágio mágico até o estágio lógico ou científico, em que meios adequados produzam os fins desejados.

A escola primária entre nós encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por esse motivo, chegou a ser uma escola de razoável autenticidade. Se hoje está perdendo esse caráter é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio o seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem o curso primário, o qual assim se isola e se desvaloriza socialmente.

É indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa que possui a escola primária, sem outro fim senão o dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

É felizmente para isto que marchamos, à medida que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. Grande passo neste sentido foi a lei, já em vigor, de equivalência relativa entre o curso acadêmico e os cursos vocacionais.

Essa educação, nas primeiras seis séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, à preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola — em seus diferentes níveis — irá emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito

de classificação social, dando a cada um o de que mais necessitar e mais se ajustar à sua capacidade, com o que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões do trabalho econômico e social, segundo as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Tal sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que o aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior, pelo regime de concurso. Não visa, entretanto, ao preparo para esse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a *educação da criança*, no período da escola primária, e a *educação do adolescente*, no da escola média.

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente e à civilização moderna e industrial em que a escola, no primeiro nível, vai iniciar as crianças e, no segundo nível, habilitar economicamente os jovens adolescentes brasileiros. Tal escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia — pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos.

A ESCOLA COMO AGENTE DE MUDANÇA CULTURAL

(DO PONTO DE VISTA DE SUA FILOSOFIA)

As considerações feitas a seguir visam a uma análise dos propósitos da escola como agente de mudança cultural. do exclusivo ponto de vista dos fins a que se propõe realizar, definidos pela filosofia que a informa, como uma ideologia, um sistema de valores, um corpo de princípios- que lhe norteia a ação.

- 1 — Não se tratará de provar se tem cabido à escola funcionar, historicamente, como motor, como agente causai do processo de mudança cultural, ou se vem, essencialmente, funcionando como agente consolidador dessa mudança.

Como instituição socialmente supra-estrutural, parece-nos pacífico, incontrovertível, quase um truís-mo afirmar que sua necessária dependência das situações infra-estruturais tem-na caracterizado, no duplo papel comum às instituições sociais, muito mais no seu necessário esforço de transmissora da herança cultural do que no de instrumento propulsor de mudança, muito mais como fixadora do que como renovadora dos ideais da cultura, com graus de variações dependentes de cada cultura particular considerada.

- 2 — Possivelmente, uma análise mais detida da correlação escola-estrutura social levaria inclusive a registrar, freqüentemente, a posição de retaguarda da escola em relação aos ideais e aos modos de vida da estrutura social a que serve.

Comumente ocorre, dentro do papel ativo das superestruturas, que os ideais c as formas de vida

vigentes na cultura se distanciam da praxis escolar. numa defasagem, num "educational lag" a que não são alheios, entre outros fatores, a força poderosa da inércia das próprias rotinas escolares retardadoras e o peso de certos interesses conservadores investidos. Constituída em superestrutura, distancia-se a escola da infra-estrutura, utiliza uma ideologia racionalizadora pelo seu corpo funcional e bloqueia, conservadoramente, tenazmente, as modificações impostas pelas transformações infra-estruturais.

- 3— É preciso acentuar que estamos nos referindo à ação da escola como o aparelho institucionalizado, intencional e sistemático, de realizar educação.

Não estamos nos reportando à "intelligentzia" livre, em funcionamento não institucionalizado sistematicamente, na qual tantas vezes se pode assinalar ponderável presença no avanço do pensamento e na ação vanguardeira de mudança cultural.

- 4 — Indiretamente, mediante a ação dos que praticam e estimulam, com maior ou menor consciência teórica, a adoção dos critérios do livre-exame intelectual, o que é, por múltiplas razões, minoria senão excepcionalidade no processo escolar global, pode-se admitir contribuição da ação escolar ao processo de mudança cultural.

Salvo nesses raros casos de superação de uma série de compulsões limitadoras quase irresistíveis, tem-se, todavia, de admitir que as virtualidades da ação escolar sistemática no processo de mudança cultural são muito mais o pensamento desejoso de alguns poucos do que a realidade quotidianamente vivida pelo grande número. Robert Havighurst em "Society and Education" reconhece, com um pensamento ainda em parte utópico ao nosso ver, que "sometimes the stabilizing function is uppermost, as is generally, the case in the elementary schools. The secondary schools and Colleges, however, often becomes a battle field between those forces operating to maintain the status quo, and those forces operating to realise the social ideal".

Ottaway, em "Education and Society", analisando as duas necessárias tarefas, conservadora e criadora, da escola, define-a bem mais na linha de ins-

trumento para obtenção de conformidade social básica, de preservação de modos tradicionais de vida do que como preparadora de mudança. Diz, textualmente: "algumas vezes se sugere que a educação é uma das causas de mudança social. *O oposto é mais verdadeiro*. A mudança educacional tende a seguir outras mudanças sociais, mais do que iniciá-las. A educação não pode ser mudada até que a cultura mude". "Eis por que educação é rejeitada como causa; ela é muito mais uma variável dependente". "Quando os objetivos mudam, muda a educação, mas os objetivos têm de mudar primeiro". "Quem fornece educação são as forças sociais dirigentes, que são sempre apenas um grupo da população".

No mesmo processo de ascensão social vertical, buscado na escola em sociedades com certa margem de fluidez de canais de acesso, por menor rigidez de estratificação social, ainda aí a ênfase da ação escolar estará no papel "estabilizador" na escola, isto é, o de enculturar, o de educar as camadas que sobem no quadro de valores das camadas de cima, muito mais do que no de considerar e promover a revisão, mistura e reconsideração desses valores. Pesquisa feita, por exemplo, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo como campo o estudo das relações entre a escola primária e a comunidade, no Distrito Federal, demonstra, com clara nitidez, a marginalização de valores das classes sociais inferiores na escola, esmagados pela despótica inculcação de valores das classes superiores, isto, assinala-se, *mesmo na escola pública*. Nem outra é, em geral, a situação de que nos dão conta nos Estados Unidos: "... the pupil of lower-class background has to live with the conflicting values and encouraged traits of the school on the one hand the home on the other". (Stephenson Abrahamson — The influence of Social Structure on Curriculum" - U.S.A. — "The Year-Book of Education" — 1958 — Institute of Education (London University) and Teacher's College (Colúmbia University).

Não cremos, assim, que o processo histórico universal possa demonstrar a existência de ação escolar promotora de mudança cultural, à qual (ação escolar) é sempre conferido o papel de estabelecer novas forma9

c conteúdos que correspondam às solicitações dinâmicas da infra-estrutura social até que as exigências do processo evolutivo de criação e recriação humanas exijam da escola outras formas de transmissão e consolidação das situações emergentes da interação social.

- 7 — Nossa abordagem, pois, não visa a definir o papel que a escola vem representando no processo universal, no tempo e no espaço, de mudança cultural e sim o que vem ela mesmo pretendendo representar em relação a essa mudança mediante a análise das filosofias educacionais contemporâneas a que se filia.

Por essa análise se buscará demonstrar que se algumas escolas têm em mira programática participar do processo de mudança cultural, para grande número delas é esse objetivo que, em verdade, lhe foge aos propósitos programáticos, cuja obtenção, assim, já não é mais um problema de condições favoráveis à sua vigência, em determinada cultura.

Em artigo sob o título, "A Tradição e o Currículo", os editores do "Year-Book of Education", de 1958 (Instituto de Educação da Universidade de Londres e Teacher's College da Colúmbia University), afirmam:

"Por sua natureza a educação tende a ser um elemento conservador na sociedade. Sê-lo-á, seja como resultado da *uma ideologia explícita*, ou pela inércia de suas instituições". A nossa abordagem é no campo das *ideologias explícitas*. Buscaremos, outrossim, caracterizar que a filosofia que informa a escola brasileira, grosso-modo considerada (um misto de "perennialismo" com um pouco de "essencialismo"), não tem maior condição de constituí-la instrumento no processo de mudança cultural provocada.

- 8 — O esquema conceitual adotado para enquadramento das filosofias educacionais analisadas é o de Theodore Brameld, professor de Filosofia da Educação da New York University, que as identifica em três largas classificações: perenialista; essencialista; progressivista, partindo de premissas culturalistas.

Theodore Brameld é líder de recente corrente de filosofia educacional classificada como "reconstrucio-

nista", que, se confessando largamente inspirada no experimentalismo ou progressivismo, pretende todavia revê-lo, com a incorporação de pontos de vista consentâneos, segundo êle, à evolução cultural de nosso tempo. Nada obstante visar essa filosofia a amplos propósitos de reconstrução social pela educação, não incluiremos sua análise no nosso esquema, pela pouca penetração e mesmo ainda pouco conhecimento de seus fundamentos, no grande mundo escolar.

9 — Procuraremos caracterizar a seguir como Brameld define essas filosofias educacionais, largamente universais em sua essência e utilização, expondo inclusive características de organização escolar que lhes corresponde.

10 — *Perennialismo (regressivismo cultural)*

A característica definidora das filosofias educacionais definidas por Brameld como perenialista e essencialista é a sua teoria educacional conservadora em relação à estrutura social, em contraposição à teoria progressivista.

Segundo Brubacher (1) essa "escola seria agente para consolidar o "statu quo", preservando os valores do sistema social existente", enquanto a escola progressivista "seria instrumento para o progresso social", onde a educação representaria "a fonte de novas idéias... gerando maiores mudanças" no "statu quo".

11 — Dentro dessas duas posições (conservadora e progressiva) se situa a forma extrema de conservadorismo que é o "perenialismo", no esforço de dar aspectos normativos totais à função conservadora da escola, buscando, conforme sublinha I.B. Berkson (2), "refúgio nos valores medievais", "ênfatizando verdades eternas e dirigindo-se à utilização de velhas roupagens como as tomistas, para satisfazer novas situações".

Brameld assinala que ela não encontra qualquer caminho para "resolver" os impasses do nosso tempo,

(1) Brubacher — "Modern philosophies of education".

(2) I. B. Berkson — "Education faces the future".

senão com a volta total aos princípios comuns que largamente moldaram os hábitos e atitudes da cultura antiga e medieval.

Menos que de uma pura nostalgia de antigos valores, essa filosofia se nutre da firme convicção de que as crenças nucleares à cultura antiga e medieval aplicam-se tão vitalmente ao vigésimo século depois de Cristo como aconteceria para o quinto ou o décimo terceiro depois.

- 12 — A sua tese central é a ausência de relação entre os seus supremos princípios filosóficos e origens ou efeitos culturais; esses princípios são axiomáticos, intemporais e universais, transcendem toda a história e as várias culturas nela inseridas e assim são o *único ver' dadeiro* guia para os problemas de todos os tempos, os de nossa época inclusive. Nas irrevogáveis certezas em que baseiam necessariamente qualquer cultura "sadia", as suas diferenças internas estariam na ênfase entre as crenças teológicas de S. Tomás de Aquino e aquelas enquadradas num ponto de vista secular.
- 13 — Como denominador comum para a cura de nossa "enferma cultura e enferma educação" estaria o retorno à orientação dos maiores "doutores" de todos os tempos, para prevenir o "caos" e a "morte" ora "em perigo de destruir a terra".

De seu suporte secular em Platão e Aristóteles ao teológico do escolasticismo e de Tomás de Aquino, esposado este pela venerável e poderosa instituição que é a igreja católica romana, revive essa filosofia perenialista, do século XIX aos nossos dias, sob as formas neoconservadoras do "neo-escolasticismo" e "neotomismo".

Etienne Gilson, Jacques Maritain, Berdiaeff, como eminentes filósofos sistemáticos, Aldous Huxley (vide sua "Perene Filosofia"), T.S. Elliot, são, entre outros, fiéis devotos do perenialismo que, no campo da educação, encontra figuras exponenciais em Mortimer Adler, Louis Mercier, Robert Hutchins, Van Doren, W.F. Cunnigham e outros.

- 14 — Essa filosofia considera o experimentalismo o seu oponente principal, como incorporador de todas as

precárias flutuações do nosso tempo, destacando-lhe as características congeniais a saber, atividade, experiência e erro, flexibilidade, revisão, autodireção, às quais sobrepõe seus valores *estabilizadores*, verbi gratia, conteúdo provado no tempo, seqüência ordenada, princípios herdados, disciplina externa.

Como sublinha Brameld, sua visão sobre a educação é a de reforçar, conservando, a herança de estruturas, ritmos e rotinas nas quais têm, freqüentemente, ponderável interesse.

- 15 — Considerando sua larga contribuição à filosofia e à experiência do mundo ocidental, sua unificada coerência filosófica interna, Brameld chama a atenção para os aspectos não saudáveis e perigosos dessa filosofia *extremamente conservadora*. Não saudáveis pela irrelevância concedida às influências ambientais, com seu corpo básico de princípios alcançado há séculos, erigido em perene guia cultural, sem maior consideração às implicações das derivações culturais.

Perigosos na medida em que, largamente adotada esta filosofia em política e educação, cessaria a democracia e uma aristocracia de espíritos magistras, tutora das massas populares, emergiria. Isso porque, é ainda Brameld quem o sublinha, a despeito de ocasionais defesas do liberalismo ou de oposição ao fascismo, de adesão à defesa da liberdade acadêmica ou de direitos humanos, de simpatias proclamadas pelo homem comum, como tantas vezes, brilhantemente, o faz Maritain, por exemplo, o perenialista típico não *pode ser um demócrata genuíno* e a revitalização da democracia é a mais pressionante exigência de nossa época.

- 16 — Da sociedade de Platão, estável, hierarquizada, com os "status" pessoal e de classes fixados, escravos e artesãos em baixo, soldados no meio e reis filósofos em cima, à aristotélica, de progressiva perfeição, numa hierarquia de formas, padrões e ideais, chegamos à Idade Média em que a filosofia, como reflexão crítica e reformulação, fica essencialmente ensombrada pela fé, pela devoção acrítica à inculcação do importante, acabado, indubitável.
- 17 — De um certo modo houve, em verdade, declínio dessa filosofia de hierarquias estáveis na medida em que o

desenvolvimento da ciência, arte, educação, economia criou a dificuldade de expandirem seus conhecimentos e experiências no arcabouço do universo fechado da revelação.

Nem por isso porém deixou essa filosofia de ser atuante modernamente, mediante sobretudo a influência tomista e a sobrevivência das formas perpetuadas de absolutismo medieval, na escola, seja na estrutura universitária seja na escola secundária.

- 18 — A natureza do homem determina suas ações, diz, perenialisticamente, Aldous Huxley; a natureza das ações do homem determina a natureza do seu ser, diz Dewey; disciplina da mente é, perenialisticamente, fim a ser visado na educação acima de consideração de interesses; a razão especulativa é, perenialisticamente, a suprema razão; educação é, conforme o perenialismo, preparação para a vida; educação é a própria vida, segundo o experimentalismo; aí estão algumas das antinomias básicas entre a filosofia progressivista e a perenialista. A filosofia perenialista restringe, em verdade, com sua larga filiação a princípios teológicos e metafísicos, axiomáticos, uma maior incidência de métodos científicos e normas democráticas à ação escolar que são, segundo Sidney Hook sublinha, os princípios educacionais básicos do progressivismo.
- 19 — Baseia os seus programas de ação escolar numa posição convictamente não empírica, jogando largamente com deduções emanadas de primeiros princípios axiomáticos e de premissas metafísicas.

Transfere os ideais da moderna educação, que são, segundo Dewey, o desenvolvimento da inteligência criadora na solução de problemas que emergem de todos os campos da experiência humana para, conforme transparece da doutrinação de Hutchins, identificar a educação com intelectualidades acadêmicas, com habilidades verbais na interpretação de textos.

- 20 — Dela advém o lastro teórico dos currículos únicos prefixados, como os do St. John's College, de Annapolis, Maryland, tido como um perfeito modelo universal de educação "humanista", destinado, essencialmente, a abastecer os espíritos com a sabedoria erudita dos clássicos (great books) e com o bom domí-

nio das regras gramaticais; desestimula, por omissão intencional, o estudo dos problemas culturais controvertidos de nossa época, fazendo jus, como tal, à entusiástica aprovação de classes sócio-econômicas dominantes; hostiliza, geralmente, a escola pública, sobretudo a ala perenialista-clerical, se bem que defenda a legitimidade de uso de dinheiros públicos na manutenção de suas escolas confessionais; hierarquiza o domínio do conhecimento pelo uso da faculdade crítica da razão especulativa acima do conhecimento científico, largamente indutivo e, portanto, apenas provável; defende a volta da Universidade ao modelo medieval; abstém-se, salvo Maritain, em algum grau, de considerar problemas sociais como o da socialização dos meios de produção; consideram, como Hutchins, que "preocupação (do homem) com bens materiais o atrasará e não assistirá em seu progresso para seu objetivo real, que é o pleno desenvolvimento de seus poderes específicos".

21 — Conforme Mortimer Adler, o melhor caminho para resolver os grandes problemas de nossa sociedade é desenvolver uma liderança imune das confusões e acidentes da experiência, purificando-a com a imersão beatífica em idéias, como verdade, bondade e beleza.

22 — Dentro do seu esquema de organização educacional, com nenhuma visão voltada deliberadamente para as situações dentro das quais os indivíduos podem ascender em sua condição social, tem razão Brameld ao dizer que a crença dos perenialistas no direito de cada ser humano subir além de sua condição social é pouco mais do que um "pio desejo", da remanescente tradição individualista do puro "esfôrço-próprio".

Igualmente, não parece possível conciliar os absolutismos seculares e religiosos dessa posição filosófica e seus concomitantes místicos, dogmáticos, supersticiosos, com aquilo que se exige, numa democracia, no trato de problemas culturais derivados, indutivamente, de interesses comuns, testados sobre as melhores condições experimentais disponíveis.

23 — Brameld caracteriza, com propriedade, que "o tipo de educação que os perenialistas propõem para a maioria não é, primariamente, educação para um papel de par-

ticipação vigorosa, responsável pela maioria. É mais um esquema pelo qual o homem comum, "relegado quase inevitavelmente aos mais baixos degraus da escada da cultura, torne-se sensível à sabedoria dos espíritos magistrais e, através deles, à autoridade da revelação e da verdade axiomática, a fim de que respeite e reverencie essa autoridade".

É assim, diz ainda Brameld, regressiva no sentido de que reage pela subestima das crenças básicas de nossa atual cultura democrática— ciência e controle pela maioria — em favor de uma constelação de crenças de idades pretéritas.

- 24 — Sua tarefa educacional básica é preparar uma sociedade de aquiescentes, sem estímulo ao senso crítico, uma elite política ou de clérigos, na qual está a suprema sabedoria e a virtude, com a maioria adestrada a nela crer.

Não é, evidentemente, a educação a serviço da aventura da construção de uma universal cultura democrática. Não é, não pode ser, não quer ser, uma escola informada por essa filosofia, agente no processo de *mudança cultural*.

- 25 i— *Essencialismo (conservadorismo cultural)*

Se a filosofia *perenialistas* da educação é a via regressiva da cultura, a filosofia *essencialista* pode ser definida como a via *conservadora*.

Não subestimando a importância dos valores culturais tanto quanto o perenialismo, nem bebendo inspiração normativa com tamanho recuo no tempo é, todavia, uma filosofia conservadora, que se inspira predominantemente em normas do passado para pretender resolver problemas atuais, reforçando situações presentes.

- 26 i— Internamente, terá menor coerência filosófica do que o perenialismo, com uma larga margem de ecletismo filosófico entre idealistas e realistas, de que só uma visão cultural mais total poderá compreender o sentido. A verdadeira característica dessa filosofia educacional estará em fortalecer e refinar mais do que alterar a estrutura complexa de atitudes, crenças e instituições criadas pelos predecessores do período cultural presente.

- 27 — Em que pesem certas influências mais remotas em suas origens, Brameld a define, basicamente, como uma teoria moderna, a contar do Renascimento.

Distanciando-se, a seu modo, do absolutismo medieval, busca essa filosofia atingir uma sistematizada, unificada visão do homem e do universo, adequada às modernas necessidades e instituições. Visa a construir um jogo de crenças crescentemente secular, industrial, científico e pode-se dizer que, em verdade, prevaleceu na teoria da escola secular, da Renascença ao advento do progressivismo.

Comenius, Locke. Herbart, entre outros, foram largamente essencialistas em suas teorias educacionais, das quais se influenciou largamente a educação americana.

A escola é instituição para preservar valores herdados e ajustar o homem à sociedade, eis um conceito-chave desta filosofia. O período último de depressão econômica americana estimulou-lhe o crescimento, como reação ao progressivismo revisionista.

- 28 — Valiosa contribuição dessa filosofia à teoria educacional foi a da incorporação do chamado movimento científico à educação, com Thorndike entre seus expoentes. Bagley, F.S. Breed, Kandel, Finney, Ulich, professores de educação, são importantes líderes educacionais essencialistas no cenário americano, como, igualmente, Charles Judd, Henry Morrison, Franklin Bobitt e outros, em seus campos.
- 29 — Uma enunciação dos pressupostos essencialistas demonstra os aspectos peculiares à sua filosofia, segundo a análise de Brameld. Prega a adoção de um currículo baseado "em um *irredutível* corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes comuns a uma cultura democrática".

Na determinação desse *irredutível*, analisando-se as crenças fundamentais do essencialismo, descobre-se a presumida existência de leis absolutas e preexistentes processos de fatos, aos quais o indivíduo deve *ajustar-se*, com exatidão e pertinácia. Demianshkevich, um dos expoentes do idealismo essencialista, enfatiza, nitidamente, as tarefas escolares de conservantismo cultural, exaltando as finalidades do

treinamento intelectual, construção do caráter, mediante alta dose de disciplina formal, através da memória, exames, aprendizagem de livros, repetição, perseverança, punição razoável e reverência às "*constantes imutáveis da moralidade*".

- 30 *i*— Morrison em sua contribuição à construção do currículo, situa-se como defensor da educação como ajustamento à lei natural, à conformidade social, sem maiores preocupações sobre a pertinência dessa conformidade.

Grande plataforma do essencialismo educacional foi o recente Harvard Report, "General Education in a free Society", que se define como uma equilibrada conciliação entre *herança e mudança*, apresentando como a tarefa essencial da educação "perpetuar crenças comuns", o que no sentido total do contexto leva a identificar essas crenças comuns como "as cousas como elas são" ou "verdades estáveis". James Bryant Conant é um dos conhecidos expoentes desse movimento.

Baseado em premissas essencialistas, esse relatório da Harvard endossa largamente o estudo de matérias e o uso de métodos tradicionais na escola, com a proposição de simples recombinação de matérias convencionais, sem enfatizar também a tarefa central da escola de não fugir às grandes controvérsias de nosso tempo.

- 31 — O conceito essencialista de democracia é bem mais próximo do remoto de Locke do que do próximo de Dewey, concebida assim democracia menos como um processo experimental de interação entre indivíduo e sociedade, entre meios e fins, do que como um corpo de princípios herdados e instituições concomitantes, que a escola tem o dever de preservar e os cidadãos o de reverenciar e respeitar intangivelmente.
- 32 ~ Dentro da sua posição, de que a escola cumpre sua primária obrigação quando transmite hábitos e práticas culturais de geração a geração, voltam essencialmente sua atenção para problemas de aprendizagem e currículo, sem maior consideração aos de escola e sociedade.

Kandel, se bem que, excepcionalmente, tenha concedido algo ao papel criador em relação ao aquiescente da escola, não deixa de defini-la, basicamente, como instrumento "para reproduzir o tipo, transmitir a herança social e *ajustar* o indivíduo à sociedade", inculcando fatos, habilidades, conhecimentos.

Em essencialistas como Demiashevich e Finney, há mesmo concepções dificilmente conciliáveis com o conceito de democracia entendida como o governo pela maioria do povo e na mesma "Plataforma do Essencialismo" pode-se identificar um conceito de realidade ordenada e governada por preexistentes leis espirituais e naturais, congênicas à cultura herdada.

- 33 — Do essencialismo pode-se dizer que sua identificação com as características herdadas da cultura moderna, seu propósito de consolidação de padrões dominantes de crença e conduta, retirou-lhe a perspectiva de análise crítica da cultura que o envolve.

Historicamente, o serviço desempenhado pela conservação de crenças nem sempre se mostrou defensável e muito menos o será numa época de crise, abalada pelas revoluções na tecnologia, política, economia e mesmo na natureza humana, irreduzível por apologias sofisticadas de hábitos e estruturas insígnias ou conspícuas pela história.

- 34 — A ênfase acrítica concedida pelo essencialismo à herança cultural, a direitos, axiomas, regras, instituições, praticamente o conduz a uma conformidade conservadora, inadequada a um período de "cultura em fluxo", como o nosso.

As suas pretendidas distinções especiosas entre os "essenciais" universais a transmitir, da herança cultural e as meras "tradições" de hábito e cultura, perdem o sentido fora da experiência de uma cultura particular.

Nos termos constantemente acríticos de glorificação da herança cultural está uma debilidade fundamental do essencialismo.

- 35 — Esta será a posição filosófica mais contraditória na teoria vigente da escola e recebe o entusiástico e óbvio beneplácito de quantos se beneficiam pela retenção da estrutura social herdada.

Não é por acaso nem coincidência que jornais conservadores e grupos dominantes de poder econômico saúdam nele o caminho de preparar cidadãos receptivos ao domínio, sem crítica, de sua autoridade, nem é simples casualidade a sua oposição ao progressivismo, enquanto desafio racional a controles estabelecidos.

- 36 — Brameld define a escola à base do essencialismo como uma barreira à mudança cultural e salienta que alguns essencialistas, embora sem o pretenderem talvez, servem, no seu programa, inteiramente, a interesses políticos e econômicos os mais conservadores.

Numa ordem permeada por potencial instabilidade, justificam alcançar a estabilidade pela reverência à ordem existente, com falta de relativismo, de perspectiva crítica à sua adequação ao período historicamente vivido.

- 37 — Assim, a uma espécie de absolutismo, o perenialista medieval, sucede-se o absolutismo essencialista, predominantemente secular, ambos com o denominador comum da crença básica num universo imutável e pre-estabelecido.

Ensinar, como diz Brameld, por exemplo, que as práticas econômicas são governadas por leis impessoais e invioláveis como seriam as cósmicas, é nutrir uma crença *conveniente* ao "direito inevitável" à manutenção dessas práticas; ensinar que essas leis são instrumentos mutáveis e circunstanciais construídos pelo homem, é heresia para o conservadorismo cultural, de que o essencialismo é expressão. Explicar o que são classes, na estrutura social, seria outra heresia, oposta à sua doutrinação de igualdade na sociedade.

- 38 — Numa crise cultural como a do nosso tempo, o papel conservador que vem desempenhando o essencialismo é o de proteger a cultura das "agressões" tipificadas pelo progressivismo, o que é um sintoma de inequívoco "cultural lag".

A aprendizagem se converte num processo puramente aquiescente ao interesse de estabelecidos padrões de autoridade, governados por mandatos e uniformidades predeterminadas.

Com essa filosofia é positivo, como diz Brameld, que a escola não pretende ser instrumento senão *barreira* ao processo de *mudança cultural*. E este vem sendo o seu papel.

39 — *Progressivismo (a via liberal da cultura)* (*)

No progressivismo temos uma filosofia de educação grandemente atuante nos Estados Unidos, especialmente durante um quarto de nosso século e que permanece com indiscutível significado para a cultura e educação universais, neste século.

Não é de nossos objetivos, nem seria possível, caracterizá-lo aqui senão naqueles aspectos essenciais à compreensão de nosso tema — isto é — da escola como agente de mudança cultural -- considerando a filosofia a que está vinculada.

Brameld sublinha com acerto como a posição de *filosofia na cultura*, como consciência crítica da cultura, que define o progressivismo, responde seja pela sua penetração como também pelos ataques hoje a êle desfechados.

40 — A sua caracterização, para Brameld, como a "via liberal da cultura", não é no sentido de expressão de um liberalismo correspondente, no plano educacional, ao liberalismo político, encarado este como teoria política do capitalismo.

Liberal aí tem o sentido adjetivo de flexível, tolerante, espírito aberto, próprio à aventureira, exploratória *experiência*, sempre em *processo de desenvolvimento*.

É o método científico em ação em qualquer área da experiência, trate-se da vida pessoal, social ou universal. É o espírito do livre inquérito sempre aberto à demonstração de idéias opostas. É a atitude de confiança no homem resolver seus problemas à base da sua inteligência ativa. Escolas efetivamente construídas à base dessa filosofia são agências virtuais no processo de mudança cultural, inquestionavelmente.

(*) Utilizamos a terminologia de Brameld, como poderia **ser utilizada** a designação experimentalismo ou pragmatismo.

Na gênese da filosofia progressivista está sua básica oposição a qualquer espécie de autoritarismo ou absolutismo dogmático, moderno ou antigo, religioso, político, ético, social, epistemológico e a confiança nos poderes naturais do homem. Recebendo amplas contribuições da biologia, antropologia, psicologia, sociologia, rejeitando a espúria herança de um intelectualismo puro, esquizóide, isolado do jogo da vida, rejeitando a passiva alienante submissão humana a forças misteriosas e onipotentes, tem o progressivismo, por *definição*, um sentido de total confiança na educação, como o maior dos instrumentos culturais, pelo qual nos convertemos não em escravos, mas em dominadores das *mudanças* de vária espécie, culturais inclusive.

- 41 — Historicamente, pode assinalar-se matrizes indiretas do pensamento progressivista desde Heráclito e de sofistas como Protágoras até mais recentemente, em Bacon, Locke, Rousseau e Hegel. No ambiente americano, Charles Peirce e William James foram, como é notório, os grandes predecessores de John Dewey, este a expressão máxima da filosofia experimentalista, sendo também assinaláveis, a respeito, obras como as de G. H. Mead, Charles Morris, Max Carl Otto, W. H. Kilpatrick, B. H. Bode, e, ainda mais recentemente, J. L. Childs, Bruce Raup, G. E. Axtelle, V. T. Thayer, Othanel Smith, John P. Wynne, para só citar alguns expoentes do progressivismo.
- 42 •— Brameld aponta quatro grandes influências culturais sobre o progressivismo: a revolução industrial; a ciência moderna; o regime democrático e o ambiente americano.

O impacto da *revolução industrial* sobre atitudes e hábitos dos homens, no sentido de novo senso de poder sobre as forças naturais, consolidando vigorosa autoconfiança entre os homens, contrastada com o senso generalizado de fraqueza diante dessas forças, foi adrede incorporado à filosofia experimentalista.

A significação básica da *ciência* para o progressivismo estará no método poderoso que ela fornece, o qual procura encontrar e resolver as dificuldades continuamente emergentes da interação entre os homens entre si e entre eles e o ambiente, não por auscultar e aplacar temidos e misteriosos poderes invisíveis, nem

apelando para a autoridade ou para o dogma, mas pelo escrupuloso exame, explicação e controle humano de fatores em cada situação. O progressivismo, culturalmente imbuído dos ideais democráticos, há encorajado a capacidade e o direito dos homens autodirigirem-se, *democraticamente*, para os fins em que eles mesmos acordem.

A novidade, a aberta, generosa frescura do *continente americano*, contribuiu para uma formulação filosófica nova, como a do progressivismo, muito mais emancipada do que condicionada a seródias influências, como não acontece, por exemplo, no caso da posição *essencialista* em relação às velhas influências européias.

- 43 — A grande "heresia" progressivista estará na rejeição às doutrinas de realidade absoluta, repelindo qualquer tentativa de descobrir e descrever uma fixada e sempre a mesma predesignada realidade, para não se perder num infrutífero emaranhado de especulações arbitrárias, verbalistas, sem sentido.

Experiência é conceito-chave dessa filosofia e ela é *dinâmica, temporal, espacial e pluralística*.

O teste de verdade das idéias através da aferição de seus resultados operacionais, integradores da experiência; a contribuição da axiologia pragmática ao sublinhar os aspectos relativos, temporais, dinâmicos de valor, que são uma parte integrante da experiência; o processo de *crescimento*, sendo o fato significativo e fornecendo seu próprio critério de valor; o conceito de democracia ultrapassando o seu aspecto político para ser um padrão e programa de vida, entendida epistemologicamente democracia como semente e fruto da mais larga prática de inteligência, com a ciência operando entre o homem e seu ambiente, aí está uma enunciação esquemática de conceitos básicos do progressivismo em relação à realidade, conhecimento, valor, os quais constituem a infra-estrutura da teoria educacional progressivista.

- 44 — Historicamente, a "Progressive Education Association" na América do Norte, a "New Education Fellowship", com seu quartel-general em Londres, a "John Dewey Society", a "Association for Child Education", a

"American Federation of Teachers" e, em grande parte de sua obra, a "Association for Supervision and Curriculum Development" (uma divisão da "National Educational Association") têm dado expansão à experimentação educacional das teorias progressivistas, no início do século tidas apenas como *heresias utópicas*.

O famoso "Eight-Year Study" é um significativo documentário do cotejo entre o rendimento de escolas tradicionais e escolas progressivistas, na "high school" e no "college" americanos.

45 i— Muito teríamos a dizer, aqui, se fora o caso, sobre o impacto positivo da teoria progressivista na renovação do processo educacional.

Isto ocorreria à base de suas concepções sobre aprendizagem, como aquelas sobre a não transferência de treinamento; sobre o esforço como função do interesse, sobre este se seguindo à percepção do significado; sobre a participação, ativa ou imaginativa, em um problema, multiplicando e representando oportunidades de alcançar significado, sobre quanto se relaciona com a psicologia de como aprendemos (vide B. H. Bode) e como pensamos (vide John Dewey) em relação ao desenvolvimento da inteligência, por tudo enfim, que se refere a uma psicologia científica aplicada ao processo de aprendizagem.

Igualmente a contribuição progressivista sobre a concepção de currículo seria interessante, se fora esta a oportunidade, enfatizá-la, realçando-a, analisando posições como as de Rugg e Kilpatrick, definindo como matéria própria do currículo toda experiência que seja educativa ou como a de Dewey, definindo a boa escola como sendo a que ministra educação que ajuda jovens e adultos a crescerem.

Sublinha o progressivismo, como assinala Brameld, que não há nenhum corpo singular de conteúdo, nenhum tipo de curso, nenhum método universal de ensino, nenhuma "didática magna" aplicável a todas as escolas. Porque, como a própria experiência, as necessidades e interesses de indivíduos e de grupos variam de lugar a lugar, de época a época, de cultura a cultura.

O currículo bem construído (e Dewey chama a atenção da permanente necessidade de bem estrutu-

rá-lo e planejá-lo) é continuamente *experimental*, evitando toda sorte de rigidez, limites absolutos, padrões mecânicos, soluções prefixadas. Nele se harmoniza a consideração das tendências da "child-centered school" e da "community centered school" buscando o encorajamento das iniciativas pessoais, de espontaneidade das idéias, da expressão criadora com o uso do ambiente natural-social circundante, como um laboratório de aprendizagem.

Deixemos de lado, todavia, esses tão relevantes aspectos do experimentalismo no processo educativo (em grande parte aceitos inclusive pelos mais esclarecidos dos seus opositores filosóficos) para nos cingirmos àqueles mais explicitamente dirigidos ao nosso tema, isto é, a escola em relação à mudança cultural, do ponto de vista de sua filosofia.

- 46 — Dewey sublinha que o conceito de educação como reconstrução da experiência tem *aplicação necessária* ao problema de relação entre a escola e a mudança cultural (*).

I. B. Berkson ("The Ideal and the Community") assinala como premissa básica de Dewey que a civilização está sofrendo uma vasta transformação com o avanço da ciência, da revolução industrial, da formulação da doutrina de evolução e do espraiar do ideal democrático.

Essas mudanças em fluxo impõem a revisão e experimentação contínuas de idéias básicas em filosofia e educação. As sociedades, no passado, usaram a escola tão-somente como meio de reproduzir, inalterada, a existente herança social, no interesse de *preservar a ordem estabelecida*.

Se a consideração dos "mores" existentes da comunidade será sempre elemento válido no processo educacional, do ponto de vista progressivista, todavia, a educação será largamente usada no sentido recriador, com a eliminação de estruturas caducas, en-

(*) Recorde-se a respeito que, nos sessenta anos de atividade intelectual de Dewey, este foi o tema de um de seus primeiros, talvez dos menos conhecidos trabalhos, mas dos mais importantes: "The school and social progress" (1899).

dossadas por uma pura rotina acrítica, funcionando assim, relevantemente, como agência *reconstrutota da sociedade*,

- 47 — Consoante o ideal democrático como Dewey o vê, a verdadeira liberdade democrática estará no uso do "método da inteligência", como meio de autodireção e progresso social.

Liberdade é genuína somente quando indivíduos, vivendo e trabalhando em grupos, são capazes de expressar e discutir seus interesses inteira e continuamente. Qualquer instituição social que lhes bloqueie a expressão desses direitos, seja a que título fôr, nas atividades da comunidade, que, por exemplo, inferiorize socialmente as mulheres ou negue a completa presença e participação das forças de trabalho nos interesses econômicos, não é livre, não é democrática, do ponto de vista progressivista.

Não se trata de acatar a ordem superimposta por algum supremo regulador, individual ou coletivo, divino ou profano. É assim menos final, mais modificável e pluralista que a ordem metafísica, religiosa ou política, que repousa sobre uma indisputável autoridade axiomática.

A chave dessa ordem é a inteligência que habilita os indivíduos a tratar seu ambiente natural e social construtivamente, unificadamente, em perene fluxo de desenvolvimento.

Ordem e liberdade são, assim, conceitos recíprocos ao invés de antitéticos, sem risco de degenerar em anarquia pela exata consideração dos métodos providos pela cultura e com a liberdade, o direito a questionar, tolerar, tentar, experimentar, provar, sem o que a ordem degeneraria em rigidez estática e imobilista. O professor progressivista é um guia e companheiro na aventura da experiência educativa e não o impositor autocrático de suas verdades preexce-lentes.

- 48 — Contrariamente ao conceito comum aos essencialistas, que não propõem à escola ser mais do que simples refletora da cultura, os progressivistas a *vêm também* como reconstrutora da mesma.

A ação escolar, liberta de falsas filosofias ou falsas psicologias de aprendizagem, enfrentaria e solucionaria problemas culturais como os laboratórios de ciências enfrentam problemas físico-naturais — esta é uma crença básica dos progressivistas. Isto, porque os experimentalistas concordam sobre valores à base de suas *conseqüências* na *experiência* e não à base de um "status" de preexcelência universal, prefixado para os mesmos. Bondade, verdade, lealdade, por exemplo, recomendam-se em termos de qualidades imediatas e *efeitos observáveis*, sem necessidade de fundamento em qualquer conceito preexistente, baseado em primeiros ou últimos pressupostos.

É porque, como acentua Sidney Hook, educadores crêem em democracia e não porque creiam ou descreiam em primeiros ou últimos princípios metafísicos, que eles desejam desenvolver estudantes capazes de chegarem à autodisciplina, ao pensamento próprio e ao desejo de examinar outros interesses quando conflitos de interesses emergem.

É porque não querem escapar à responsabilidade de seleções e decisões próprias, limitando-se a transmitir apenas a dos ancestrais, que educadores progressivistas consideram que transmitir apenas a tradição não é sabedoria, mas timidez escapista.

Fazendo restrições aos conceitos de planejamento total da sociedade, na medida anticientífica em que incorporem crenças medievais, ortodoxas, em fins fixos e definitivos, não menos severa é a crítica de Dewey aos fundamentos de uma "livre" sociedade capitalista, baseada no princípio aquisitivo, como meta suprema e medida final de sucesso.

- 49 — A permanente ênfase reconsfrutora do progressivismo pode ser bem identificada a cada passo, em textos como estes de Dewey: "It is the function of education to see to it that individuals are so trained as to be capable of entering into the heritage of those values which already exist, trained also *in sensitiveness to the defects of what already exists and in ability to recreate and improve*" ("Forty-first Year Book", National Society for the Study of Education). Ou, mais incisivamente: "The educational process is one

of continui reorganising, reconstructing, transforming". ("Democracy and Education").

Muito mais do que fornecer limites e fins prefixados, visa o progressivismo a suprir a cultura de instrumentos para sua revisão contínua, expansão e crescimento.

Por estruturar à base desse pensamento suas normas de ação, sempre revisionistas, experimentais, recriadoras, é claro que o progressivismo tem sido alvo de fortes, desapoderados, vociferantes ataques de ponderáveis forças sociais conservadoras, absolutistas, dogmáticas, para as quais "estaria superado" ou já seria "anacrônico".

O conservadorismo cultural rejeita qualquer propósito de escolas considerarem tarefas de inquérito social.

Veja-se, a propósito, para só citar um caso, a ação nos Estados Unidos de entidades como a "National Association of Manufacturers", gastando muitos milhões de dólares para consolidar a tese de que sistemas de educação são apenas feitos para consolidar o "statu quo" político-econômico, posição essa que os anos de guerra fria só exacerbaram.

Todas as poderosas formas atuais do absolutismo, seja ele *religioso*, *étnico*, *político*, têm convergido suas baterias contra a "heresia" experimentalista do progressivismo.

Quanto à contra-ofensiva *reconstrucionista* (um cisma do progressivismo), segundo o depoimento de Brameld, seu líder máximo, já aí se trata do sentido de insatisfação e desejo de revisão pelo temor que as magníficas realizações do progressivismo não se consolidem com suficiente e adequado vigor e rapidez.

- 50 — As recentes ofensivas conservadoras contra o pragmatismo como, entre outras, as notórias de Albert Lynd, Robert Hutchins e Arthur Bestor, nos Estados Unidos, são quase todas, declarada e orgulhosamente não empíricas, deduzidas de princípios axiomáticos e premissas metafísicas, rejeitando liminarmente a educação progressivista, sejam quais forem os *seus resultados*, como proclama expressamente Lynd, segundo demonstra Sidney Hook ("Modern Education

and its Critics"). Brameld argúi que as oposições conservadoras e regressivistas ao progressivismo no mundo dos negócios e da religião advêm do temor de que o espraiar do progressivismo possa encorajar "heresias" como, por exemplo, as de revisão crítica do sistema da propriedade privada ou a dos homens serem os juizes do seu próprio destino.

Para o reacionarismo americano neoconservador, filho dos temores e intimidações espalhados sobretudo pela guerra fria, educação progressivista é um anátema, a ser destruído por ataques de base emocional, organizados ativamente, largamente divulgados e sólidamente financiados, propondo em seu lugar ou a consolidação essencialista *do que existe tal como está* ou o regressivismo perenialista, com a volta ao passado.

- 51 — Do que se pode inferir desta sùmula do progressivismo em sua ligação com o nosso tema, vê-se que, como filosofia que desce do céu à terra, que não é serva da teologia, que pretende ser uma consciência crítica da cultura, com base fundamental na experimentação científica, tem êle, estruturalmente, virtualidades programáticas de ser agente no *processo de mudança cultural*.

Como as terá, seja dito de passagem, o "reconstrucionismo" de Brameld, em cujos antecedentes não será sem propósito incluir a conhecida posição de G.S. Counts no famoso panfleto "Dare the school build a new social order?"

Quanto às possibilidades de *vir a ser* a escola progressivista esse agente, já aí é outro o problema, de que a própria marcha do "progressivismo" nos Estados Unidos nos dá convincente demonstração.

Nada obstante o tempo exíguo para o teste experimental de operatividade de sua teoria; nada obstante as dificuldades inerentes à correta, exata utilização dessa teoria, que geraram distorções conhecidas e não pequenas no incipiente funcionamento das mesmas escolas, ditas progressivistas, norte-americanas, não se pode negar que, a crédito desse movimento, se há de levar o espírito aberto, renovador e experimentalista que, inovando, vitalizou saudavelmente, abriu largas e

amplas perspectivas à educação norte-americana, neste século, com reflexos positivos, pela educação no mundo afora.

Como expressão de filosofia crítica da cultura teve esse movimento, todavia, que ser sobrestado em sua expansão em função desta sua própria característica básica, sofrendo atualmente o impacto emocional da reação de todas as forças conservadoras e regressivistas, num período histórico de transição, particularmente propício à eclosão de manifestações vigorosas de forças sociais da classe dominante, empenhadas na salvação do "statu quo" por motivos óbvios.

52 — *A escola brasileira e sua filosofia*

A que espécie de filosofias estará vinculada, grosso-modo considerada, a escola brasileira? Não será indispensável, pensamos, para respondê-lo, a utilização de inquéritos elaborados, para caracterizá-la, num teor conjectural, como vinculada prevalentemente ao que é definido, no esquema culturalista por nós utilizado, como *perennialismo* e, subsidiariamente, máxime quando a nossa república recém-instaurada tinha mais republicanos do que hoje, ao *essencialismo secular*, na *escola pública*.

A história colonial de nossa educação é, quase totalmente, uma história da educação confessional católica e não conseguiu ganhar maior consolidação, no tempo, o ímpeto republicano, essencialista secular em educação como corpo de doutrina, mesmo da escola pública, o qual vem sendo gradativamente anulado.

53 — Um dos ataques mais gratuitos da atual ofensiva do nosso conservadorismo cultural, em educação, é a de se atribuir a progressivistas brasileiros que "dominam o Ministério da Educação" ou até mesmo "a educação nacional" as apontadas malezas presente de nossa educação.

Simplemente, ao contrário do que afirma essa "journée de dupes" de "bien pensants", jamais houve esse domínio nem êle nunca poderá ser demonstrado e tudo que vem constituindo o pensamento e ação geral do Ministério da Educação do Brasil em matéria de educação e representando a nossa praxe escolar é o que há de mais frontalmente antiprogressivista, anti-deweyano.

Alguns esclarecidos educadores brasileiros, atentos não só às virtualidades potenciais gerais, fecundas, de uma filosofia educacional contemporânea e criada como a experimentalista, como também considerando-a particularmente em relação a uma sociedade integrando uma cultura em transição, como a do Brasil, esclareceram e defenderam essa filosofia educacional, no contexto cultural, aparentemente propício, da revolução de 1930 até 1935 e tentaram algumas poucas, tímidas e obviamente difíceis realizações nessa linha de filosofia educacional.

- 54 — Sem dúvida, porém, como é notório, logo forças conservadoras dominantes, reacionárias, privatistas, arrasaram, defensivamente, o iniciante esforço e consolidaram, na teoria e prática da educação nacional, o domínio total de um sólido conservadorismo cultural com todas suas estamentações e dualismos aristocráticos, com todos os seus "either-or" ao invés dos "both-and", largos, compreensivos, do progressivismo.

Atribuir-se à filiação ao pensamento de Dewey a centralização pedagógica do Ministério da Educação; a prefixação inalterável de currículos únicos que devem, medievamente, compendiar e transmitir a todos, na escola secundária, todo o saber existente em livros; conceitos como o vigente de *humanismo*, entendido como exclusiva expressão do beletrismo clássico; todo o tremendo "educational lag" entre nossa escola e as exigências da sociedade nacional a que deve servir, tudo isso debitado à conta do nosso experimentalismo educacional, ou é fruto de total ignorância ou de má fé completa.

Todo o espírito centralizador, impositivo, dogmático, aristocrático e antiexperimental, toda a teoria da ordem imposta de cima para baixo e de fora para dentro, de que o estado-novismo educacional foi expressão máxima, é estruturalmente, medularmente, antideweyano. Será, com suas "irrevogáveis certezas", perenialista, possivelmente; deweyista, jamais! E, se fora exato o falso e caviloso fantasma da existência no Brasil de um "monopólio estatal da educação", quando o que, em verdade, lamentavelmente ocorre, é a defecção e omissão do Estado em cumprir os deveres democráticos inalienáveis que a respeito a

Constituição lhe impõe, jamais seria em Dewey, nem no progressivismo, que os indigitados autores desse hipotético "monopólio" iriam encontrar fundamento para essa posição.

Em "The public and its problems" está, como em outros documentos, nítida a posição antitotalitária e antimonopolista de Dewey a respeito dos deveres e direitos da *sociedade* em relação à educação, dentro de sua concepção de existência e de direitos de grupos plurais numa sociedade democrática de que o Estado é parte mas que não a esgota e do que conceitua e define como o *público e o privado*.

- 55 — Muito ao contrário dos que subestimam a importância operativa da filosofia nos rumos da ação escolar, julgamos ser grande, vital essa importância, como diz Frederick Meyer ("Philosophy of Education for our time"), "iluminando áreas básicas de conhecimento, estruturando os objetivos para os quais se moveria o sistema educacional". A perigosa subestima desse aspecto entre nós se evidencia, entre outros modos, pela indiscriminação com que é freqüentemente abordado o papel *da escola* em relação à mudança cultural, como se fora insignificativo ou desimportante o filiar-se ela a esta ou aquela filosofia, perfeitamente definível por sua ação. Desse equívoco não tem escapado educadores e cientistas sociais que têm, entre nós, abordado recentemente o problema, ao versarem o assunto falando sobre a escola, a ideologia dos educadores, como se tudo fora uma coisa só.

Pode faltar, e certamente faltará freqüentemente, o domínio conceitual sistemático de uma filosofia educacional à ação de muitos educadores.

É provável mesmo que a ausência desse congruente domínio explique muitas confusões e contradições vigentes. Mas, permeando-lhes e dirigindo-lhes a ação, ela estará sempre presente e assinalável, na identificação dos valores preservados na conduta.

- 56 — É assim, ao nosso ver, particularmente grave em relação a uma sociedade progressivamente em mudança como a nossa, por industrialização, urbanização, ciência, secularização da cultura, e a um país para quem o desenvolvimento, o crescimento, "latu sensu" considerados, são imperativos de sobrevivência, ver a sua

ação escolar atida completamente ao monopólio de filosofias educacionais passivas, sumamente conservadoras, ou mais do que isto, regressivistas em seu anacronismo cultural.

Esse "educational lag" produzirá ou já está produzindo um "cultural lag" que porá em grave risco inclusive os mesmos importantes aspectos de estabilização social reservados à escola, ao lado dos de renovação e promoção social, como "condição de boa saúde social", segundo Anísio Teixeira os expõe ("A Escola Brasileira e a Estabilidade Social"), num ponto de vista, aliás, com ênfase maior, talvez, no papel conservador desempenhado pela escola na cultura brasileira, do que em um ortodoxismo progressivista quanto às tarefas da escola, no binômio conservação-renovação social.

- 57 — Assim, a nosso entender, à base da posição filosófica regressivista-conservadora quase totalmente prevalecente e que lhe norteia a ação, não há como nem por onde esperar da escola nacional brasileira qualquer *propósito* de ação na linha necessária de agente da nossa mudança cultural em processo.

Esse objetivo lhe foge à pauta programática, com conseqüências que já estão à vista e quanto às quais não haverá derrotismo em prever, produzirem, à base desse Prevalhecimento de tendências obscurantistas pouco lúcidas, o agravamento de tensões sociais até uma indesejável quanto inevitável explosão, com todos os riscos inerentes às mudanças culturais violentas, não conduzidas e controladas mediante intervenções racionais em seu processo, no qual a escola é instrumento cuja importância não seria avisado minimizar.

Publicado em:

Anhembi ~ Ano 10, v. 40, n. 118, set. 1960, p. 14-35.

Educação e Ciências Sociais — ano 6, n. 12, nov. 1960, p. 27-56.

Política (Caracas) — n. 5, jan. 1960, p. 16-39 (sob o título "*La escuela como agente de cambio cultural*").

OBSTÁCULOS AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

1) — *Dificuldades estruturais, conceituais, ideológicas*
— A primeira dificuldade a superar para adoção e execução de uma política de planejamento educacional em países em processo de desenvolvimento é a da antinomia entre o que define a noção de planejamento e o que caracteriza estruturalmente as sociedades de cultura arcaica.

Intrinsecamente, a noção de planejamento não é outra senão a da aplicação de métodos científicos ao trato de fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensejar intervenção no processo de desenvolvimento social, acelerando-o ou modificando-o.

Nas sociedades modernas, altamente industrializadas, há uma permanente reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis por apelo à tradição e costumes e para cuja solução é preciso apelar para a razão, expressada por ciência, norteadora da ação planejada que utiliza modos de pensar que a caracterizam, vale dizer, o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

Ora, acontece que nas culturas arcaicas os sistemas de participação que unem os seres e as coisas são insuscetíveis de verificação pelo pensamento racional e objetivo da ciência. O universo de significação dessa cultura não corresponde aos mesmos termos de significação (inteligibilidade, finalidade, etc.) das sociedades modernas.

Como sublinha M- François Perroux ("Industrialização e Desenvolvimento Econômico e Social dos Países Subdesenvolvidos"), "numa cultura arcaica toda relação econômica é também uma relação *mágica* ou *religiosa*", ou ainda,

citando J. Poirier, "o objeto aí é sempre e ao mesmo tempo sujeito ou subjetividade".

As dificuldades conceituais decorrem de imprecisões freqüentes quanto ao significado exato de planejamento educacional.

Não há uma segura e disseminada compreensão do que lhe é implícito, como sejam: uma articulação a mais estreita possível entre fins e meios, um levantamento de dados com coordenação de sua significação, inter-relações e implicações educacionais, políticas, sociais, o estabelecimento de objetivos precisamente especificados a serem atingidos em determinados prazos, com hipóteses alternativas decorrentes e suas conseqüências.

É comum o equívoco entre reformas educacionais, com a fixação de objetivos da educação e de determinadas estruturas pedagógicas e planejamento educacional, com decisões em torno a opções educacionais a serem atingidas a vário prazo, com estreita correlação entre fins e meios e incorporação de uma visão coesiva e integradora das componentes do processo.

As dificuldades emergentes do plano de *ideologia* política decorrem da vigência, ainda bem consistente, daquele estereótipo a que recentemente aludia M. Pierre Masse em conferência feita em Londres (abril, 1961), sobre "La planification Française". "Jê sais bien que, dans le monde occidental, le mot *Pian* n'est pas um bon article de vente".

A adoção do planejamento em escala nacional pelos planos quinquenais soviéticos e pelo nacional-socialismo conduz, seja pelo medo irracional à palavra, seja pelo temor do desvio para um dirigismo estatal hipertrofiado, eliminador da chamada "livre empresa", a que elites tradicionais, com interesses investidos na manutenção do "liberalismo econômico", tenham atitude de resistência à adoção da ação planejada.

Não corresponderá à realidade dizer-se que esse estereótipo atualmente esteja superado, tanto mais quanto é êle instrumento de resistência à mudança, de utilização freqüente por classes dominantes, interessadas na manutenção do "statu quo".

2) i— *Dificuldades decorrentes de uma conceituação tópica ou parcializante da realidade do processo social* — Entre os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social, há aquele a que se poderia chamar de tópico ou parcializante.

Conceito oposto ao de totalidade dialética do processo social global, busca a pureza do dado ou fato particular, puro, delimitado, circunscrito à particularidade, cancelado de conexões para fora, aceitando o existente sempre como local, momentâneo, finito.

Como exemplos dessa visão particularista, bastante presente em países vivendo ainda o estatuto político da colonização, com as comunicações parciais e fragmentárias decorrentes das desigualdades e desintegrações do incipiente processo de industrialização, assinalam-se posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, como a de sobrevalorizar o regional em relação ao todo nacional, como a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja êle educação, saúde, estradas, analfabetismo, por arbítrios subjetivos, desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

Dessa visão decorrem "planejamentos" parciais do aparelho escolar, como se não funcionasse este como um sistema de vasos comunicantes e, o que também é grave, "planejamentos" educacionais desligados de uma concepção dialética de totalidade da realidade do processo social, global, desarticulados em relação aos fatores sociais e econômicos operantes no país.

Assinalam-se então "planejamentos" de expansão da escola primária, sem qualquer articulação com o planejamento da expansão dos níveis de ensino subseqüentes, elaboram-se "planos" de extensão da escolarização elementar por "seis anos" a toda população escolarizável sem qualquer planejamento econômico coincidente capaz de promover a capacidade social de absorção dos educados, sem nenhuma preocupação com as tensões sociais advindas das expectativas não correspondidas de vida e empregos urbanos, emergentes dos deslocamentos rurais-urbanos estimulados. São ainda decorrência dessa visão tópica, alienada às necessidades do contexto social global e ao planejamento de uma hierarquia de prioridades conseqüente, a criação de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras do conhecimento, sociologicamente ocioso em relação ao que seriam necessidades bási-

cas do desenvolvimento, sobrecarregando orçamentos públicos com o preparo para ocupações simbólicas de indefinível qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, socialmente úteis, alimentando, assim, formas ociosas de espoliação e parasitismo dos bens da comunidade.

3) — *Dificuldades inerentes às tensões do processo de desenvolvimento* — Há uma tensão dialética inerente ao processo de desenvolvimento entre o "tradicional" e o "emergente", pela transformação qualitativa da realidade anterior, pela criação de novos conteúdos da cultura, com a industrialização.

Como sublinha Paul Baran, em "A Economia Política do Desenvolvimento Econômico", "sempre foi o desenvolvimento econômico marcado por choques mais ou menos violentos, efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno novo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plácidamente, ao longo do tempo e do espaço".

Significa mudanças, comoções, rupturas qualitativas que não são simples acréscimos ou ajustamentos marginais de sobrevivência do "statu quo".

Há nele uma transposição do *tradicional* para o *emergente*, uma mudança *qualitativa* da consciência nacional.

É extremamente difícil a inserção no planejamento educacional dos novos conteúdos da cultura, penoso o reajustamento do "formal" para o "real".

Todas as forças de resistência à mudança, expressão do imobilismo substancialista e estático, procuram bloquear, com supérfluas e mesmo perturbadoras, quaisquer tentativas de planejamento enquanto expressão do consciente e deliberado propósito de influenciar no sentido de mudar a ordem de coisas existentes.

Alimentam-se então falácias como as da imutabilidade dos padrões de valores, as do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente.

Há assim uma posição de luta pelo afastamento das técnicas de intervenção no processo social, que precisariam ser mobilizadas para adaptar a herança cultural às novas condições emergentes de vida.

Torna-se assim extremamente difícil um planejamento educacional coerente e coesivo em meio às situações de tensão e conflito entre motivações modernas e motivações arcaicas, em face à multiplicidade de conflitos e contradições sociais

ativas no período de transição para o desenvolvimento que corresponde à fase da "quase-nação" em via de se fazer nação, pela autodeterminação em torno à realização do seu projeto coletivo de ser.

4) — *Dificuldades resultantes de instabilidade política.* — É da mesma essência do econômico a existência de mutações profundas no número e na natureza das relações entre as classes sociais, seja do ponto de vista de "status" social, seja do de *poder político* como do de situação econômica.

Os ajustes decorrentes não se processam sem conflitos maiores ou menores, conforme o grau de rigidez de estrutura econômica e das classes sociais facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida pelas mudanças tecnológica e ideológica.

Essa instabilidade de poder político reflete-se na ordem administrativa, retirando viabilidade à ação seqüente e contínua de flexíveis planos-perspectiva a mais longo prazo, esgotando-se a ação administrativa no puxo imediatismo acidentalista de posições tópicas de mera circunstância, concretizadas em projetos a curto prazo e medidas de emergência, propostas apenas a visíveis efeitos imediatos.

Ademais é preciso considerar a instabilidade do poder político peculiar a sociedades arcaicas onde, freqüentemente, o exercício do poder é disputado e conseguido violentamente por grupos predatórios do mesmo, tal como sucede na América Latina, onde Merle King, em estudo sob o título de "Contribuição para uma teoria da instabilidade do poder e da política na América Latina", documenta trinta e uma deposições de governantes e presidentes, no período de 1945 a 1955-

Sabendo-se como qualquer programa de planejamento educacional a longo prazo exige um mínimo de essencial estabilidade e de continuidade, sem o que fracassa qualquer programação incorporando calculabilidade e previsibilidade, compreende-se o "handicap" que representa a instabilidade política dos países em processo de desenvolvimento, em relação ao planejamento educacional.

5) — *Dificuldades da parte dos "staffs" administrativos tradicionais e da opinião pública.* — Como dificuldades à execução do planejamento educacional em países em pro-

cesso de desenvolvimento, não são nada irrelevantes as opostas pelos "staffs" tradicionais da administração pública.

De um modo geral, pela lei da inércia, por amor à comunidade conservantista de velhas rotinas sossegadas, vêem eles no "planejamento" um puro "snobismo" extravagante e inoperante, ameaçador da tranquilidade dos velhos estilos e dos interesses investidos.

Essa atitude de resistência à mudança é freqüentemente compartilhada por boa parte da opinião pública que vê, na atitude de planejamento, pura fantasia intelectual, batizando com nomes novos velhas cousas.

Pequenos projetos de planejamento, mais ou menos particularizados e imediatistas do "laissez faire", são então confundidos com os modernos princípios e técnicas de planejamento em seus aspectos de amplitude social (over all planning), coordenação, integração e previsibilidade a longo prazo.

6) .— *Dificuldades per distorções quanto ao conceito de planejamento.* — É bastante sensível a dificuldade oriunda da distorção da concepção de planejamento, entendendo-o não como um processo criador, vivo, revisível, autocorretivo. mas como um esquema configurador e aprisionador da realidade.

É perigoso o desvio da concepção do planejamento de um flexível quadro orientador da ação para um roteiro descritivo, detalhado, rigoroso, certo e preciso de situações a anos de distância.

7) — *Dificuldades de ordem financeira e técnica.* — Não são de nenhum modo irrelevantes as dificuldades de natureza financeira e técnica antepostas ao planejamento educacional nos países em processo de desenvolvimento.

De um modo geral, constituindo esses países expressões de uma economia subsidiária, reflexa, periférica, caudatária de outros centros ativos de poder econômico, têm eles todas as limitações próprias aos países ainda nesse baixo nível de desenvolvimento, com debilidades estruturais de recursos técnico-financeiros.

Constitui sério problema a ausência de suficiente pessoal técnico, devidamente qualificado para as tarefas interdisciplinares do planejamento educacional, envolvendo preliminarmente especialistas em técnicas de pesquisa nos cam-

pos da educação, estatística, demografia, economia, finanças, análises sociais, levantamentos de mercados e de força de trabalho e, posteriormente, planejadores aptos no "métier".

Especialmente para certos tipos de tarefa, jogando com prospeções a mais longo prazo, com o inter-relacionamento orgânico de dados de preparação escolar considerada em função de necessidades técnico-científicas do desenvolvimento, trata-se de tarefas a bem dizer sem precedentes nos quadros locais e de não fácil utilização da cooperação técnica estrangeira, por peculiaridades dos contextos sócio-culturais em causa.

Dificuldades de organização. ~- A ausência de tradição quanto às tarefas do planejamento educacional leva a problemas sérios quanto à implementação desses serviços.

De um modo geral, não há definições suficientemente claras e precisas quanto às atividades a serem desempenhadas pelas agências de planejamento.

Há uma certa fluidez imprecisa e vaga de conceitos quanto à exata natureza e limites da ação planejada, gerando concepções, ora hipertrofiadas, ora insuficientes, quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades.

Há uma habitual ausência ou deficiência de coordenação e articulação, no sentido horizontal como vertical, com agências outras com as quais deveria haver essa coordenação e articulação de esforços e, não raramente, são também assinaláveis duplicações de funções e esforços inteiramente descoordenados quando não contraditórios e até antagônicos.

Registra-se também muitas vezes, na estrutura geral da administração pública desses países, uma hipertrofia da concentração de poder em órgãos de meios exercendo, frequentemente, uma ditadura disjuntiva do normal funcionamento de órgãos de fins, que sofrem um bloqueio externo altamente impeditivo de levarem a termo eficaz seus planos de ação.

Trabalho apresentado à Conferência das Nações Unidas sobre a Aplicação da Ciência e Tecnologia em Benefício das Áreas Menos Desenvolvidas. Genebra, Suíça. 1962.
Editado pela ONU em 17-10-62, (versões em Inglês, Francês, Russo e Espanhol) .

Publicado em:
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 40, n. 92 —
out.-dez. 1963, p. 115-120.

PESQUISA E PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO

O tema que nos propomos é daqueles que, no campo da educação, não lograram ainda pacífico acordo de opiniões, seja quanto ao próprio conceito de pesquisa educacional, seja quanto à sua importância específica.

Veja-se, em abono dessa afirmativa, o que dizia o educador americano Monroe, em 1927, conforme citação de Helen Walker no artigo "Methods of Research" (Volume XXVI, n' 3, junho, 1956 — Review of Education Research): "it does not seem feasible to give the term (*research*) a precise meaning" (o grifo é nosso).

Nesse artigo, balanceando a situação da pesquisa educacional nos Estados Unidos, afirma Helen Walker, em relação a 1931: "By 1931 the confusion as to what constitutes educational research has caused so much annoyance that a "symposium on the classification of Educational Research" was held by 18 leaders in research who concluded that "there exists... a diversity of opinions about the classification of methods of educational research. . . The introduction of several points of view into the same classification. . . is likely to lead confusion... Methods frequently acquire the names applied to them from incidental features of the research process and their applications, such as the fields they serve, the purpose for which they are pursued, the data gathering devices employed etc." (Barr, A.S., and others: "A symposium of classification of educational research" — Journal of Educational Research — 24:22, June, 1931).

E ainda mesmo quanto à situação atual, nos Estados Unidos, a mesma Helen Walker assim se refere, no artigo que vimos citando:

"In spite of these early pronouncements, writer on method continue to tidy up their treatises by orderly classification schemes which are foredoomed to produce only confusion".

Pesquisa e planejamento estão aqui entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais.

Vamos dividir a síntese provisória que buscamos, pelos capítulos a seguir.

I — RAZÕES FILOSÓFICAS. POLÍTICAS. ECONÔMICAS E SOCIAIS DA PESQUISA E DA AÇÃO PLANEJADA EM EDUCAÇÃO

Em recente reunião (fevereiro de 1956), realizada em Atlantic City, nos Estados Unidos, que constituía a primeira (note-se bem, a primeira) Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, o Professor Erich Hylla, diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional (Frankfurt, Alemanha), apresentou estudo sobre "A Natureza e as Funções da Pesquisa Educacional", em cujo texto largamente nos basearemos, seja pela pertinência de sua exposição em relação ao assunto aqui estudado, seja pelo objetivo de divulgação dos resultados a que a mesma conferência chegou. Utilizaremos, outrossim, conceitos constantes do trabalho dos professores Carter Good, A.S. Barr e Douglas Scates, sobre "Metodologia da Pesquisa Educacional".

O conceito de pesquisa não apenas como uma necessidade prática mas como uma componente lógica da noção de ciência, ou como um "processo contínuo no desenvolvimento da ciência", já teria sido antevisto pelos fins do século XII, quando o homem começou a entender ciência não mais como um sistema fechado, mas como um sistema aberto, que se revia e reformulava.

"Até então a ciência era considerada um corpo de conhecimentos acessíveis à humanidade e contido em livros, que se transferia de uma geração à seguinte, talvez explicado e interpretado, porém não substancialmente modificado

nesta operação" (1) (diga-se, de passagem, que esse conceito ainda está subjacente a muitas práticas escolares atuais).

As partes integrantes desse sistema fechado e as relações correspondentes eram fixas, suscetíveis talvez de melhor conhecimento e compreensão, jamais porém de acréscimos de novidades essenciais, seja pela experiência o" pelo raciocínio.

Estávamos na terra para contemplar e compreender o mundo e não para modificá-lo; a ciência era uma criação e desenvolvimento do passado e a chancela de sua validade era a autoridade, donde não ser preciso, nem viável, o seu desenvolvimento, mediante a pesquisa como acima definida.

Procedendo a um retrospecto cronológico das fontes de evidência para as quais vem o homem apelando na busca da verdade, cinco se destacam nitidamente:

- a) costume e tradição;
- b) autoridade;
- c) experiência pessoal;
- d) raciocínio silogístico sobre proposições aparentemente evidentes;
- e) inquérito ou pesquisa científica (2).

Mas, não se pode afirmar que, na conduta humana, as fontes de busca da verdade mais recentes eliminem ou substituam as anteriores; todas elas continuam presentes, compondo o arsenal intelectual com que lidamos na solução dos problemas da vida.

É admitido todavia, e quanto a isto há pacífico consenso de opinião, que sem a busca contínua de novos fatos e novas relações entre eles, de um permanente reexame e procura de leis e teorias, em face de fatos antigos ou novos, nenhum ramo do conhecimento humano pode ser classificado como ciência.

Esta concepção de ciência e suas implicações na pesquisa é própria, assim, da filosofia do nosso tempo, ao caracterizar o método científico de pensamento e ação pela presen-

(1) Erich Hylla — "A natureza e as funções da pesquisa educacional".

(2) Gordon, Barr & Scates — "The Methodology of Educational Research". Essa seqüência cronológica deve ser entendida relacionando o grupo *a, b, c*, com *d e e e* entre *d e e*.

ça do espírito crítico e experimental, cuja atuação, rica de fecundas virtualidades, se estende, cada vez mais, por todos os domínios do conhecimento humano.

Entretanto, devemos convir em que, no campo da educação, não se tem verificado a mesma assimilação do comportamento racional, científico assinalado, por exemplo, nos domínios da física, da química, da biologia, ou nas ciências aplicadas, como medicina e engenharia.

Costume e tradição, autoridade, experiência pessoal, raciocínio silogístico continuam ainda dominando o campo educacional, com lenta e penosa introdução do inquérito ou pesquisa científica, em suas práticas.

A rotina educacional, contra cuja tenacidade tanto já argüia Stuart Mill, se nutre na justificação de que os fatos devem ser assim porque sempre foram, o que, necessariamente, leva ao imobilismo.

O apelo à autoridade, no sentido do "magister dixit", tem tido e continua tendo dominadora influência nos praxes educativas, sejam essas autoridades seculares ou religiosas.

A igreja tem, historicamente, dado sanção ou posto no seu index, como heréticas, a estas ou aquelas afirmações científicas, na medida em que elas se harmonizem ou se afastem de seus dogmas, não somente em questões de fé, mas também em problemas temporais, como o casamento e o divórcio, como a mecânica dos corpos celestes, etc. etc.

Com os estados seculares e a secularização da cultura essa autoridade já se lhe vai escapando, à medida em que fonte de verdade passam a ser reis, parlamentos, assembleias legislativas que chegam inclusive a legislar sobre a validade dos princípios da evolução, como aconteceu, não faz ainda muito tempo (3), nos Estados Unidos.

Os "scholars", filósofos e cientistas têm sido também outras fontes de verdade, aceitos os seus enunciados à base de autoridade magistral, como a dos oráculos, dos deuses, da igreja, do estado, do rei, etc.

O apelo à experiência pessoal ou à experiência do senso comum tem, como é notório, largo emprego na conduta humana em busca da verdade e dela, principalmente, se nutre o saber sobre a vida cotidiana, na qual a história das

(3) Uma dessas legislações foi de 1910.

experiências próximas ou remotas continua a desempenhar papel importante.

Em que pese o valor dessa experiência, que constitui valiosa fonte de hipóteses para a pesquisa científica, são sabidamente muitas as suas causas de erro, como, entre outras, as da generalização do particular, omissão de peculiaridades dos fenômenos¹, conclusões falhas devido a preconceitos e estereótipos, singularização de antecedentes em casos em que são múltiplos, imprecisão de instrumento de medida, argumentos analógicos, etc, etc, o que James Robnson sintetiza dizendo que. na maior parte dos casos, nesse saber, não se raciocina e sim racionaliza-se.

A especulação sobre o próprio pensamento, produzindo a lógica formal, aristotélica, que os escolásticos utilizaram, constituiu, sem dúvida, passo imenso em relação aos anteriores, grandemente entorpecido, todavia, seja pelo seu apego às "disputações" intermináveis sobre o simbolismo verbal de proposições e termos lógicos, como pela precariedade das premissas aceitas à base de autoridade ou de aparentes evidências.

Essas debilidades fizeram com que o tempo despendido não levasse a proporcionais avanços na busca da verdade, o que não implica no conhecimento da enorme importância atual dos princípios lógicos, para quem vê no método científico um processo indutivo-dedutivo.

Não caberão, aqui, nos limites prefixados de tempo para essa exposição oral, maiores explanações sobre o método científico, com todas as suas implicações que significaram o levantamento da estrutura da ciência moderna, nem maiores referências à sua evolução no tempo, desde a clássica experiência de Galileu, em 1589, ou da prova oferecida por Kepler sobre a verdade da hipótese de Copérnico, ou da publicação do *Novum Organum*, de Bacon, ou das contribuições de Harvey e Newton, etc

São conhecidas as características do método científico pelo qual a ciência se baseia nos fatos, emprega os princípios de análise como procedimento fundamental na compreensão dos fenômenos complexos, utiliza hipóteses, libera-se da conduta emocional, usa medidas objetivas e tratamento quantitativo de dados.

Assinalemos que, para Dewey (4), a pesquisa científica atravessa as fases operacionais seguintes, que ocorrem face à problematidade situacional:

- a) há, inicialmente, uma situação cujos fatores se apresentam indeterminados, gerando-nos perplexidade por incompreensão;
- b) surge, nessa indeterminação, um "problema", que emerge como tentativa para melhor ordenarmos a obscuridade da situação;
- c) posto o problema, buscamos determiná-lo mediante uma descrição mais completa da situação;
- d) passamos, aí, à fase do raciocínio, a fim de, pelo coitejo das hipóteses suscitadas, encontrarmos a mais adequada à explicação da situação;
- e) finalmente chegamos à hipótese adequada (conclusão), que nos possibilita superarmos a problematidade da situação.

"Cantril, Ames, Hastorf e Ittelson salientam que o reajustamento desses aspectos (superação da problematidade) desenvolve-se dentro das seguintes fases operacionais:

- 1) sentimos uma inadequação conceitual, da qual decorre um problema, que procuramos solucionar;
- 2) tentamos analisar todos os aspectos do fenômeno que possam ter relação com o problema levantado;
- 3) dentre esses vários aspectos focalizamos a atenção sobre os mais fundamentais em relação ao problema em análise, os quais servirão de "standards" para racionalização e manipulação;
- 4) através de métodos apropriados, intentamos controlar essas variáveis "standards", com base em investigações empíricas;
- 5) por fim adaptamos nossa estrutura teórica, tendo-se em vista as formulações que, com o apoio nessas investigações, nos levaram a solucionar o problema" (5).

(4) John Dewey — "Logic: The theory of inquiry".

(5) Mario Lins — "A integração da teoria e pesquisa na sociologia".

No campo da educação — entendido "como o conhecimento sistematizado da ação ou processo de educar" —> seja êle aproximado da medicina, como o quer Erich Hylla, ou entendido como engenharia social — como pensa Dewey, ambas as aproximações tendo em comum o aspecto de ciência aplicada, o conteúdo social do seu "campus" leva à discussão sobre a viabilidade da aplicação de métodos científicos em seu trato.

A inviabilidade (preferiríamos dizer dificuldades) estaria na instabilidade das variáveis do sistema encarado, muito mais contingente do que no campo das ciências naturais, pelo fato de, nesse campo (educação), serem seus processos em função de valores finais fixados pela sociedade, não pela ciência e sim por princípios morais ou religiosos, elaborados por processos filosóficos ou especulativos, não classificáveis como processos científicos.

Subjacente a essa posição estaria a dicotomia da classificação de ciências, em voga na Alemanha, de ciências do espírito (teologia, filosofia, história, etc) e ciências naturais ou da natureza, como por exemplo a física, a química, a biologia, etc. com implicações significativas nos respectivos campos metodológicos.

No primeiro grupo teríamos a utilização "de métodos de descrição, explicação, interpretação", "primordialmente de caráter especulativo e dedutivo" e. no segundo, essencialmente "o método experimental, indutivo ou exato", do qual as experiências controladas são exemplo típico, com observações e resultados sujeitos à contagem e medida.

As raízes filosóficas dessa posição encontram-se, nitidamente, na corrente idealista da filosofia alemã, com os seus mundos da "natureza" e do "espírito", com formas de compreensão e disciplinas diversas, apreendida a natureza por categorias lógicas gerais, visando ao desenvolvimento de um esquema lógico de proposições universais, enquanto o mundo do espírito (do "geist"). do comportamento humano e da cultura, necessariamente há de ser "compreendido" nos seus "significados" pela "intuição das essências" (Husserl), pelas "experiências interiores vividas", criando as "essências sociais" dos fenomenólogos pelas quais não se explica e sim compreende-se o mundo.

É a posição, entre outros, de Rickert, distinguindo as ciências em exatas e humanas, nestas últimas não se podendo estabelecer leis e só "compreender", devido ao seu irreduti-

vel relativismo perspectivista, diferente do valor positivo das ciências experimentais, em suas aproximações da verdade.

Essa posição não é aceita pelos racionalistas e seus herdeiros modernos para os quais considerar o fato social fora da natureza, a sociedade como "realidade contingente", é apenas "uma concepção teológica retardada".

É certo, outrossim, que autores como Dilthey ou Cassirer, por exemplo, na historiografia, que conferem essencial importância à intuição na compreensão do comportamento humano, submetem-na a uma disciplina metodológica quiçá comparável, em seu rigor, aos métodos positivos das ciências experimentais, procurando libertá-la de uma utilização arbitrária em que convicções subjetivas se convertem em critérios de verdade.

É a concepção "diltheyista" da "compreensão da história", procurando ir além dos esquemas causas para descobrir o "espírito" que "impregnou" os acontecimentos históricos.

Haveria assim dois grandes tipos de pesquisa educacional:

- a) Pesquisas estritamente experimentais ou científicas, com o uso de "experiências, de raciocínios indutivos, de verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase do trabalho, de medidas, de métodos estatísticos e de observações tão exatamente objetivas quanto possível" (6).

A psicologia infantil, por exemplo, seria campo adequado a pesquisas deste tipo.

Com este tipo de pesquisas se poderia chegar à formulação de leis científicas, com sua invariância funcional, coerência lógico-funcional, eficiência de controle, determinação e predição de fenômenos estudados; a pesquisa sobre os reflexos condicionados, com suas implicações na aprendizagem, estaria dentro desse campo;

- b) Pesquisas "filosóficas", como as denomina o professor Hylla, seriam, por exemplo, as do campo de história da educação e da educação comparada, jogando essencialmente com raciocínios especulativos e dedutivos.

(6) Erich Hylla — "A natureza e as funções da pesquisa educacional".

Estas últimas pesquisas, quando conduzidas com cuidado e espírito crítico, são, ressalta o professor Hylla, absolutamente importantes e destinam-se essencialmente a preencher o campo de alvos subordinados ou intermediários, para preservar-lhes a coerência face aos alvos finais.

Um estudo, por exemplo, de como práticas centralizadas ou descentralizadoras na administração educacional contribuíram para os alvos finais visados nos respectivos períodos seria, tipicamente, segundo Hylla, uma pesquisa educacional classificada como "filosófica".

Assinale-se que Kilpatrick ("The relation of Philosophy to Scientific Research" •— *Journal of Educational Research* — 24-97-114 — September, 1931) classifica igualmente como "pesquisa filosófica" toda aquela que jogue, essencialmente, com "consideração de valores".

O professor Hylla adverte sobre as notórias dificuldades comuns à obtenção de concordância de pontos de vista nas pesquisas histórica ou de educação comparada, seja pelo uso de fontes como "documentos, livros, gravuras ou relíquias históricas", seja pela interpretação subjetiva a que estão sujeitas e que pode resvalar, através dos desvios de crenças, desejos, convicções, para especulações de discutível efetividade em sua utilização às práticas educativas correntes.

O conceito norte-americano, vale dizer, de grande e significativo campo da pesquisa educacional, é, de modo geral, mais amplo e menos discriminativo do que o conceito germânico a que se refere o professor Hylla.

O relatório do professor Francis Cornell, Presidente da American Educational Research Association, apresentado à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, sob o título "Pesquisa e Ciência em Educação", conceitua pesquisa, "latu sensu", como "atividade de coletar informações (ou de observar a realidade), de modo ordenado e sistemático".

Pesquisa seria, literalmente falando, uma "atividade" na conduta humana, presente em "todo comportamento inteligente".

Uma coleta de preços para decidir sobre uma compra mais econômica seria pesquisa, como igualmente seria pesquisa uma sistemática reunião de informações sobre escolas, alunos, etc, podendo ser ela, evidentemente, pobre ou boa, na dependência da fidedignidade do material colhido e das técnicas utilizadas.

A posição americana, ao aceitar como "científica" a pesquisa no campo educacional, está no constatar nela a utilização de métodos científicos, entendida porém ciência como "englobando todos os campos de conhecimento sistematizado", correspondendo ao *Wissenschaft* alemão e não ao sentido mais estrito, que a divide em *Naturwissenschaften* (ciências da natureza) e *Geisteswissenschaften* (ciências do espírito).

Enquanto na conceituação encontrável na Alemanha a pesquisa educacional, para ser científica, teria de estar na linha das ciências naturais, por seu campo e métodos capazes de conduzir à formulação de leis universais, na conceituação americana esse caráter de pesquisa científica estaria presente sempre que, usando métodos científicos, se chegasse a normas sistemáticas de ação racional (tecnologias).

Nessa última posição, está presente o esforço por superar racionalmente e gradativamente as dificuldades de formulação científica no campo das ciências sociais, procurando armar sua estrutura teórica de modo a passarem do plano descritivo, onde prevalecem as simples "classificações e correlações" (que não possibilitam as "leis universais" e sim "as generalizações enunciativas"), já ao plano "explanatório", onde "há uma maior interconexão lógico-conceitual dos fatos existenciais, o que nos permite uma mais segura formulação de relações de invariância" (7), e atingir todo o avanço capaz de permitir descrever, como no campo das ciências físicas, não só as propriedades genéricas como as específicas de um sistema estudado.

A posição inglesa na conceituação de pesquisa educacional e de pesquisa científica em educação, pelo que se pode verificar no estudo de Ben S. Morris — "A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales" (8)—, é intermediária entre a germânica (segundo Hylla) e a americana (segundo Cornell).

"No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação".

(7) Mario Lins — "A integração da teoria e pesquisa na sociologia".

(8) *International Review of Education* (Volume 1, 1. 1-1955).

"Se não se admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acrítica da noção de que o termo "pesquisa" deve restringir-se aos estudos empíricos ou experimentais, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa. Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, que, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam, freqüentemente, à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. A necessidade dessa definição ampla, que reconhece o caráter essencialmente interpretativo e crítico da pesquisa, ficará aparente para quem quer que aceite o argumento de Whitehead, de que "não existe uma só sentença que expresse adequadamente o seu próprio significado". "O chamado fato cru é coisa que não existe" (9).

E, é ainda Ben Morris a dizer: "os fascínios exercidos pelas técnicas quantitativas resultaram, nos últimos tempos, em estreitamento de visão, na pesquisa e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica,

Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de *orientação* que só o *pensamento crítico* pode oferecer, *tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia. É verdade que o trabalho especulativo prossegue, mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa e vice-versa. Nos últimos tempos, todavia, registraram-se exceções notáveis, nas críticas sistemáticas do falecido Karl Mannheim e no trabalho do falecido Sir Fred Clarke"*

* * *

Feita essa breve sùmula sobre as variações conceituais quanto ao entendimento de pesquisa e de pesquisa científica

(9) Ben S. Morris — "A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales". (International Review of Education, Volume 1, N. 1 ~ 1955).

no campo da educação, no chamado mundo ocidental, tudo analisado nos leva à conclusão de que a imperiosidade da pesquisa em educação é uma decorrência da *filosofia* de nosso tempo.

Com razão *política*, determinando a imperiosidade da pesquisa educacional, temos que a democracia é um processo caracteristicamente evolucionário, no qual o sistema educativo não visa preservar uma *cultura* existente como um corpo *estático*.

"O crescimento da democracia requer permanente avaliação, experimentação e mutação. E avaliação e experimentação são a essência mesma da pesquisa.

"Cumpra elaborar novos planos para resolver novos problemas e atingir a novas metas. Sem a base firme de fatos fidedignos, colhidos através da *pesquisa*, sem a clara orientação de princípios comprovados nos experimentos de pesquisa, o povo lutará às cegas para solucionar os seus problemas, formular os seus planos, atingir as suas metas" (10).

É dispensável, parece-nos, sublinhar mais a presença de *razões políticas* determinantes da pesquisa e *ação planejada* em educação.

Como motivos sócio-econômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação.

Seja no campo da utilização racional de "tarefas ligadas com o aproveitamento rápido de descobertas consideradas úteis", seja "na própria esfera da organização das relações humanas", "várias condições e fatores concorrem simultaneamente para tornar o planejamento, em escala regional ou nacional, um recurso de sobrevivência, do progresso econômico, de preservação da prosperidade ou de manutenção do prestígio na área política internacional" (11).

(10) Relatório da Comissão C — ("Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional — Atlantic City — fevereiro — 1956).

(11) Florestan Fernandes — "Teorias em contraste da ciência aplicada."

É ainda o professor Florestan Fernandes, no estudo que acima utilizamos, quem nos adverte sobre o fato de que "as atitudes que levavam à condenação do planejamento em escala pública — pois êle sempre foi praticado em escala privada, principalmente depois da 1ª Revolução Industrial— perdem o terreno em certos países, como os Estados Unidos, ou já são encaradas como obsoletas em outros, como a Rússia, a Inglaterra ou a Palestina".

Toda a previsão a admitir é no sentido do incremento do planejamento nas sociedades modernas, com ênfase crescente na utilização de *pesquisa* no campo das ciências aplicadas ~~que tratam~~ do *comportamento humano*, para o estudo das possibilidades de "mudança social provocada", por isso mesmo que não podemos mais viver como nas fases em que imperaram o costume e a tradição, mas como no período em que "a análise consciente e a coordenação consciente dos processos sociais se tornam necessárias", "por isto mesmo que o princípio do *laissez faire*, que em outro tempo mantinha o equilíbrio da marcha social, neste grau da evolução veio a terminar em um caos. tanto na vida política como na cultura", tornando indispensável a ação planejada na atual sociedade industrial, "sem violentar as forças espontâneas da sociedade (12).

II - PESQUISA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAIS NO BRASIL

Por todos os motivos acima expostos seria de crer que os sistemas educacionais no mundo moderno estivessem sendo inspirados por uma sólida base de pesquisa e planejamento, sendo um imperativo mesmo daquela sobrevivência a que alude o professor Florestan Fernandes, ajustada e operativa, coerente em relação aos fins que devem preencher.

Não é esta, todavia, como sabemos, a situação encontrada. comumente, no panorama mundial, o que é confirmado pelo relatório da Comissão C — "Preparação da Pesquisa Educacional" — apresentado à Primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City, como veremos a seguir.

"Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou *papel insignificante*, na criação e de-

(12) Karl Manheim — "Freedom, Power and Democratic Planning".

envolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. — Por quê? — Primeiro, por falta de reconhecimento da *necessidade de pesquisas educacionais*. Segundo, por falta de aceitação dos *resultados das pesquisas educacionais*. Terceiro, por *falta de recursos* para custear os projetos de pesquisas educacionais".

Todas as três razões invocadas estão presentes, em maior ou menor grau, na situação brasileira a que se poderia aplicar, com dobrada propriedade, aquele julgamento sobre o estado da pesquisa educacional nos Estados Unidos, emitido pelo American Council on Education (1938):

"tão desarticulada e inconseqüente em muitas de suas atividades, que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica" (13).

Na Alemanha, segundo o autorizado depoimento do professor Hylla, ainda "prevalecem fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente racional e livresca", "a ciência da educação começando como um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual *quase todas* as decisões sobre questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos, a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da educação, que fossem aceitos pela sociedade" (14).

Na Inglaterra, segundo o balanço crítico de B. S. Morris, no estudo anteriormente citado, psicologia educacional, testes e medidas vêm sendo de tal modo o grande campo de pesquisa educacional, a ponto de serem, por muita gente, julgados quase sinônimos, nada obstante já começarem a aparecer estudos significativos no campo sociológico, utilizáveis na educação, como, entre outros, os referentes à composição social do magistério, realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, e à mobilidade social na Grã-Bretanha, feito pela Escola de Economia de Londres, além de pesquisas históricas e filosóficas de ponderável presença.

Não há, evidentemente, nenhum exagero em definir como desarticulada, inconseqüente e sem base em estrutura teóri-

(13) Apud Erich Hylla — "A natureza e as funções da pesquisa educacional".

(14) Erich Hylla — Obra citada.

ca conseqüente o que se tem feito no Brasil a título de pesquisa educacional, nem será inexato dizer que não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual, aliás, nem mesmo a simples conduta prática, frente a um problema, é observada.

Simple "identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos" (15), num rudimentar primarismo de "aimless assembling of facts"— sem critério racional de escolha dos próprios fatos "face a um problema para cuja solução formou-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses fatos" (16) — chegam a ser classificadas como pesquisa educacional, onde, outrossim, preocupações de rigor metodológico estão freqüentemente ausentes.

Em alguns dos sistemas estaduais de educação, no Brasil, já se podem encontrar serviços denominados de pesquisas educacionais, quase sempre anexos a serviços de estatística ou de testes e *medidas* (estes últimos quase sempre de pura *aplicação de testes* e medidas), com os quais se confundem ou nos quais se esgotam, sem que os seus limitados e parcos resultados tenham qualquer efeito além do de prender, platônicamente ou esteticamente, *conhecer*, nunca porém se propondo ou vindo a constituir frase *para a ação planejada decorrente*.

Por uma maior presença, em nossa administração educacional, de interessados em psicologia educacional, alguns trabalhos têm sido empreendidos nesse campo, sem que, porém, nem de longe se pense ou, em alguns casos, se possa utilizá-los como ponto de partida básico para aplicações práticas, em planejamento subsequente.

Todo o imenso campo a que alude o professor Hylla, de pesquisa da coerência dos alvos intermediários em função dos alvos finais, é praticamente virgem de pesquisa nos domínios da educação nacional, como o é também o das pesquisas educacionais por êle classificadas como estritamente empíricas.

No primeiro grupo dessas pesquisas estariam estudos que se proporiam esclarecer como "certos métodos de ensino, a maneira de formar as classes, a limitação ou extensão da

(15) Erich Hylla — Obra citada.

(16) Erich Hylla — Obra citada.

escolaridade, os diferentes currículos, o uso de certos livros didáticos ou cartilhas, a centralização ou descentralização da autoridade em educação" (17) guardariam coerência com os alvos finais da educação a que pretendem servir.

No campo das pesquisas educacionais que o professor Hylla denomina de "estritamente empíricas", incidindo na investigação de fatos concretos como aqueles, por exemplo, no domínio da aprendizagem, também não se podem assinalar os resultados de estudos que tais prevalecendo nas práticas escolares do país.

Referimo-nos, em primeiro lugar, à posição dos serviços de pesquisas educacionais como organismos integrantes das Secretarias ou Departamentos de Educação, pela importância dessas Secretarias no campo da educação nacional-

Registre-se, aliás, que segundo a descrição dos serviços administrativos da educação do país, publicada pelo INEP em 1941 ("A administração dos serviços de educação"), somente no organograma administrativo da Secretaria Geral de Educação da Prefeitura do Distrito Federal se encontrava àquele tempo *explicitamente referida* a presença de serviço destinado a realizar pesquisas educacionais, sob o título de "Centro de Pesquisas Educacionais". No caso desse serviço de pesquisas educacionais chegou a haver, por exceção, o "nome" e a "coisa". O professor Lourenço Filho, prefaciando esse trabalho, alude à existência "de órgãos destinados a indagações ou pesquisas, de caráter objetivo" (também no Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais) "mas ainda assim, quase sempre limitados, em seus trabalhos, à verificação da eficiência dos processos didáticos".

Assinale-se, todavia, que o Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, ao tempo da administração Anísio Teixeira, conseguiu realizar (1931-1935) obra notável, não só pelo seu aspecto pioneiro como pela extensão em que os trabalhos de pesquisa experimental lograram fundamentar as diretrizes para currículo, programas, livros-texto, orientação escolar, construção de prédios, etc.

De um certo modo pode-se mesmo admitir que a instituição do INEP teria sido uma réplica, no plano federal, a esse Instituto, se bem que, ao nosso ver, menos ampla em seus objetivos iniciais.

(17) Erich Hylla ~ Obra citada.

O fato não teria maior importância se dentro de outros Departamentos, Divisões, Superintendências ou nos Institutos de Educação se efetuassem pesquisas que norteassem a ação dessas Secretarias.

O essencial seria ter a coisa e não o nome, mas, no caso, não havia, geralmente, nem o nome nem a coisa, o que, em essência, não difere muito da situação atual, quando, na maioria dos casos, se tem o nome e não tem a coisa. . .

As Faculdades de Filosofia do país deveriam vir se constituindo fontes valiosas para a renovação educacional, através da realização da pesquisa sistemática, empreendida por seus Departamentos de Pedagogia, contribuindo para uma formulação racional da problemática educacional brasileira e para proposição de rumos coerentes e adequados de ação educativa.

Por motivos vários, que não é viável, por exigüidade de tempo, aqui discutir, essa função não vem sendo ainda ponderavelmente preenchida por essas Faculdades, onde entre nós se estuda a educação em nível universitário.

Seja porque não haja ainda recursos materiais e humanos para tanto, seja pela complexidade de sua organização onde uma faculdade deve funcionar como toda uma Universidade, seja porque essa função não esteja suficientemente motivada para elas, seja por vícios iniciais de sua formação, seja porque o campo do ensino normal (18), por exemplo, esteja praticamente ausente de suas preocupações, o certo é que não se pode ainda assinalar, nos critérios de financiamento, na estruturação administrativa, nos métodos e técnicas escolares, nos currículos e programas, na orientação geral, afinal, da educação no Brasil, a *ação planejada* sob o influxo das pesquisas realizadas pelas novas e numerosas Faculdades de Filosofia.

Esta situação nos lembra, em parte, aquela que descreve Roger Gal ("Sens et Portée des Reformes Françaises de 1944 à 1954"). quando, referendo-se à erudição e ao refinamento da alta cultura especializada no ensino superior francês, sublinha todavia que "il faisait peu de place à la véritable recherche" e mais que "ne sommes-nous pas restes

(18) Os Institutos de Educação não estão aptos. de modo geral. a resolver, nesse nível, os problemas da pesquisa no mundo do ensino elementar, nem pesquisas educacionais de certo nível podem ser realizadas sem "status" profissional universitário.

un des rares pays où l'Université ne joue pas de rôle, sinon indirect, dans le domaine de la pédagogie?"

Pelo que se pode apurar, todavia, das comunicações feitas ao primeiro Congresso Internacional de Ensino Universitário de Ciências Pedagógicas, reunido em Gand, em setembro de 1953, essa debilidade não é tão excepcional, pois, "malgré l'ampleur de tâches qui lui sont demandées, l'enseignement universitaire de la pédagogie" (o autor desse comentário refere-se à Bélgica, França, Grã-Bretanha, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Países Baixos e Áustria) "n'atteint pas le développement qu'on serait en droit d'en attendre. Ces efforts sont trop souvent dispersés, les chercheurs s'ignorent et il y a trop d'universités encore, et non des moindres, où les sciences pédagogiques font figure de "parent pauvre". Parfois la priorité est accordée à la recherche théorique, parfois l'enseignement prend un caractère exclusivement pratique et ne vise qu'à former des maîtres pour l'enseignement secondaire ou même primaire" (19).

No nosso Ministério da Educação e Cultura a situação não tem diferido substancialmente, no que diz respeito à realização sistemática de pesquisas como base para planejamento na educação nacional.

As Diretorias de Ensino e os vários serviços, absorvidos nas tarefas burocráticas de impor o formalismo educacional oficial, não se propuseram jamais a essas básicas tomadas de consciência, utilizando métodos experimentais, por mais elementares que fossem, parecendo acreditar que por leis, portarias, instruções deduzidas (não se sabe bem a partir de onde) por seus autores, se solucionam problemas educacionais.

Poder-se-ia encontrar, nessa tendência, a posição centralizadora e, no fundo, antiempíricista, que ainda predomina na França, a despeito de certas reações, sobre a qual nos fala ainda Roger Gal ("Sens et Portée des Reformes Françaises de 1944 à 1954") quando, contrapondo-se ao espírito empíricista anglo-saxão, afirma que "la France reste fidèle à sa tradition d'esprit cartésien, logique et napoléonien, qui pense les ensembles et détermine d'en haut la politique éducative, à faire rayonner dans les coins les plus reculés de la province".

(19) R. L. Plancke — (International Review of Education — Volume 1, N. 1 — 1955).

Todo o imenso poder normativo do Ministério em relação à educação nacional, através de sua atuação centralizada e uniformizante, contido em reformas sucessivas, onde seriação, currículos, programas, horários, processos de verificação de aprendizagem, condições de exercício docente, etc, etc-, são nelas fixados, jamais se baseou na realização de *pesquisas consequentes*, o que pode, aliás, explicar certos rumos tomados (20).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — por definição— deveria ser o órgão por excelência de realização dessa pesquisa sistemática, servindo não apenas ao Ministério, mas a toda a educação nacional.

Esse objetivo fundamental lhe foi expressamente formulado no decreto que o criou em 1938 e, em que pesem as limitações iniciais enfrentadas, procurou ser alcançado por sua primeira administração.

Atribuições supervenientes e absorventes conferidas a esse Instituto (embora, sem dúvida, de grande importância) fizeram com que a sua ação, logo a seguir, se concentrasse essencialmente na tarefa de construções escolares para as zonas rurais, as de fronteira e de colonização estrangeira e de distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, o que, entre outros fatores, limitou-lhe as potencialidades nos domínios de estudo e pesquisa, que correspondessem ao nome e a todos os implícitos propósitos de sua criação.

A administração atual -do Prof. Anísio Teixeira — procurou, desde seu início, restabelecer o Instituto em suas funções essenciais de estudo e pesquisa, para "medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade" (21).

E para possibilitar a eficaz execução desse programa foram logo instituídas as Campanhas de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME).

(20) O Departamento Nacional de Educação realizou algum trabalho, especialmente em padronização de testes, sem conseqüências práticas. De outras pesquisas sabemos que foram mesmo abandonadas pelo fato de seus resultados infirmarem os pressupostos sobre os quais se erigiu determinada política educacional.

(21) Anísio Teixeira — Discurso de posse na Direção do INEP (4-7-52).

Depois de três anos de atividades e de experiência sob forma de campanha, onde se procederam a estudos e pesquisas, que resultaram numa série de publicações analisando sistemas educacionais, escolas, currículo e ensino de matérias no Brasil, essas campanhas passaram a ter execução por um Centro Brasileiro e por Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com sede, respectivamente, no Rio de Janeiro, D.F., e os demais nas cidades de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura.

Os objetivos fundamentais dos Centros que se estão criando, e cuja maior peculiaridade consistirá em trazer ao estudo do *[ato social]* que é a educação a contribuição das ciências sociais, foram assim definidos no Decreto n^o 38 460, de 28 de dezembro de 1955. que os instituiu:

- a) "pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região— nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres etc, a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários".

Por imperiosa e óbvia que pareça ser, logo à primeira vista, a necessidade de uma política educacional formulada racionalmente, à base de estudos e pesquisas como os que se propõem a efetuar o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais; por mais que estejamos, praticamente, no marco zero dessas pesquisas, sobre quantos múltiplos aspectos educacionais devam elas abranger (financia-

mento, administração, legislação, organização escolar, técnicas e métodos, etc.) para fundamentar planejamentos consequentes, os velhos estereótipos da sua desnecessidade ("já sabemos demais o que temos afazer") ou da sua inoportunidade entre nós ("pesquisa educacional é luxo de país rico") não deixaram de estar de certo modo presentes, controvertendo ou até negando a necessidade e a oportunidade da iniciativa.

Todavia, vale a pena considerar, como diz com inteira propriedade o relatório da *Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City* — (fevereiro — 1956) (22), como é falsa essa opinião de que pesquisa educacional é luxo inadmissível em país pobre, quando, ao contrário, a preocupação do país pobre deve ser em torno ao que lhe tem custado a falta de pesquisa para o funcionamento do seu aparelho educacional.

No discurso de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, acentuava Fernando de Azevedo, seu Diretor: "O que se dá aos Centros não se subtrai, mas se acrescenta (e vamos ver porque) à solução dos problemas da educação nacional"-

"Não sei se já se calcularam os gastos inúteis e supérfluos, o desperdício quase incomensurável de tempo, de energia e de recursos, em que importaram, nos domínios da educação, iniciativas malogradas, reformas e contra-reformas mal sucedidas, escolas que se instituíram para se fecharem, edifícios construídos e, anos depois, destinados a finalidades diferentes, por inadequados aos fins para que foram erguidos e toda essa série inumerável de desacertos e desvios, de perplexidades e hesitações, de avanços e recuos, de uma política empírica, baseada num conhecimento insuficiente e errôneo da realidade social e desenvolvida, por isso, *sem continuidade no planejamento e na execução de reformas*".

Quem tem tido oportunidade de participar na administração educacional brasileira, seja no plano federal, seja no estadual, não pode deixar de ratificar o julgamento de Fernando de Azevedo, ao considerar o desordenado e acidental crescimento do aparelho educacional do país, aumentando por pura, simples e inadequada adição de unidades, que nascem quase sempre por episódicas solicitações externas de grupos

(22) Essa comissão foi integrada pelo Prof. Anísio Teixeira, de quem são muitas das sugestões vitoriosas, aqui referidas.

de pressão, sem qualquer critério conseqüente de prioridade e adequação à base de pesquisa e planejamento sistemático dos serviços respectivos e que funcionam com a mais absurda e violenta oposição aos alvos finais formulados em Constituição e Leis para a educação nacional.

Toda a ênfase que se ponha na imperiosidade da pesquisa e da ação planejada na educação não implica em que se a julgue "instrumento onipotente nem automático em seu funcionamento. Seu emprego requer profissionais habilitados, que saibam manejá-la com cuidado e dotados da paciência que este cuidado requer.

Os que trabalham na pesquisa educacional, os que vêm as suas possibilidades, devem resguardar-se contra entusiasmos excessivos" (ou contra fervores apoloaéticos) "capazes de induzi-los a empreender mais do que podem realizar e a prometer *resultados finais imediatos. Devem preparar-se para resistir às exigências dos que esperam respostas lápidas, porém, completas, para questões complexas e difíceis*" (23).

Devemos registrar que algumas organizações, de tipo autárquico, têm procurado realizar *pesquisas no campo educacional*.

Esse é, por exemplo, o caso do SENAC, que ainda agora realiza ampla pesquisa, em cooperação com o INEP e outras entidades, sobre o nível mental da população brasileira.

No campo do ensino industrial, na CBAI e no SENAI, pesquisas educacionais significativas têm sido levadas a efeito, sendo que a nós, pessoalmente, se nos afigura que será no SENAI, onde, no Brasil, sob muitos aspectos, mais tem frutificado a *pesquisa no planejamento* e na execução de suas tarefas.

Também nos trabalhos da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) essa preocupação de estudos e pesquisas no campo educacional não tem estado ausente, já havendo mesmo um início de realização de estudos preliminares nessa linha.

III - SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EDUCACIONAL

As sugestões a seguir apresentadas não visam, evidentemente, cobrir tudo que caiba no assunto, nem tampouco uma

(23) Relatório da Comissão C ã Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City — (fevereiro — 1956).

minudenciação de pormenores de execução que cada uma delas envolva.

Na sua apresentação inspiramo-nos nos relatórios provisórios das Comissões A, B e C, apresentados à primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, E.U.A., de fevereiro de 1956, recentíssima, última palavra a respeito-

Procuramos enquadrar nos três tópicos a seguir as sugestões apresentadas:

1 — *Escolha de problemas a pesquisar:*

Na escolha de problemas devem ser considerados os seguintes fatores:

- a) sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
- b) que se prestem a pesquisas imediatas, ou através de amostragem ou do estudo "de caso";
- c) que sejam limitados nos objetivos e na extensão, em relação aos recursos humanos e materiais;
- d) que sejam imperiosos, ou por suas conseqüências imediatas ou de mais longo *alcance*.

Entre problemas que, entre nós, se podem lembrar como enquadrados nessas condições, julgamos que seriam assim considerados os de: legislação, financiamento e administração dos sistemas escolares; métodos e técnicas de ensino, com especial atenção à questão fundamental de domínio da língua pátria; elaboração curricular e sua adequação ao ambiente; análise dos manuais escolares e do conteúdo de programas; critérios de promoção; evasão escolar; nível profissional, econômico, social e cultural dos profissionais da educação e métodos de sua seleção, formação e treinamento em serviço; adequação e extensão das oportunidades educacionais ensinadas, etc.

2 — *Comunicações.*

Esse aspecto das comunicações no campo da pesquisa educacional tem sua óbvia importância aumentada no Brasil, onde a incomunicabilidade, o isolamento do trabalho feito, impedindo a acumulação dos esforços, gerando duplicação e dispersividade nocivas são a regra.

Para alcançar o objetivo sugere-se:

- a) compilação e publicação de listas das fontes primárias de informações sobre pesquisas educacionais, seja sob a forma de livros como a *Enciclopédia de Pesquisas Educacionais* ou de revistas do tipo da *Revista da Pesquisa Educacional*, nos Estados Unidos, que preenchem perfeitamente esse papel; guardadas as proporções e consideradas as peculiaridades da situação brasileira, cremos que um organismo como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais deveria propor-se a executar essa tarefa (24);
- b) publicação de resenhas dos estudos mais importantes feitos no campo da pesquisa educacional;
- c) aperfeiçoamento da terminologia técnica;
- d) desenvolvimento, nos Centros de Pesquisas Educacionais, existentes no país, da coleta, coordenação e disseminação de informações correspondentes a pesquisas educacionais;
- e) reuniões e visitas a Centros de Pesquisas Educacionais;
- f) maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional e melhor utilização dos resultados das pesquisas, o que é fundamental se quisermos lograr apoio público às mesmas.

Evidentemente, o âmbito das providências aqui sugeridas deverá ser internacional em todas as sugestões onde assim couber e fôr importante ou viável.

3 — *Preparação da pesquisa educacional.*

Com o fim de atingir esse objetivo, sugere-se o estímulo à pesquisa educacional.

- a) nas Universidades;
- b) nos órgãos administrativos, públicos, da educação;

(24) Na Inglaterra, conforme o depoimento de Ben Morris, os recentes trabalhos pioneiros de Blackwell, Schonell e da Fundação Nacional de Pesquisa Educacional melhoraram, sensivelmente, a situação de levantamento das pesquisas feitas, embora "ainda não exista um serviço adequado de resenhas dos objetivos dos trabalhos em curso .

- c) nas entidades públicas •— tipo autarquias — que tra-tem do problema educacional;
- d) em associações de classe, voluntárias;
- e) em entidades privadas funcionando nesse campo.

Para que o desejado estímulo se concretize, será preciso, evidentemente, selecionar, preparar, treinar em serviço os pesquisadores de tais procedências e desenvolver-lhes a atitude própria à pesquisa.

Esse treinamento deve iniciar-se ainda na vigência dos cursos de preparação profissional (professores, licenciados, técnicos, etc), continuar no exercício de estágios probatórios e prosseguir, como um processo contínuo, deste ou daquele modo, durante o exercício profissional, no qual deve ser uma constante a atitude de pesquisa.

Sempre que o pesquisador ganhar estágio de formação que justifique o seu aperfeiçoamento em centros internacionais, deve levar-se em conta na sua seleção:

- a) ser, comprovadamente, especialista no ramo;
- b) ter experiência no campo da educação e da pesquisa;
- c) ter conhecimento de educação comparada;
- d) ter capacidade de adaptação a mudanças culturais e domínio da língua do país a visitar;
- E) ter a escolha feita por organismos nacionais ou regionais.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento de pesquisadores no plano de cooperação internacional, o relatório da Comissão C assinala orientação que, sem xenofobia incabível, nos parece digna de nota e cujo acerto a experiência, inclusive nacional, já pode em alguns casos ratificar:

"O excesso de entusiasmo pelo ângulo internacional dos problemas educativos tem dado ocasião ao agrupamento de equipes *cosmopolitas do pesquisadores, naturais de vários países, para o ataque a determinado problema- A experiência adverte que essa maneira de solucionar o problema nem sempre é a melhor. As diferenças de língua tornam as comunicações muito lentas. E, o que é mais sério, as divergências quanto a pontos de vista ou de ênfase (que talvez não apresentem grande relevância para o estudo em causa) geram conflitos inúteis, interferindo com o progresso no sentido da solução*".

Lembre-se, a propósito, o que acentua, com propriedade, J. D. Bernal ("Social Functions of Science"), quando diz que, "mesmo na pesquisa científica, os métodos de "approach" por cientistas de diferentes nações podem variar, conforme suas diferentes mentalidades nacionais".

Limitada aos justos termos de uma exata e equilibrada compreensão entre o ângulo internacional e nacional das situações educacionais, não se pode fazer tábula-rasa, no ataque a problemas de pesquisa educacional empreendido em cooperação internacional, da advertência de Kandel, citando Durkheim, quanto ao fato de que "*education is always adapted to the cultural pattern of a community*", posição anteriormente defendida por Dilthey ao sublinhar, como refere ainda Kandel, que "*the historical ethos of a people has also produced the educational system*" (25).

Dois tipos de problemas devem ser considerados na difusão da pesquisa educacional sistemática, segundo sugere o relatório provisório da Comissão C à Conferência de Atlantic City:

- a) *O problema de treinamento dos chamados pesquisadores educacionais especializados:*

Esses pesquisadores provavelmente não podem ser numerosos, por isso que deverão constituir o grupo mais altamente qualificado e experimentado nos vários ramos e campos da educação. "Devem ser, também, pessoas dotadas de cultura geral, compreensão da educação e dos problemas educativos, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e prática da investigação, o exame crítico e a atitude de objetividade.

Especialistas desse tipo *formam-se e aperfeiçoam-se em nível universitário*" (26).

Sugere ainda a Comissão, para formação dessa mão-de-obra especializada, recomendação que nos parece perfeitamente aplicável ao caso do funcionamento das nossas Faculdades de Filosofia: esse programa "encontrará dificuldades para efetivar-se e raras vezes o fará de maneira satisfatória, nos países em que o trabalho educacional não é plenamente

(25) I. L. Kandel — "National and international aspects of education" (International Review of Education. Volume 1, n° 1 — 1955).

(26) Relatório Preliminar da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

reconhecido pelas congregações e autoridades universitárias. Possivelmente um dos meios mais simples e eficazes de ministrar um programa de treinamento para pesquisa é encorajar .— como se sugeriu linhas atrás .— a *criação de faculdades ou escolas de educação nas Universidades*. Com isso a educação ganharia imensamente e toda Universidade seria enriquecida e revigorada" (27).

Evidentemente, quando apoiamos essa idéia, que nos parece ter virtualidades capazes de nos conduzir a um real "status" universitário no trato dos problemas educacionais, não estamos admitindo certos processos de mistificação ou de deformação muito em voga no Brasil, de anular o mérito da idéia, pela inautenticidade de sua execução, puramente formal.

b) *Preparo dos consumidores da pesquisa ou pesquisadores educacionais não especializados:*

Quanto ao preparo desses "não especialistas", seria essencialmente o caso de ministrar-lhes orientação para desenvolverem a atitude objetiva e crítica de pesquisa face aos seus problemas cotidianos, despertando neles a sensibilidade e acuidade para o que sucede nas escolas, a capacidade de leitura e apreensão das observações dos estudos de pesquisa, etc.

Esses seriam os grandes consumidores e manipuladores das observações das pesquisas, utilizando-as para aumentar, enriquecer sua eficiência no seu trabalho cotidiano; sua formação seria alcançável nos seus próprios cursos regulares de formação profissional, com o deslocamento da ênfase nos cursos existentes, com, "possivelmente, um pouco de prática de pesquisa, leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa, e dar a professores e outros profissionais da educação uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer" (28).

Finalizando esta exposição devemos considerar devidamente uma constatação e uma advertência apresentadas ainda na primeira e recentíssima Conferência Internacional de

(27) Relatório Preliminar da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

(28) Idem, Ibidem.



Pesquisa Educacional, cuja observação muito significará para o êxito da pesquisa educacional:

- a) a premente necessidade de se realizar o levantamento e análise de pesquisas educacionais realizadas e o estudo de métodos, conceitos, técnicas e terminologia básica da pesquisa educacional, sem o que será inviável o trabalho em cooperação;
- b) elevação do nível da pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem nunca levar à desorientação dos que as consomem.

Os pesquisadores devem evitar "escolher projetos de pesquisas triviais ou inexequíveis, evitando ainda a publicação de resultados inconcludentes ou interpretações desorientadoras. Os pesquisadores devem ter o máximo cuidado no planejamento, na execução e na divulgação de seus estudos" (29).

(29) Relatório Preliminar da Comissão C à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, de Atlantic City.

Tema para mesa redonda, 12ª Conferência Nacional de Educação — Salvador 1-9 de julho de 1956 — (50 fls. mimeografadas)

Publicado em:

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos v. 26, nº 63, jul.-sef. - 1956, p. 99-157.

Revista de Pedagogia — São Paulo, col. 2, nº 4, jul.-dez. — 1956. p. 35-60.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO — UMA COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PERSPEC- TIVA BRASILEIRA

I

O DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO SOCIAL GLOBAL

Sendo o tema central desta exposição uma explanação do papel da educação no processo de desenvolvimento econômico, importa uma prévia conceituação do que entendemos por desenvolvimento e dos esquemas de referência aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social.

Entendemos desenvolvimento como a resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente, existente nos vários planos que o integram, sejam eles o político, o econômico, o cultural, como componentes integrados que são do processo social global. Vem êle a se constituir assim numa crescente racionalização do processo histórico-social de uma comunidade.

Se, cronologicamente, cada um desses planos do desenvolvimento pode variar em sua procedência desencadeadora dos demais, se cada um deles se pode desenrolar em órbitas de relativa autonomia, há, todavia, uma necessária interdependência entre eles no processo histórico-social.

Por fragmentários que, à primeira vista, aparentem ser os **fatos** e acontecimentos sociais, existe sempre sua conexão com a totalidade de que são parte e não é lícito considerá-los desligados de constante relação com a mesma.

90 Como esquema de referência aplicável ao entendimento da realidade do processo social, vamos tentar utilizar, resu-

mind, os conceitos e pontos de vista esposados a respeito pelo Prof. Vieira Pinto em seu livro "Consciência e Realidade Nacional", por nos parecerem plenamente satisfatórios-

Buscando guardar fidelidade ao texto original, frequentemente utilizaremos suas mesmas expressões textuais.

Três poderão ser os conceitos categoriais aplicáveis ao entendimento da realidade do processo social: o que se poderia chamar de tópico ou parcializante; o da causalidade circular cumulativa; o da totalidade dialética.

No conceito *tópico* ou *parcializante*, neopositivista, busca-se a chamada pureza do dado ou fato particular, tanto mais puro quanto mais delimitado, quanto mais circunscrito à particularidade, quanto mais isento das ditas imprecisões amorfas da totalidade, quanto mais cancelado de conexões para fora.

O conceito de totalidade seria assim, a esse entendimento, uma quase cavilação especulativa, acadêmico-filosófica, conduzindo em última análise à perda do exame concreto do real em nome de vagas proposições fluidas, genéricas, teorizantes, inúteis no trato efetivo dos fatos.

O existente será sempre local, momentâneo e finito e o conceito de totalidade "conduz a ver o existente como se não fosse somente isto que aqui está, como se sua realidade comportasse expansões sobre a realidade dos outros seres, sob forma de trama indelimitada de relações, como se ocupasse mais espaço do que em verdade ocupa, durasse mais do que realmente dura".

Partindo dessa conceituação parcializante chega-se à posição meramente tópica no entendimento e trato dos problemas sociais nacionais, como meio dito único de alcançar soluções "definitivas" que a visão tópica, em seu anti-historicismo e desproblematização da realidade, imagina possíveis.

São muito peculiares a essa visão particularista posições como as de constituir a classe dominante como fronteira referencial dos problemas nacionais, identificando seus interesses particulares com os da nação, como a de sobrevalorar excessivamente o regional em relação ao todo nacional, como a de acentuar hipertrofiadamente um problema específico como se fora supremo, seja ele saúde, educação, estradas, analfabetismo, de acordo com arbítrios subjetivos, desligados do caráter configurador da categoria de totalidade.

O conceito de causalidade circular cumulativa é conceito de muita voga em economistas de alta categoria, como Gunnar Myrdal, C. E. A. Winslow, Ragnar Nurkse entre muitos outros.

Por êle se caracterizaria em relação aos países subdesenvolvidos e seu processo social global um certo círculo vicioso fatalista da miséria.

CE.A. Winslow assim o caracteriza: "é claro que doença e pobreza formam um círculo vicioso- Homens e mulheres são doentes porque são pobres e são pobres porque são doentes; ficaram mais pobres porque são doentes e mais doentes porque são mais pobres".

Por esse conceito define-se o condicionamento mútuo dos aspectos significativos da realidade, cada um causa de um outro, desfechando entre si no circuito fechado da causação circular verdadeira corrente de causas e efeitos.

A impropriedade, por insuficiência, desse conceito estaria no seu desligamento do sentido de totalidade dialética, substituído pelo de relação de causalidade empírica, através do qual, ao considerar um aspecto causa do outro, se lhe confere um significado que o faz existir por si mesmo, desligado da totalidade de que é parte, funcionando como se fora a origem absoluta do efeito que lhe é atribuído.

Já o conceito de *totalidade dialética* da realidade "é fecundo na medida em que mostra que os múltiplos aspectos da realidade formam uma unidade de ser, não estão imobilizados numa cadeia de ações causais recíprocas, mas pertencem a um dinamismo objetivo que os vai modificando a todos simultaneamente, ao longo do processo transformador da realidade. Não é o rompimento isolado da particular ação causai de um fenômeno sobre outro que altera a realidade, mas a dinâmica do processo na sua totalidade, que não conserva nenhum aspecto do real".

A fecundidade desse conceito, como conceito categorial do processo social global, está em não jungir a problemática de superação do subdesenvolvimento à fatalidade de um inexorável círculo vicioso, mas em vinculá-la ao dinamismo de um processo histórico incessante, no qual lhe é dada a possibilidade de intervir, por utilização dos fatores internos.

Este conceito de totalidade dialética conduz à colocação de qualquer problema social sob o ângulo do percebimento total de fato nacional, sob a perspectiva da interdependên-

cia dos problemas, sob o prisma da unidade do acontecer, sob a inspiração da idéia de processo e de unidade de relações intrínsecas a que a causalidade, pura e simples, como relação extrínseca de um fato a outro que o antecedeu, jamais poderia chegar em sua noção de séries causais de acontecimentos.

Pelo conceito de totalidade dialética sente-se como é inútil tentar isolar e solucionar isoladamente os problemas nacionais, na medida em que nenhum deles é produto de causas parciais, acidentais, mas existem como expressão do estado geral do país.

Se é claro que todos os problemas não podem ser solucionados de uma só vez, pela categoria da totalidade se percebe não haver solução para qualquer deles salvo em função do todo e que, em contrapartida, resolver algum dos aspectos singulares do todo implica em que o todo deixe de ser o que era, mediante a mudança progressiva das partes, a variação qualitativa de algumas delas significando a transmutação da totalidade.

II

O ECONÔMICO E O CULTURAL — VALORES CONVERGENTES E COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO

Em princípio, foi a vigência do puro domínio do conceito metafísico da educação, no seu reconhecimento como direito humano universal.

Uma colocação do problema situada na área exclusiva de sua filiação a valores morais, éticos, estéticos, cívicos, filosóficos, religiosos.

No fundo, uma certa ambivalência de posição, entre a formulação democrática contida no reconhecimento ao direito universal à educação e sua inspiração motivadora, sutilmente aristocrático-religiosa.

Na medida em que o conceito ignorava a componente econômica da educação, na extensão em que negligenciava seu aspecto de investimento em seres humanos, para pairar apenas na área de superiores direitos humanos, expressão de um conceito abstrato de humanidade, implicitamente homologava um certo sentido latente de direito a uma educação entendida, senão para o lazer, para o refinamento pessoal ou como instrumento de dominação, desligando-a, nessa conceitua-

ção omissiva, das formas concretas, "inferiores", de preparação para o trabalho ou de instrumento para o incremento da produtividade, de efetivação, em suma, da realização do humano.

Seria essa educação •— direito humano universal —' algo que o indivíduo buscaria para si mesmo porque o melhoraria como pessoa, lhe daria sentido à vida ou a faria, espiritualmente, mais interessante-

A sociedade ministraria educação ao indivíduo para fazê-lo melhor cidadão, melhor chefe de família ou pessoa mais satisfeita.

Theodore Schultz em "Educação e Desenvolvimento Econômico" comenta essa crença unilateral enraizada de que a educação é basicamente cultural e não econômica em seus propósitos, que o objetivo definidor da educação é tornar indivíduos competentes e responsáveis cidadãos, fornecer oportunidades à compreensão de valores e apreciação estética.

Ao lado disto, muitos economistas, nos últimos cento e cinquenta anos, proclamavam, como artigo de fé, partindo de intuições e extrapolações, sem busca de sistemática demonstração científica de causalidade, que o retorno econômico no investimento educacional era muito alto e que os aspectos econômicos da educação precisavam conquistar o seu lugar ao sol, na teoria de conteúdo da mesma.

Entre outros, Adam Smith foi dos que assim o reconheceu e proclamou, vai por cerca de cento e oitenta anos.

Todavia, para que ganhasse foros de cidadania a incorporação da componente econômica ao lado da cultural na teoria da educação, para que, ao lado dos fundamentais valores culturais que propicia, se reconhecesse o seu conteúdo de agente do incremento da capacidade produtiva humana, de instrumento de aumento de futuros ganhos do cidadão e da sociedade, de investimento, em suma, em seres humanos, árdua vem sendo a tarefa de esclarecimento empreendida.

Isto porque há uma grande soma de crenças, valores, estereótipos, preconceitos acumulados através do tempo desprezando o entendimento e tratamento da educação como valor econômico.

Em "Education as a source of economic growth" Theodore W. Schultz demonstra como existe uma crença disseminada de que os valores humanos que a educação busca trans-

mitir serão aviltados, nada menos do que degradados, com a inclusão neles de valores econômicos, por isto que cabem eles apenas no mercado onde coisas materiais sejam feitas e vendidas, sendo inaplicáveis a salas de classe onde seres humanos são educados.

O simples pensamento em torno ao aspecto da educação como investimento em seres humanos é repellido como ofensivo, por isto que seres humanos não existem para serem objeto de investimentos de capital, salvo no superado regime da escravidão.

Falsas formulações do problema como essa, honradas pelo tempo, entram assim a bloquear sua colocação objetiva.

Por conta delas, a análise econômica é fulminada liminarmente, por inaplicável à educação, confinada que seria ao âmbito das coisas materiais.

Identificar e medir o aumento da capacidade produtiva humana gerada pela educação equivaleria à subestima de sua contribuição cultural. Em suma, o que se visaria seria reduzir o homem educado a alguma coisa acrescida ao estoque de bens materiais.

Em verdade, todavia, o que teria escapado a esses falaciosos argumentadores seria aquela tão simples quão fundamental constatação que faz Theodore Schultz ao sublinhar que (na ordem capitalista) educação é o processo talvez único pelo *qual o povo investe em si mesmo*.

E é por esse *investimento* que êle alarga sua área de escolha, abre a si próprio possibilidades de ser, cada vez mais amplas, e utiliza via de acesso ao bem-estar.

Afinal, a teimosa evidência dos fatos acumulados veio abrindo caminho em meio à cidadela dos estereótipos e preconceitos enraizados, demonstrando quão longe estava de ser irrelevante à essência mesma da teoria da educação o sentido do valor econômico dos seus custos em recursos investidos e dos retornos decorrentes.

Custos em recursos investidos em educação constituem não há negar, fatos reais, sejam quais forem os propósitos da mesma e, por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico no investimento educacional.

Ganhou, assim, afinal, o valor econômico o seu lugar na teoria a mais contemporânea da educação, ao lado do valor cultural.

Não o conseguiu, todavia, até o presente, sem a marca dominadora da presença remanescente do período do monopólio do "approach" cultural, manifestada no sentido da hierarquização dos dois "approaches", assim formulada: primeiro, o cultural; depois, em segundo plano, o econômico.

A educação passaria a ser assim, em primeiro lugar e soberanamente, o desenvolvimento do ser humano como um fim em si mesmo; secundariamente, seria meio para alcançar aquele fim, teria a função de agente instrumentador do desenvolvimento econômico-social.

Preliminarmente, seria muito de discutir e mesmo de rejeitar essa dissociação e hierarquização entre *fins* e meios. Meios não serão pedaços, segmentos, estágios momentâneos, períodos de fins? Pode-se aceitar essa dissociação hierarquizada entre ambos?

Se o desenvolvimento econômico é pré-requisito básico à justiça social, que significação possui esse visado desenvolvimento do ser humano, *qua* ser humano, desligado das necessárias condições materiais, econômicas que o implementem?

Faria êle, acaso, sentido algum, concebido no vácuo, "in abstracto", ou que significado acaso teria se imaginado dentro, por exemplo, da miséria?

Por acaso deixará êle de ser contingenciado pelas condições materiais que o envolvem e de que se nutre?

Seria falaciosa a conhecida observação de Fauerbach sobre as diferenças do pensamento humano, numa cabana ou num palácio?

Será contestável a afirmativa de Vieira Pinto ("Consciência e Realidade Nacional") ao assinalar "que não é verdadeiramente homem, pois não está senão no grau ínfimo de atualização das virtualidades do ser humano, aquele que habita o mundo subdesenvolvido"?

Será matéria de controvérsia que, "não estando desenvolvido o mundo, não se configuram para o indivíduo as situações mais ricas de possibilidades, não se abrem à consciência as opções objetivas pelas quais a personalidade humana se construirá em seus modos de ser mais perfeitos"? (*)

Continuando a citar a obra mencionada de Vieira Pinto, é inobjetével que "tendo de viver na fase das tarefas ru-

(*) Vieira Pinto — Consciência e Realidade Nacional.

dimentares de exclusiva subsistência, porque o estado do mundo onde se acha não lhe permite o desempenho de outras, o homem vê-se obrigado a exercer a sua humanidade numa faixa mínima de eleições existenciais, pela prática de número extremamente restrito de atos livres.

"Quanto mais atrasado é o estado da realidade nacional, menos o homem é verdadeiramente humano, por isso que menos está em condições de aproveitar de modo concreto e atual as possibilidades de existência que o progresso da civilização oferece.

"Não podendo alcançar a humanização efetiva de sua vida, contenta-se em cunhar o conceito abstrato de humanidade, em dotá-la de direitos superiores, ou seja, satisfaz-se com viver em imaginação a humanidade que sente não possuir".

Trata-se assim de valores — o cultural e o econômico — onde não faz qualquer sentido uma hierarquia de primados e sim relações de necessária, interdependente, coesiva complementaridade.

Uma visão holística, integrada da teoria de valores da educação, abonará essa posição, na qual se encontra Schultz, entre outros, de que alcançar objetivos culturais não é excludente do propósito de aumento da capacidade produtiva e que o cultural e o econômico serão efeitos conjuntos da educação.

Reflita-se, como assinala Torres Bodet, quanto ao que representaria o domínio das técnicas materiais do "Know how" divorciado das forças morais, espirituais, como outrossim o que seriam essas forças morais desaparelhadas do domínio do "Know how".

Não vemos assim como hierarquizar, dissociando em graus de primazia, valores culturais e econômicos na educação, nem como atribuir sentido a essa hierarquização dissociante entre fins e meios.

São eles — os valores culturais e econômicos da educação — componentes convergentes e complementares entre si e a educação terá tanto maior sentido, será tanto mais autêntica e funcional, quanto mais indene de unilateralismos igualmente alienantes, quanto mais fôr expressão real do equilíbrio sinérgico, da confluência e da harmonia indissociáveis entre esses valores que lhe informam o conteúdo.

III

A EDUCAÇÃO COMO FATOR NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Ainda que à primeira vista pareça estranho, longo tempo decorreu até que prevalecesse a idéia, com toda a aparência de óbvia, de que o desenvolvimento de recursos humanos de um país deve correr paralelo ao desenvolvimento de seus recursos materiais.

Comumente, passava-se por alto ou percebia-se mal o assunto, prevalecendo inclusive a interpretação quantitativa de certos economistas que circunscreviam as forças do desenvolvimento econômico exclusivamente à terra, capital e trabalho-

Reconheça-se porém que a idéia de que a educação tem alto valor econômico só muito recentemente começou a sair do terreno primitivo, rudimentar e algo confuso das intuições e extrapolações, para o dos estudos mais aprofundados das relações entre educação e desenvolvimento, do balanço entre o investimento educacional e as decorrentes taxas de retorno econômico, realizados pela necessidade de se lhe poderem conferir recursos ótimos, dentro dos planos de desenvolvimento integral.

Desenvolvimento econômico constitui o esforço por elevar o nível de renda per capita. Renda per capita, como conceito macro-econômico, é um indicador aproximado do nível de bem-estar social, desde que habilita a estimar os bens e serviços disponíveis para as necessidades sociais, embora por êle sozinho não se possa alcançar resposta final quanto ao que seria uma ótima distribuição dessa renda.

Ainda que haja consenso da maioria dos economistas quanto a ser a elevação dos padrões de vida o objetivo básico do desenvolvimento econômico trata-se, em sua execução, de processo social extremamente complexo, em que influências econômicas, políticas, culturais estão estreitamente entrelaçadas e só por uma falsa visão tópica, uma alienada absolutização da economia, admitir-se-ia que a solução de problemas como os de distribuição da renda nacional, critérios de fiscalidade, concessão de recursos para saúde, educação e serviços sociais outros, se conteria e esgotaria no puro domínio econômico.

Constituindo o processo de desenvolvimento uma enorme transformação, uma rápida mudança dos meios de vida tradicionais para o industrialismo do século XX, um emergir para a independência política, uma modernização social, uma evolução do ciclo agropecuário para o industrial-tecnológico, F. H. Harbison define a estratégia de tarefas essenciais às sociedades que vivem esse processo como sendo as seguintes, pelas quais se percebe o seu grau de interconexão e de complementaridade:

- 1 — Construção de instituições políticas efetivas e sadios sistemas de governo.
- 2 — Modernização da agricultura tradicional.
- 3 — Fomento da rápida industrialização.
- 4 — Equilíbrio econômico e político nas relações externas.
- 5 — Edificação de amplos sistemas de educação armados para necessidades de mudança rápida.

Por esse esquema operativo da modernização das sociedades tradicionais vê-se o papel que nele é reconhecido à educação, como meio, o mais importante, pelo qual uma sociedade pode influenciar a qualidade do fator humano no processo de desenvolvimento econômico e de modernização social.

O conceito de importância da educação como fator no desenvolvimento econômico surgiu da observação pura e simples de certas correlações aparentemente óbvias entre ela e o estágio de desenvolvimento econômico atingido pelos povos.

Fatos muito sugestivos no particular foram sendo observados e refletidos.

Um deles era o da correlação entre analfabetismo e grau de desenvolvimento econômico, medido pela renda per capita, se considerados continentes, países e regiões dentro de países.

Fatos, por exemplo, como o da inferioridade da América Latina em relação ao grau de desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e Canadá, examinados os respectivos índices de alfabetização; o cotejo entre o nível de de-

envolvimento da Europa Ocidental e o da África e Ásia, nesta excetuado o Japão, onde há um elevado índice de alfabetização, e a constatação dos índices de alfabetização europeus-ocidentais, africanos e asiáticos; a correlação entre alfabetização e renda per capita nos vários países da América Latina, da Argentina ao Haiti; a concentração do atraso nacional nas áreas rurais de baixo nível de alfabetização e rudimentar tecnologia, chamavam a atenção, a vistas desarmadas, para a significação da constante relação entre os graus de avanço atingidos em nível de recursos humanos e o desenvolvimento econômico alcançado.

A observação mais particularizada do que ocorrera em determinados países dava também a presunção e mesmo um certo grau de evidência histórica do papel da educação como um dos principais pré-requisitos para efetivação e manutenção do desenvolvimento econômico-

São exemplos clássicos de ocorrências que tais a Dinamarca e o Japão. Países não dotados de abundantes recursos naturais, obtiveram um grande desenvolvimento econômico bem mais cedo e bem mais alto do que países circunvizinhos, com maiores recursos naturais, porém com grau bem inferior de desenvolvimento educacional, de modo que a relação entre o seu desenvolvimento educacional e o seu desenvolvimento econômico foi considerada hipótese bem plausível.

Historiadores econômicos da Dinamarca proclamam a decisiva influência da educação compulsória, do papel das Folk High Schools na mentalidade dos seus homens do campo, no sentido de aceitarem e incorporarem mudanças altamente significativas na tecnologia de produção agrícola, como em casos, por exemplo, como o do trigo, de modo a poderem enfrentar e superar a competição econômica de outras fontes européias, incapazes de atingir tão avançado grau tecnológico.

O caso do Japão é realmente sugestivo quanto ao desenvolvimento súbito da economia japonesa com a era Meiji, iniciada em 1868, com o concomitante estabelecimento de um sistema compulsório de educação universal que, praticamente, eliminou o analfabetismo pelos fins do século XIX, enquanto a Índia e a China, mais abundantes do que o Japão em recursos naturais, continuavam, a bem dizer, países de analfabetos e subdesenvolvidos.

Outras observações análogas foram se somando a estas aqui assinaladas, como sejam aquelas relativas aos benefícios econômicos decorrentes de uma eficaz educação primária universal, admitidos como praticamente incalculáveis, pelo que representam de levantamento de nível de toda a população, não mensuráveis exclusivamente por níveis de ingressos ou pela necessidade de contar com determinadas aptidões.

Foram assim, gradualmente, amadurecendo os conceitos de educação como instrumento de política econômica, manifestável por duplo aspecto: como *bem de consumo*, com efeito direto no padrão de vida; como *bem de produção*, produzindo impacto direto na eficiência da produção. Ambos os aspectos perduráveis por toda a vida do educado, representando o que se poderia definir como um *investimento a longo prazo*.

Com o correr do tempo, a busca de evidência dessa correlação entre educação e desenvolvimento econômico foi tentando alcançar formas mais precisas de demonstração.

Em 1924, refere Stanislas Stroumline em "La planification en U.R.S.S.", o plano de governo da União Soviética — Gosplan — realizou investigação sobre os resultados econômicos do plano decenal para o desenvolvimento escolar. Foi estimado que o trabalho daqueles que tinham recebido educação primária era uma e meia vezes mais produtivo do que o dos analfabetos da mesma idade fazendo o mesmo trabalho, que a produção daqueles que receberam educação secundária era duas vezes maior, enquanto a dos graduados em nível superior era quatro vezes superior. Recentemente, um "scholar" soviético, Prof. Kairov, em recente reunião da International Sociological Association, afirmou que, ao ser introduzida a educação universal de quatro anos na U.R.S.S., a estimativa de benefício à economia foi calculada como sendo quarenta e três vezes superior à soma investida educacionalmente.

Estudos analíticos dos fatores de produção, como acumulação de capital, crescimento populacional, recursos físicos e progresso tecnológico, feitos nos Estados Unidos, relativos ao período de 1900-1952, por Robert Solow e Massel, por Odd Aukrust, na Noruega, em relação ao período de 1900 a 1955, por Kedaway e Smith na Inglaterra, em relação ao período 1948-1955, demonstram uma presença de fatores não físicos, ditos residuais, englobados sob a rubri-

ca de "progresso tecnológico", calculada entre 75 a 90%, o que vale dizer, contribuição de recursos humanos, representados por melhoria técnica, progresso de organização e nível de instrução do conjunto da força de trabalho.

As análises econômicas recentemente empreendidas nos Estados Unidos e na União Soviética são realmente muito sugestivas no que concerne ao estudo de fatores do desenvolvimento da produtividade.

Nos Estados Unidos, pesquisas empreendidas pelo National Bureau of Economic Research demonstram que de 1899 a 1953 o crescimento da produção total foi o triplo dos fatores terra, trabalho e capital, tomados no sentido habitual, sendo a diferença encontrada creditável ao complexo de fatores humanos englobados sob a rubrica de progresso tecnológico; na União Soviética, na Ucrânia, 31 e 57% de aumento da produção industrial, nos períodos respectivamente de 1928 a 1937 e de 1950 a 1955, não podem ser creditados também ao puro aumento de capital e trabalho, sendo atribuíveis igualmente ao progresso tecnológico, o que vale dizer, incidindo na área de recursos humanos.

Theodore Schultz chegou inclusive a análogas conclusões em relação à América Latina, analisando o seu crescimento econômico no período de 1948 a 1955, embora a parte imputável a esses fatores ditos residuais da produção, ou ao chamado espírito de inovação, fosse menos sensível que no caso norte-americano.

Outra linha de estudos interessantes a respeito do rendimento do investimento educacional é aquela em que se busca medir esse rendimento em termos de salários auferidos, analisando diferenciais de rendimento por nível de escolarização.

Assim é que se lembra que já em 1949 se teria chegado a apurar, nos Estados Unidos, que um homem possuindo educação elementar ganharia em média US\$ 3 112 por ano, com educação secundária US\$ 4 519 e com educação superior US\$ 7 907.

Na Venezuela os estudos da Missão Shoup são bastante elucidativos ao demonstrar que um operário analfabeto urbano obtém de salários, em termos médios, numa vida calculada em 65 anos, 185 000 bolívares, ascendendo a 364 000 se tem estudos primários completos; 705 000 bolívares se se trata de pessoa com educação secundária completa e 1 845 000 a 1 935 000 se é um diplomado universitário.

No Brasil, Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho estimaram (dados de 1959) que, uma pessoa que houvesse terminado a escola primária, a inversão em seu preparo escolar seria de Cr\$ 150.000,00, os salários durante sua vida ativa representariam Cr\$ 4.600.000,00 e a renda social gerada por ela seria de Cr\$ 9.200.000,00; se tivesse um curso secundário acadêmico completo, a inversão educacional seria de Cr\$ 500.000,00, os salários em sua vida ativa orçariam em Cr\$ 7.000.000,00 e a renda social que geraria para a sociedade andaria em torno de Cr\$ 14.500.000,00.

Pesquisa empreendida nos Estados Unidos por Lewis e Anderson, focalizando outro aspecto interessante, qual seja o da mobilidade social proporcionada pela educação, mostrou em inquérito abrangendo todos os homens de negócio na cidade de Lexington que o mais importante fator individual favorecendo sucesso nos negócios tinha sido a educação".

A resultados idênticos chegaram pesquisas feitas em áreas subdesenvolvidas, como as de Collins na Jamaica e as de Oscar Lewis em México City.

Outro "approach" interessante na testagem do retorno econômico na educação é tomar-se os ganhos médios em um período de vida em ocupações para as quais tipos específicos de educação são requeridos e subtrair desse total a média de ganhos do povo em ocupações que não requerem educação específica. A diferença entre os dois totais é concebida como representando o resultado do investimento na educação específica ministrada.

Quadro de autoria do Dr. H. F. Miller, constante de artigo publicado na American Economic Review, baseado em dados do Censo Norte-Americano, aponta resultados como os seguintes, em relação a 1958, nos Estados Unidos, relativos a ganhos médios, conforme os níveis de graduação escolar:

<i>Graduados em escola elementar</i>	— US\$ 3769
<i>Graduados em high school</i>	- US\$ 5567 (+ 48%)
<i>Graduados em college</i>	— US\$ 9206 (+ 65%)

A aplicação automática dessas correlações entre educação e desenvolvimento econômico, ocorrentes em países desenvolvidos, a países em estágios iniciais de desenvolvimen-

to, requer análise mais cuidadosa, falecendo-lhe ainda maior evidência estatística de relações significantes e identificação de nexos de causalidade.

Esses efeitos poderão revelar-se maiores ou menores e o seu estudo com maior refinamento metodológico vem preocupando estudiosos do assunto, como, entre outros, os do Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago,

Projetos de pesquisas vêm sendo montados para exame desse problema de educação e desenvolvimento sócio-econômico em países em processo de desenvolvimento, em sociedades saindo da fase pré-técnica ou pré-industrial para o "take off" da terminologia de W. W. Rostow-

Cuidadosos esquemas de abordagem vêm sendo elaborados entrecruzando o "approach" emanado da utilização de técnicas e procedimentos de análise econômica contemporânea com o "approach" oriundo do uso do método a que se poderia chamar social-psicológico.

Efetivamente, o campo das relações entre educação e desenvolvimento econômico, desde que se o queira situar em bases empíricas mais sólidas, é daqueles que mais fascinante área de estudos, pesquisas aprofundadas, refinamentos metodológicos pode e precisa oferecer, como subsídio a tomadas de posição concretas nas opções complexas do planejamento educacional.

Vejam-se, para citar um exemplo, as objeções apresentáveis à aplicabilidade dos estudos do Prof. Theodore Schultz sobre a medida de retorno econômico que se pode esperar da posse dos diferentes níveis de educação quando há a transposição do seu aspecto individual para o de toda a coletividade, para o cálculo dos chamados retornos coletivos da educação.

O número de variáveis entrelaçadas inextricavelmente com a educação considerada como agente do desenvolvimento, como, por exemplo, saúde, habilidade pessoal, "background" familiar, estoque de graduados, as implicações ambivalentes da educação nos padrões de consumo, simultaneamente estimulantes do desenvolvimento econômico pela ampliação do mercado de bens e serviços e restritivas pela redução da poupança, fazem da análise dessa conexão algo de bem menos simples do que uma unilinear relação de causa e efeito, estando por isto a exigir modificações e refinamentos dos "approaches" mais gerais.

Recentemente cresceu muito de importância a necessidade desses estudos face aos novos conceitos econômicos em voga sobre progresso técnico e capital humano, pelos quais o problema central do desenvolvimento deslocou-se realmente da ênfase na criação de riqueza para a ênfase na capacidade de criação de riqueza.

Theodore Schultz e outros eminentes economistas não concedem mesmo mais do que um terço a capital e trabalho como fatores no aumento da renda nacional. O "residual" deve ser atribuído a melhorias qualitativas, a recursos humanos mais produtivos, ao desenvolvimento de conhecimento utilizável e tecnologia, tudo isto estreitamente associado à educação.

Para citar F. H. Harbison, professor da Princeton University, "o desenvolvimento de uma nação não depende menos de seus recursos humanos do que de acumulação de capital material".

A capacidade de um país utilizar efetivamente capital físico está na direta dependência do capital humano e planos de desenvolvimento que não outorguem alta prioridade à formação do capital humano falharão inevitavelmente.

É preciso ainda não perder de vista, como assinala lucidamente John Vaizey, que, além dos efeitos mensuráveis de educação no desenvolvimento econômico que são aqueles de agente incrementador do consumo e da produtividade, há um outro não menos relevante, ainda que mais imponderável, menos tangível: é a sua sutil e persuasiva influência nas atitudes sociais em favor do progresso.

"Em muitas partes dos países subdesenvolvidos uma das maiores preocupações é como criar e desenvolver o desejo de progresso econômico, em outras palavras, como induzir o povo a mudar um modo de vida tradicional, que foi o seu durante séculos ou quiçá milênios.

"Até recentemente, a educação em muitas áreas subdesenvolvidas teve propósitos sociais e religiosos tantas vezes opostos a atitudes desejáveis para o progresso e desenvolvimento econômico-

"Aqui, talvez, esteja a tarefa mais fundamental de educação: será algo impreciso e indefinível mas, seguramente, de básica importância".

Representa assim, hoje, consenso a bem dizer pacífico o conceito de que o desenvolvimento econômico é tanto fruto de instrumento e máquinas como de homens. Às melhorias

tecnológicas na eficiência da maquinaria tem de corresponder o aumento de eficiência da força de trabalho. Ao fator humano é creditável a maior parcela no desenvolvimento econômico.

Essa harmonia de consenso não elimina porém as dificuldades práticas com que se defronta o planejador educacional ao formular uma política nacional de educação integrada no quadro geral do plano de desenvolvimento econômico.

A colocação da educação como forma de investimento em seres humanos acarreta o problema da fixação de prioridades, área da maior controvérsia.

Problemas políticos, culturais, sociais, demográficos, econômicos, financeiros, materiais e humanos se colocam diante do planejador para as opções, as prioridades a serem fixadas quanto às linhas convenientes de desenvolvimento educacional em seus vários níveis, ramos, especializações, para elaboração dos planos a longo e curto prazo.

Então todos os problemas de dose ótima de educação geral e de educação técnica, de quantidade suficiente de especializações, de graus de extensão de escolarização nos vários níveis e ramos, de âmbito da educação gratuita e universal, são postos em equação se se quer que o plano de educação não seja uma gratuita ficção ou uma fantasia irreal, alienada ou, quiçá, detrimetosa programação.

Se o planejamento educacional não tem em conta também a série de variáveis concernentes à estrutura social e cultural da sociedade a que se aplica, se há má integração dele ao contexto global, se não considera as relações e modalidades dessa integração em relação à evolução econômica dos países considerados, não alcançará resultados satisfatórios.

Vê-se assim, por essa análise, muito mais sugestiva do que aprofundada, a série de problemas teóricos e práticos concernentes à utilização da educação como fator substancial no desenvolvimento econômico.

Utilização que leva àquele ângulo de visão econômica de Theodore Schultz em "Educação como fonte de crescimento econômico", das escolas vistas como empresas especializadas em distribuir conhecimentos, da educação como uma componente qualitativa nos recursos humanos, das possibilidades maiores do investimento em capital humano do que nos ou-

tros fatores da produção, da importância excepcional da educação no incremento da produtividade da força de trabalho, importância mensurável nos Estados Unidos, mediante cifra expressiva como aquela do cotejo a que alude Schultz, entre 1930 e 1957, em que num acréscimo de 735 para 1270 bilhões de dólares em bens de capital, portanto um crescimento de 70%, o estoque de educação na força de trabalho de 14 anos acima subiu de 180 a 535 bilhões de dólares, num aumento, portanto, de 200%.

Ou, se se deseja mais outra cifra igualmente expressiva do papel atribuível à educação no desenvolvimento econômico, reportemo-nos àquela mencionada pelo mesmo Theodore Schultz, estimando em nada menos de trinta bilhões de dólares a parte correspondente ao fator educação atuando sobre a força de trabalho, num aumento analisado de 152 bilhões de dólares da renda nacional, nos Estados Unidos, em determinado período cronológico.

IV

UMA COLOCAÇÃO DO PROBLEMA NA PERSPECTIVA BRASILEIRA

Vive o Brasil situação idêntica à daqueles países no seu estágio de desenvolvimento: situação pré-revolucionária.

Para defini-la, utilizaremos análise insuspeita quão autorizada do economista norte-americano Professor F. H. Harbison (*):

"As nações em desenvolvimento no mundo vivem um estado *de revolta*. Rejeitaram a noção de que pobreza, sordez e doença são preordenadas. Não estão dispostas a confiar seu futuro político e econômico às chamadas livres forças do mercado, à vontade de Deus, ou ao julgamento onipotente dos colonizadores soberanos. Ao contrário, reclamam modernização em alta velocidade.

Desconfiam daqueles que advertem que o crescimento econômico nas nações desenvolvidas foi um processo gradual. Mesmo o desenvolvimento da União Soviética é lento, para elas. Nehru observou certa feita que a Índia precisaria aprender a correr antes de aprender a andar.

(*) "A estratégia do desenvolvimento educacional em relação ao desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos".

E Nasser exorta seu povo a proceder uma marcha sagrada para a industrialização. As nações que despertam para o desenvolvimento, para a modernização, não estão apenas interessadas em *crescimento* econômico. Planejam o desenvolvimento *acelerado*. Pensam em termos de saltos mais do que de passos, na construção de uma moderna ordem econômica, social e política".

A transmutação da consciência dos povos subdesenvolvidos do estar no mundo para o ser no mundo, do passar de abjeto para sujeito da história, do ser para os outros ao ser para si, erige-lhes a ideologia do *desenvolvimento* como o seu humanismo.

É ainda em Vieira Pinto em "Consciência e Realidade Nacional" onde iremos buscar os suportes dessa conceituação do desenvolvimento como forma de humanismo dos subdesenvolvidos. Ouçamo-lo:

"A descoberta do caráter correlato do homem e do mundo leva a esta consequência: o homem do país subdesenvolvido só realizará o seu ser ao desenvolver plenamente o seu mundo".

"Esse desenvolver do seu mundo — no caso —, o seu país, ganha assim o significado de postulado existencial.

"Isto porque a humanidade não é nenhum conceito lógico, abstrato, metafísico ou agregado numérico de indivíduos mas o modo de existir real do homem individual" e quando "considerável grupo de homens se encontra em condições semelhantes, a humanidade é o modo de existir de tal sociedade definida por determinado grau de desenvolvimento", caracterizada "como teor de realização do humano", identificada "como estado de efetivação das possibilidades do homem que a etapa de progresso da sua comunidade lhe permite".

"Pela analítica existencial se conclui que o estado do mundo que proporciona a situação para o estar no mundo é condição decisiva para o ser no mundo".

Vê-se portanto quanto a ideologia do desenvolvimento é *essencialmente* um humanismo, tanto quanto o subdesenvolvimento é a situação existencial do infra-humanismo, do subumanismo ou do desumanismo, alienante por natureza, na medida em que impede o homem de existir em correspondência com sua fase histórica contemporânea. O subdesenvolvimento faz com que a nação não se encontre na posse de si

mesma, não desenrole suas possibilidades reais, não se aproprie de sua essência histórica, não seja um ser para si mas um ser social alienado, com essência não em si mas possuída por outros, no caso, pelas nações desenvolvidas que lhe comandam a economia e, por ela, o seu destino.

O Brasil, no seu processo de desenvolvimento e de afirmação como nação, está se incorporando à grande corrente da história universal contemporânea que é a de aceitar o desafio de promover ao invés de aguardar passivamente o acontecer do levantar de padrões de vida e de progresso social, fazendo opção pela intervenção racional do homem no processo social, em relação a velhas posições providencialistas-do progresso natural, espontâneo.

O planejamento ou a planificação passa então a representar nesse progresso aquele instrumento de que, segundo o demonstra Rexford Tugwell, uma sociedade moderna não pode prescindir.

Isto porque a característica essencial desta sociedade moderna, largamente industrializada e urbanizada, é o seu dinamismo continuamente cambiante, dentro do qual há uma constante reconstrução de modos de vida, normas, valores, processos organizatórios, insolúveis já pelo apelo à tradição e costumes e para cuja solução apela o homem para a razão, concretamente expressada por ciência, por ação planejada, esta entendida como incorporando aqueles modos de pensar que a devem caracterizar, entre os quais o pensamento objetivo, analítico, integrador, projetivo.

É assim tranqüilo que o Brasil necessita indeclinavelmente planejar o seu desenvolvimento educacional como parte integrante e integrada no seu projeto de desenvolvimento.

As tentativas até agora registradas no particular, com a recente instituição de organismos como a COPLAN (Comissão de Planejamento Nacional), em cujo funcionamento se prevê a existência de atividades setoriais no campo da educação, não têm ainda efetividade e consistência, estando ensaiando os primeiros passos.

Com efeito, a atitude de planejamento em relação aos velhos moldes do "laissez-faire" do liberalismo econômico encontra dificuldades e resistências na área de valores e atitudes deles decorrentes, que não seria exato subestimar.

Não endossamos, "data venia", a opinião de John Friedman, ao menos como generalização, quando afirma que a grande controvérsia sobre o planejamento é uma questão doutrinariamente encerrada em nossos dias.

Parece-nos mais exata a posição de Edward Banfield quando chama a atenção para as acepções e conotações surpreendentemente variáveis do planejamento, inclusive a de significar socialismo ainda para muitos.

Raul Prebisch, recentemente, em fala no Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina de Santiago do Chile, adverte quanto à enraizada existência do preconceito de que planejamento é mais do que desnecessário porque é prejudicial.

Está claro que esse julgamento depende, assinala Prebisch, do ponto de vista social com que é visto o problema.

Se o objetivo é a manutenção do "statu quo", criam-se então as falácias do crescimento nacional espontâneo ou do processo de expansão inconsciente e, à luz dessas teorias, um esforço de planejamento será supérfluo e mesmo perturbador.

Mas se uma mudança na ordem de coisas existente é desejada, o planejamento torna-se necessidade inevitável. Devemos exercer uma consciente e deliberada influência sobre as forças econômicas, no sentido de alcançar novos objetivos sócio-econômicos.

São muitas, em verdade, as dificuldades antepostas à vigência do planejamento educacional, seja no Brasil como, admite-se, em países no seu estágio de desenvolvimento.

Começam elas pela imprecisão conceitual, pela confusão entre reformas legais de educação e o que define e caracteriza o planejamento educacional.

Depois surge o sério problema de visão tópica ou parcializante de educadores, políticos, administradores, imaginando viáveis planejamentos parciais do aparelho escolar, como se este não funcionasse como um sistema de vasos comunicantes e, o que também importa muito, planejamentos desligados de uma concepção dialética de totalidade da realidade do processo social global.

Aí, então, aparecem falaciosas colocações de problemas como o do analfabetismo, que constitui uma relação de dependência dialética da miséria e com o qual se brinca de "erradicar", mediante campanhas como as ditas de sua er-

radicação, imaginando-se assim a supressão da miséria, das condições de atraso econômico que iniludivelmente regulam o aumento ou diminuição do número de analfabetos, por processos puramente didático-escolares e não técnico-econômicos, como se o analfabetismo não fora o produto de determinada forma ou expressão de determinado período de organização de relações sociais, cuja permanência produz inclusive o analfabetismo de retorno, recorrente ou regressivo, aos dele ditos "erradicados".

Dessa mesma visão parcializante emergem ainda programas como os de escola primária de seis anos para toda a população escolar, sem qualquer cogitação coincidente com a capacidade social de absorção dos educados, para a qual W. A. Lewis convoca a atenção, sem a preocupação devida com as tensões sociais fatalmente criadas por expectativas não correspondidas de vida e de empregos urbanos, geradas nos deslocamentos rurais-urbanos.

É ainda fruto dessa visão tópica, desligada das necessidades do contexto social global, a proliferação dispendiosa de formas ornamentais do ensino, institucionalizadoras de conhecimento sociologicamente ocioso em relação às necessidades básicas do desenvolvimento, sobrecarregando orçamentos com preparo para ocupações simbólicas de imprecisa qualificação em relação ao exercício de atividades produtivas, como se o aparelho escolar, essencialmente o público, pudesse se consagrar largamente a preparar elementos inúteis em relação à dinâmica real do processo de desenvolvimento, alimentando assim, afinal, formas de espoliação e de parasitismo dos bens da comunidade-

Há, igualmente, as cruciais dificuldades oriundas da tensão dialética inerente ao processo de mudança do desenvolvimento, entre o tradicional e o emergente, entre a realidade anterior que se transforma e a qualidade original da realidade que surge, expressão dos novos conteúdos da cultura, da ideologia do novo.

Ê particularmente difícil a inserção do planejamento educacional no conteúdo da nova cultura emergente, pela resistência à mudança dos recalcitrantes interesses investidos, penoso o esforço de reajuste do formal para o real, num campo como o pedagógico, conhecido reduto de resistência à mudança, dominado largamente pelo estereótipo do historicismo perenialista da cultura, pela fixação em torno à imutabilidade metafísica de valores, pelo imobilismo do substancia-

lismo estático, pela habitual alta dose, em suma, de impermeabilidade à ideologia e à praxis do novo.

E quando a idéia de planejamento começa a se impor, não é irrelevante o perigo real de sua distorção pela concepção de se tratar de um esquema configurador e aprisionador da realidade, ao invés de um processo criador, vivo, revisível, autocorretivo.

Sofre também o planejamento o impacto da instabilidade política projetando-se na estrutura administrativa, retirando viabilidade à ação seqüente e contínua de flexíveis planos — perspectiva a mais longo prazo, esgotando-se a ação administrativa no puro imediatismo acidentalista de posições tópicas de mera circunstância.

Uma série de obstáculos à implementação do planejamento educacional integrado no planejamento do desenvolvimento pode ainda ser alinhada como sejam: ditadura de determinados órgãos intermediários que enfeixam em seu poder os meios para se atingirem os fins; atitude de integrantes dos "staffs" tradicionais da administração, que vêem no planejamento ou uma novidade extravagante, em relação às cômodas rotinas do passado, ou mero "snobismo" intelectual, batizando com nomes novos velhas cousas; deficiências de recursos orçamentários e de suficiente pessoal qualificado para as tarefas múltiplas do planejamento, nos campos da pesquisa, estatística, economia, finanças, demografia, educação, levantamentos de mercado e de força de trabalho, análises sociais; deficiências na definição precisa das tarefas das agências de planejamento, criando ora hipertrofiadas ora insuficientes expectativas quanto aos seus objetivos, limites e possibilidades; falta de coordenação entre agências e serviços relacionados com o assunto, ensejando, freqüentemente, duplicação de funções e esforços.

Estas são dificuldades reais, obstáculos concretos a propósitos de implementação do planejamento educacional no Brasil como expressão de esforço para situar a educação como agente operativo no processo de desenvolvimento nacional.

Admitimos não se trate de dificuldades peculiares ao Brasil, antes comuns a países em nosso mesmo estágio de desenvolvimento, situadas na área da implementação do planejamento.

Em verdade há, todavia, problemas estruturais precedentes a essas dificuldades de implementação, cuja importância não será demais sublinhar, máxime para aqueles que partem

de premissas metodológicas como as de adoção do conceito categorial de totalidade dialética aplicado à interpretação da realidade do processo social global e da intrínseca complementaridade do econômico e do cultural, na teoria de valores da educação.

A nossa tese é a de que não fará sentido o estabelecer metas educacionais como as da extinção do analfabetismo, da educação elementar universal de seis anos, de ampliação da escolarização de nível médio e superior, sem sólidos suportes e conexões orgânicas com um programa de reformas básicas em nossa estrutura política, social, econômica, máxime nesta, dado o papel do processo econômico como substância de situações e realidades objetivas.

Não teria significado a montagem de uma rede escolar alegórica, em dissonância com os fins a que efetivamente se propõe a sociedade, desvinculada de coerência autêntica com um quadro histórico referencial, como se pudera ela ser um incolor e amorfo agregado de partes sem busca de conexão de sentido, expressão de um país sem projeto coletivo de ser. São radicalmente diferentes os perfis da força de trabalho e da estrutura social numa sociedade industrializada, moderna e o daquelas sociedades agrárias, arcaicas e os aparelhos educacionais que as implementam.

A quem conheça a presente conjuntura educacional brasileira e alcance o que representará de esforço social atingir a meta de escolarização elementar, universal, de seis anos, com as necessárias projeções abrangedoras dos demais níveis de ensino, ressaltará nitidamente quanto a nossa atual estrutura econômica seria incapaz seja de manter a formação, como de atender à elevação dos padrões de consumo e de absorver socialmente, em curto prazo, a produção em massa de educados, gerada pelos processos, a prazo curto, de universalização e ampliação dos quadros de escolarização.

A tese, aliás, é de observação comum a economistas mais lúcidos e progressistas, quando estudam os aspectos globais envolvidos no desenvolvimento na América Latina.

Raul Prebisch assinala: "Fomentar resolutamente a educação sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico é simplesmente gerar novos elementos de frustração e tensão social a crescer aos já existentes. E procurar promover desenvolvimento sem progresso satisfatório na educação é perder parte substancial do esforço feito".

E ainda: "Não há porque não crer que mesmo sob as presentes circunstâncias seja impossível alcançar notáveis progressos em educação e cobrir o óbvio hiato existente entre os sistemas educacionais vigentes e as demandas do desenvolvimento econômico- Mas sucesso completo só pode ser obtido — por estágios progressivos — se o problema educacional é resolutamente atacado e simultaneamente é feito todo o esforço necessário para atingir e manter um alto nível de desenvolvimento econômico.

Daí a necessidade inescapável de reformas estruturais."

Entre essas reformas estruturais da economia cita Prebisch as da propriedade de terra, das técnicas e relações de produção, da utilização ótima dos fatores de produção na agricultura e na indústria, da eliminação de práticas monopolistas ou restritivas, para elidir pontos de estrangulamento e alcançar e manter um desenvolvimento econômico que considere também critérios de justiça social e de bem-estar coletivo.

Não é, em verdade, possível aceitar a ilusão, tão a gosto de um certo alienante pedagogismo metropolitano, de que o que importa é educar as massas ignorantes muito mais do que modificar os termos das relações econômicas, pois o resto virá por si, o que equivaleria a aceitar a educação, como ideal e sistema, precedendo e conduzindo o processo real, ao invés de considerá-la como agente da efetiva inserção do indivíduo nesse processo.

Qualquer pensamento mais progressista sobre o problema do desenvolvimento latino-americano não foge à sua formulação em torno de uma larga pauta de reformas .— política, social, administrativa, tributária, econômica, financeira, educacional — entrelaçadas congruentemente, para que tenha o desenvolvimento aquele aspecto configurador de totalidade, como categoria empírica, cujo conteúdo efetivo corresponda à fase histórica a que pertencemos.

Em documentos do tipo e da inspiração ideológica da "Aliança para o Progresso", o problema de desenvolvimento latino-americano é equacionado em termos que revelam compreensão de quanto o processo de crescimento econômico capitalista afeta não apenas a estrutura dos sistemas sociais parciais, dentre eles as formas institucionalizadas de produção do saber e de transmissão da cultura, como também a estrutura das sociedades globais.

Daí, na sua agenda programática do desenvolvimento latino-americano incluírem, ao lado da extinção do analfabetismo, da escolarização elementar universal de seis anos, da ampliação das oportunidades de educação secundária, técnica e superior, o concomitante fortalecimento das instituições democráticas, o princípio de autodeterminação dos povos, o aumento substancial e contínuo da renda per capita, mediante rápido e intenso processo de industrialização, a reforma agrária, a revisão das relações de produção, os programas sanitários e de higiene, a reforma de leis tributárias, a redistribuição da renda nacional e reformas administrativas, monetárias, fiscais.

Quanto à questão de ser o regime capitalista, nos países em processo de desenvolvimento, ainda o elemento motor do crescimento econômico, do progresso tecnológico e das transformações sociais ou ser, ao contrário, responsável pela estagnação econômica, pela manutenção de uma tecnologia arcaica, pelo atraso social; quanto a ter êle, ou não, acelerado o aparecimento de alguns pré-requisitos básicos para o desenvolvimento de seu sistema de relações de produção e bloqueado o amadurecimento de outros; quanto a problemas como o de utilização do excedente econômico potencial por formas de consumo suntuário da classe capitalista; quanto à questão da capacidade ociosa da economia em relação à sua capacidade teórica, são temas que, com serem da mais alta importância, fogem todavia ao âmbito desta exposição por isto que são matéria de economia política do desenvolvimento econômico, e assim aqui apenas sugestivamente enunciados, para que não fique uma falsa visão de "approach" unívoco no equacionamento do problema de superação do subdesenvolvimento latino-americano.

Conferência proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em junho de 1962 (22 p. mimeografadas)
Publicada em:
La Education n' 25-26, jan.-jun. 1963, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 40. n' 91, jul.-set. 1963, p. 6-29.

Pesquisa e Planejamento Educacional

ARLINDO LOPES CORRÊA*

1. Introdução

Alienada no tempo e no espaço, em quase todo o mundo, a educação atravessa, atualmente, uma fase crítica.

Alienada no tempo, a educação se comporta como uma prisioneira do passado, sendo o poderoso reduto de um imobilismo inexplicável. Afinal, cabe-lhe a tarefa de preparar para a vida as gerações jovens — em especial —, o que implicaria normalmente que ela estivesse comprometida não só com o presente mas também — e principalmente — com o futuro que ela própria ajudará a construir e moldar.

Alienada no espaço, a educação apresenta-se, normalmente, desvinculada do contexto sócio-político-econômico em que se deveria inserir, pois em essência ela é realmente um subsistema de um todo mais abrangente, ou seja, a comunidade a que serve.

É fácil perceber os sintomas da crise educacional, que é de caráter mundial, mas as causas dessa situação, que podem conduzir-nos ao caos, não têm, infelizmente, mesma evidência.

Responsável principal pelo aproveitamento do potencial criador e transformador do homem, o setor educacional, todavia, não se tem utilizado adequadamente das conquistas científicas e tecnológicas que estão modificando rapidamente as características das sociedades modernas. Há em todos os países, no que concerne aos responsáveis pela educação, uma inaceitável inércia na absorção de idéias novas, na utilização de métodos tecnologicamente avançados, na busca de solução racional e concreta para os problemas emergentes.

Elemento essencial para a promoção do desenvolvimento, aspiração máxima de todas as nações nos dias correntes, a educação ainda hesita em engajar-se nessa luta de todos, escudada em mitos e preconceitos cuja validade é insustentável.

Para manter-se impermeável à mudança, refratário à reforma, o setor educacional abrigou-se, durante um longo período, no isolamento; ademais, nutriu-se da falta de espírito científico e da pouca objetividade no tratamento dos seus problemas.

* Diretor do Centro de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Coordenado Econômica.

Pesquisa e planejamento constituem-se nos antídotos certos para esse envenenamento gradual do organismo educacional. É da ação sinérgica desses dois ingredientes quase mágicos que se poderá esperar a sobrevivência dos sistemas educacionais. Estes, de tão débeis, já encontram nos meios de comunicação de massa um rival mais rico e mais atraente, que tende a passá-los em sua influência sobre todas as camadas populacionais colocadas ao seu alcance.

Foi à base desse diagnóstico pessimista mas verdadeiro que, em 1965, iniciamos nossas atividades no serviço público. Nossa preocupação primordial sempre foi, por isso mesmo, tentar anular ou minimizar a flagrante irracionalidade, a exagerada subjetividade e o excessivo conservadorismo com que se abordam as questões educacionais no Brasil. Procuramos, igualmente, vencer as barreiras do isolamento em que se encontrava o setor educacional em relação aos demais, estes, cada vez mais, neste fim de século, dependentes da "performance" daquele, que os supre dos indispensáveis recursos humanos.

Essa tomada de posição, por si só, enfatiza a importância que atribuímos à pesquisa e ao planejamento — instrumentos de busca da verdade e da perfeição — mas, ao mesmo tempo, importa numa contra-indicação ao desenvolvimento do tema que nos foi proposto, pois a complexidade inegável de que se reveste a pesquisa aplicada ao setor educacional inibe, por motivos óbvios, seu tratamento por um único técnico, especialmente quando êle não pode dispor do tempo necessário a seu estudo exaustivo e à reflexão profunda. A abordagem válida, tanto do planejamento quanto da pesquisa, implica a coordenação de esforços sistemáticos de uma equipe de elementos extremamente diferenciados quanto à sua formação básica e com

vivências profissionais distintas. O enfoque multidisciplinar caracteriza essas atividades, que exigem uma dedicação permanente e exclusiva.

Essas, algumas das razões pelas quais este artigo deve ser interpretado apenas como uma primeira tentativa de levantar certas hipóteses de trabalho, passíveis de desenvolvimento futuro, em maior extensão e profundidade.

No decorrer deste trabalho procuraremos mostrar em que consiste o planejamento educacional e qual a sua situação atual no Brasil. A seguir, estabeleceremos as relações entre planejamento e pesquisa aplicada à educação. Finalmente, faremos algumas considerações gerais sobre a pesquisa educacional, apresentando uma sugestão para o estabelecimento de um plano que a oriente, com as respectivas implicações institucionais de sua implementação.

2. Planejamento Educacional

2.1 Considerações Gerais

O planejamento educacional, como entendido atualmente) surgiu há poucos anos e está em evolução constante. É da manutenção desse dinamismo permanente que depende a influência cada vez mais profunda dos técnicos na formulação de política educacional e, em consequência, na sua racionalização crescente.

A consolidação do planejamento da educação no Brasil, em bases científicas e modernas, está condicionada pelo sucesso dos meios acadêmicos em certos empreendimentos: a melhoria do padrão internacional das ciências sociais, visivelmente atrasadas em relação aos demais campos do conhecimento, o que certamente teria uma influência benéfica ao nível nacional; o aperfeiçoamento do sistema estatístico brasileiro, especialmente aquele en-

carregado dos levantamentos educacionais, ainda ineficiente sob vários aspectos; a dinamização e diversificação das atividades de pesquisa aplicada à educação, com a montagem concomitante de um eficaz sistema de informação e divulgação.

Realmente, a matéria-prima do planejamento é o conhecimento do sistema a planejar. As atividades de pesquisa, destinadas a criar conhecimento e difundir o conhecimento já existente delimitam a evolução das tarefas de planejamento.

2.2 *Evolução do Planejamento Educacional no Brasil*

Em 1965 iniciou-se o planejamento educacional brasileiro, integrado em um esforço global de planificação sócio-econômica e com características de elaboração técnica compatíveis com as mais modernas tendências.

O trabalho pioneiro esteve a cargo do então Setor de Educação do EPEA (hoje Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA), que cumpriu isoladamente as duas primeiras etapas usuais da planificação: coleta de informação básica (estatísticas, estudos e pesquisas sobre educação) e sua interpretação, com a conseqüente elaboração do "Diagnóstico da Educação no Brasil", obra que inaugurou uma nova fase nesse setor da vida brasileira, pois lhe trouxe o enriquecimento inerente à multiplicidade de enfoques com que o trabalho foi executado.

Em 1966, o EPEA, auxiliado por alguns setores do Ministério da Educação, partiu para a elaboração do Plano Decenal de Educação do Governo Castelo Branco, que se baseou no Diagnóstico já mencionado e em algumas pesquisas que resultaram posterior-

mente ao término deste. O Plano Decenal serviu como moldura indicativa para o Programa Estratégico de Desenvolvimento do Governo Costa e Silva, no qual houve maior detalhamento dos programas prioritários, refinamento natural em um plano nitidamente operativo, com vigência trienal.

Atualmente, ainda de maneira precária, tenta-se estabelecer um mecanismo eficiente de acompanhamento e avaliação do Programa Estratégico, de modo a subsidiar sua revisão futura.

Concomitantemente, estão em marcha — ainda, também, de modo incipiente — atividades de assistência técnica visando auxiliar as diversas Unidades da Federação a formularem seus próprios planos. Estratégia idêntica está sendo seguida em relação às Universidades, estimuladas a criar seus grupos de planificação.

Implantado definitivamente ao nível federal, o processo de planejamento ganha, agora, novas dimensões.

À medida que o planejamento se aperfeiçoa em nosso País, vai necessitando — mais e mais — contar com boa infra-estrutura de pesquisa, de modo a aprofundar suas conclusões e estender sua amplitude; afinal, são seus resultados que irão consolidando ou modificando as indicações do planejamento.

3. **Relações entre Pesquisas e Planejamento**

A investigação científica é definida como "toda atividade sistemática, destinada a aumentar a capacidade do homem para compreender, prever e controlar os acontecimentos."¹ O planejamento, por sua vez, é a atividade que, apoiada na compreensão e predi-

¹ *Handbook of Research on Teaching*, p. 1, American Educational Research Association, Chicago, 1965.

cão dos acontecimentos, visa controlá-los e submetê-los a certos objetivos pre-estabelecidos, através da fixação de prioridades de ação. Em ambos os casos utiliza-se o método científico, que consiste na "aplicação correta do raciocínio lógico a uma área do conhecimento".² Essas definições, por si só, já bastam para estabelecer a interdependência entre pesquisa e planejamento, entrelaçados em todos os sentidos. Servem, igualmente, para conduzir à conclusão de que não existe pesquisa que não seja útil ao planejamento, pois as necessidades de pesquisa não estão, de modo algum, limitadas pelas necessidades de planejamento.

Como se pode depreender facilmente do que foi dito no item 2, o sucesso do planejamento estará na dependência da informação disponível para o setor a que se refira, tanto na fase de diagnóstico quanto na fase de revisão, ambas de importância óbvia. Conjugada com um bom sistema de coleta periódica de dados estatísticos, uma adequada infra-estrutura de pesquisa fornece os elementos de julgamento de que necessita o planejamento para implantar-se e aperfeiçoar-se gradativamente.

Qualquer que seja o estágio em que se encontre o planejamento de um país, qualquer que seja o enfoque adotado em sua realização, a importância da pesquisa se faz presente e patente.

Do mesmo modo, a pesquisa aplicada ao setor educacional sofre a influência benéfica do planejamento: o próprio desenvolvimento deste acarreta naturalmente a ampliação das atividades de pesquisa; a segurança, gerada pelo planejamento científico, de que a pesquisa será levada em consideração e seus resultados serão incorporados à for-

mulação da política, propiciando a inovação, constitui incentivo relevante. Em todo o mundo, o planejamento deu novas dimensões e abriu perspectivas mais amplas à pesquisa, exigindo-lhe a visão multidisciplinar e abrangente de que ela carecia.

4. Pesquisa Aplicada à Educação

4.1 Considerações Gerais

A pesquisa educacional é necessariamente aplicada, isto é, trata-se da aplicação particularizada de princípios gerais, já desenvolvidos em outros ramos do conhecimento, ao campo específico da educação.

Iniciada por filósofos, psicólogos e historiadores, a pesquisa educacional permaneceu, durante longo tempo, restrita aos campos de interesse desses profissionais. Só recentemente esse enfoque parcial foi enriquecido com a utilização de outras disciplinas, especialmente a Sociologia, Economia, Antropologia, ciências biológicas, ciências políticas, ciências da comunicação e ciências da administração. Ainda assim, em nosso País, há lacunas evidentes no tratamento multidisciplinar do setor educacional, o que constitui um dos pontos a criticar na pesquisa aplicada a este setor. O planejamento educacional tem desempenhado papel importante nessa abertura de horizontes, provocada especialmente pelas indagações dos formuladores de política, preocupados com a racionalidade e a objetividade na tomada de decisões.

Outro ponto crítico de pesquisa educacional reside no fato de que, nem sempre, ela é realizada com o indispensável rigor científico, o que deriva da falta de qualificação do pessoal empenhado nessa atividade. A falta de fidedignidade estatística das pesquisas rea-

² "Educational Research: The Training and Nurture of Education Researchers", Sixth Annual Phi Delta Kappa Symposium, Bloomington, 1965.

lizadas por amostragem é quase uma constante.

O fato de não existir um plano de pesquisa é responsável por duas ocorrências comuns: poucos são os trabalhos realizados com o propósito específico de aproveitar seus resultados para melhorar um ou mais aspectos do sistema educacional ou promover inovações; há falta de coordenação, ao nível nacional, e, por isso, há diferenças metodológicas e operativas relevantes na elaboração de muitas pesquisas, o que impede seu aproveitamento para fins de formulação de política. Essa desvinculação entre a pesquisa e a formulação de política tem conseqüências danosas para as atividades de investigação que, por desuso, tendem a tornar-se estéreis.

Outro grande problema, também, reside no fato de que pesquisas, que carecem de enfoque interdisciplinar, não o recebem normalmente, sendo entregues a um único pesquisador ou a vários pesquisadores com o mesmo tipo de formação.

Como deficiência primordial do sistema de pesquisa, além da falta de coordenação e planejamento, pode-se apontar a inexistência de mecanismos eficientes de informação entre os centros que a realizam.

A carência, já citada, de pessoal especializado em pesquisa e, principalmente, a falta de renovação dos exíguos quadros de pesquisadores existentes é outra característica do sistema de pesquisa aplicada à educação.

4.2 *Sugestões para a Elaboração de um Plano de Pesquisa*

120 É extremamente difícil, a um único técnico, como já foi dito, procurar fixar as prioridades de pesquisa educacional em um País com os problemas,

a dimensão e as diferenças regionais encontradas no Brasil.

A iniciativa de fixar essas prioridades ao nível nacional — isto é, para subsidiarem um planejamento elaborado pelo Governo Federal — é extremamente oportuna no momento, pois o País está despertando para o tratamento científico da educação e os esforços de pesquisa neste setor já se multiplicam, com grande pulverização e dividendos irrisórios.

Não é difícil encontrar certos caminhos capazes de conduzir à elaboração de um plano de pesquisa.

1 — O planejamento propriamente dito visa a, fixados certos objetivos julgados desejáveis, estabelecer uma estratégia para atingi-los, através de certas medidas, instrumentos de ação e uma escala de prioridades. Implementado o plano, trata-se de estabelecer um sistema de acompanhamento, que permita avaliar sua execução, daí resultando, como conseqüência, sua revisão.

Pode-se idealizar toda uma linha de pesquisas para testar a validade dos objetivos fixados, bem como o rendimento e eficácia da estratégia escolhida (incluindo prioridades, medidas e instrumentos de ação). O acompanhamento de um plano, em si, é uma espécie peculiar de pesquisa, pois alguns experimentos são, nesta fase, submetidos à análise crítica. A avaliação, por seu turno, dá lugar a inúmeras pesquisas do tipo custo-benefício.

A pesquisa sobre a validade dos objetivos fixados em um plano educacional pressupõe o conhecimento do "modelo de sociedade que se deseja construir em um certo país", pois o que se deseja, em última análise, ao fixar os objetivos da educação, é fazer com que ela contribua poderosamente para uma

"obra de engenharia social" predeterminedada. A Constituição é concebida de maneira pouco científica e, por isso mesmo, não pode servir, em todos os casos, como padrão de referência para o que se deseja. A Constituição, a rigor, deveria repousar sobre uma série extensa de pesquisas nos campos da ciência política, da Psicologia social, Sociologia, Economia etc. Lamentavelmente, em todo o mundo, são exatamente esses ramos de ciência os que menos se desenvolveram. Só agora o quadro parece tender a modificar-se, sob a pressão da perplexidade do homem acerca de seu próprio destino e da sua problemática existência. Até há pouco tempo, porém, o homem sempre revelou grande curiosidade acerca do ambiente que o cercava e muito pouco a respeito de si mesmo.

A pesquisa na área da estratégia, por seu turno, admite inúmeras incursões pelos campos da História da Educação, Legislação educacional e geral, Administração em geral, Economia • etc; permite testar, além disso, a eficácia das medidas preconizadas e instrumentos de ação criados para facilitar a implementação do plano.

2 — A pesquisa educacional pode ser idealizada para que amplie ou crie a compreensão dos fatores envolvidos em todo o processo. Caso se fizesse uma analogia do processo educacional com um processo de produção, *o homem*, com a vivência que lhe é inerente ao chegar a um subsistema educacional qualquer, *seria a matéria-prima; o produto final seria o estudante que conseguiu ultrapassar, com sucesso, o subsistema em pauta; o investimento fixo* nessa unidade seria constituído pelos *prédios e equipamentos escolares; o capital de giro seria constituído pelas despesas renováveis acumuladas em educação até a entrega do produto final à sociedade (mercado de trabalho) ou ao nível subsequente do sistema educacional; os corpos docente e técnico-administrativo* constituiriam a

mão-de-obra empregada; o *material escolar e o material didático* poderiam ser classificados como outros *insumos* do processo; a *tecnologia* do processo educacional seria representada pelos *métodos de ensino e seu conteúdo* (currículos e programas), que talvez *pudessem ser definidos como o valor agregado* no processo educacional; os *reprovados*, neste sistema produtivo, seriam os *produtos defeituosos*; os *evadidos*, os *produtos semi-acabados*; os *repetentes* comportar-se-iam como uma *massa circulante*.

Visto desse modo o problema, a pesquisa educacional dever-se-ia deter sobre cada um dos pontos citados.

A pesquisa sobre esta matéria-prima — o homem — envolveria toda a problemática ambiental, de caráter social, político, econômico e cultural. Envolveria, certamente, também, sua aptidão físico-intelectual e, por esse motivo, forçosamente, dirigir-se-ia aos setores de pesquisa na área de saúde e nutrição (pesquisas sobre o cérebro, sentidos, genética, conjunto psicossomático, em geral), Psicologia (motivação, capacidade de aprendizagem), Sociologia (influência familiar, bagagem cultural etc). Aqui surge uma gama de aplicações possíveis da ciência em geral ao setor educacional; este, em todos os tempos, sempre foi o grande criador da ciência e da tecnologia, mas não utiliza os frutos de seu trabalho em favor' do seu próprio aperfeiçoamento. A pesquisa sobre os produtos semi-acabados, defeituosos ou sobre a massa circulante permite conhecer as deficiências do sistema produtivo ou da matéria-prima que chega até esse sistema, para a transformação desejada. Pesquisas desse tipo dão origem a uma série de conclusões sobre o rendimento do sistema.

É óbvio que, sobre a mão-de-obra que atua no setor (quadros docentes e técnico-administrativos), é possível fazer

pesquisas extremamente diversificadas, de caráter econômico, sociológico, psicológico, administrativo etc.

Evidentemente, também, o estudo da adequação dos prédios e equipamentos poderia abranger as mais diversas áreas: Arquitetura, Administração em geral (organização, tempos e movimentos, *layout*), ergotécnica etc.

No que concerne à tecnologia e aos insumos secundários empregados no processo educacional, estão aí abrangidas as mais variadas modalidades de pesquisa, pois toda a teoria de percepção deve ser considerada. A teoria da comunicação, a análise econômica dos materiais e instalações usadas etc. não podem ser esquecidas.

Em relação ao produto final — o homem dotado de certos conhecimentos gerais e especializados — inúmeros estudos podem ser realizados: sua aceitação pelo mercado de trabalho; a qualidade do valor agregado pelo sistema educacional; etc. Enfim, as investigações sobre o produto é que descrevem a vinculação da educação com o meio em que se acha inserida, pois tratam, principalmente, da sua aceitação pela sociedade e de sua utilidade para ela.

No que concerne ao capital de giro, evidentemente, vários estudos sobre a situação financeira e econômica do sistema educacional podem ser levados a efeito: custos unitários, sua discriminação, a taxa de retorno dos dispêndios em educação etc.

3 — O sistema educacional está subdividido em subsistemas que, no caso brasileiro, têm problemas distintos. Dai poder-se adicionar a estas considerações tal subdivisão, para propiciar uma escolha de prioridades adequadas.

Feitas as considerações acima e tomando-se como referência o plano existente e vigente (no caso o Programa Es-

tratégico de Desenvolvimento), deve-se proceder aos vários tipos de indagação cujas respostas são essenciais para o aperfeiçoamento do setor educacional no País. É a essas perguntas que a pesquisa deve procurar responder. E deve fazê-lo levando em consideração as várias disciplinas que interessam ao homem, sujeito e objeto do processo educacional.

Esse tipo de exercício, com certeza, após sua realização exaustiva, daria ao País a possibilidade de definir um Plano Diretor de Pesquisa Aplicada ao Setor Educacional, capaz de propiciar o equacionamento de seus grandes problemas.

4.3 *Estrutura Institucional de Suporte à Pesquisa*

Pelas suas características de abrangência, multidisciplinaridade e complexidade, a pesquisa aplicada à educação exige uma rede institucional extremamente vasta, para que sua eficácia seja apreciável.

Tal fato deve-se à existência de um limite mínimo de intensidade e convergência de esforços de pesquisa abaixo do qual os resultados dessa atividade não são compensadores; prende-se, também, ao fato de que as atividades de pesquisa não apenas visam à obtenção de novos conhecimentos mas ainda à transferência, difusão, informação e à aplicação do conhecimento já existente, deriva, finalmente, das características acima apontadas.

É uma ilusão pensar-se que num País como o Brasil, uma única instituição possa levar a cabo, com êxito, a tarefa de pesquisa aplicada à educação.

Para que se tenha idéia da vastidão da rede de pesquisa, apresentamos a seguir um quadro esquemático, descrevendo-a sumariamente.

Quadro Esquemático da Rede Institucional de Pesquisa

ATIVIDADES

INSTITUIÇÕES

I — <i>Pesquisa Propriamente Dita</i>	
1. Financiamento da Pesquisa Aplicada à Educação.	Ministérios e Secretarias Estaduais; Conselhos Nacionais de Pesquisa; Organizações Científicas Nacionais; Fundações; Organismos Universitários.
2. Realização de Atividades de Pesquisa propriamente dita.	Organizações governamentais, universitárias, Privadas (Centros, Associações, Institutos, etc.) de Pesquisa.
II — <i>Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal para Pesquisa Aplicada à Educação.</i>	Universidades, Faculdades de Educação, Institutos e Centros de Pesquisa.
III — <i>Informação (Difusão do Conhecimento).</i>	Centros de Documentação; Associações Profissionais, de Ensino e de Professores; Bibliotecas Especializadas.
IV — <i>Assistência Técnica</i>	Serviços Governamentais de Assistência Técnica.
V — <i>Outras Atividades</i>	
Aplicação dos Resultados da Pesquisa (inovação)	Ministério e Secretarias de Educação; Conselhos de Educação; Órgãos de Planejamento.

Como se depreende do quadro acima, montagem de uma estrutura adequada de pesquisa aplicada à educação pressupõe ação ampla e profunda. Trata-se, porém, de ônus plenamente compensador. Nenhum país pode desenvolver-se aceleradamente sem utili-

zar integralmente o mais precioso dom do ser humano: a inteligência. A educação tem seu aperfeiçoamento condicionado pela excelência da rede de pesquisa e da estrutura de planejamento de que dispõe a seu serviço.

Organismos centrais de planejamento e o processo de elaboração do Plano Econômico e Social *

Raymond Poignant

Introdução

a) CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O OBJETIVO DO SEMINÁRIO

Considera-se hoje em dia lugar-comum declarar que o planejamento educacional constitui parte integrante da planificação econômica e social. Na realidade, poucos países conseguiram estabelecer uma estrutura e uma metodologia das iniciativas que assegurem melhor essa integração.

O plano educacional encontra-se, desse modo, estreitamente ligado ao plano geral.

1. *Do ponto de vista da alocação de recursos:* O financiamento da

* Conferência proferida no Rio de Janeiro, em seminário realizado de 8 a 12 de setembro de 1970, como parte da programação do Ano Internacional de Educação, sobre o tema: "Integração do planejamento educacional na planificação econômica e social". A tradução é de Maria Helena Rapp, técnica de educação do CBPE.

*• Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Unesco.

educação é assegurado no quadro das grandes opções do plano global.

2. *Do ponto de vista das oportunidades de trabalho essa ligação assume duplo aspecto:*

— O equilíbrio entre os recursos e as necessidades de mão-de-obra ("Levantamento sobre mão-de-obra na URSS") pode fixar limites temporários ao desenvolvimento da escolarização ou, pelo contrário, encorajá-lo;

— O sistema educativo (formal ou informal) deve assegurar a preparação de mão-de-obra qualificada e altamente qualificada necessária ao desenvolvimento econômico.

3. *Do ponto de vista dos objetivos sociais do plano:*

O desenvolvimento educativo e cultural da juventude e da massa da população constitui objetivo social dos mais relevantes do plano.

A escolha desse tema como assunto para o seminário organizado pelas autoridades brasileiras no quadro do Ano Internacional da Educação é, pois, bastante oportuna.

A fim de poder analisar em profundidade todos os pontos de ligação entre o plano e o educativo, bem como as relações que devem ser mantidas para se obter sua plena integração, torna-se indispensável, nesta conferência introdutória, situar sumariamente:¹

— o papel e a estrutura dos órgãos centrais de planificação;

— o processo metodológico, administrativo e político da elaboração do plano econômico social;

— o problema da escolha das principais opções, inclusive as referentes à educação.

b) POLÍTICA ECONÔMICA E SOCIAL E O PLANO

A efetivação e mesmo aceleração do crescimento econômico de um empreendimento social constitui imperativo político absoluto nos países economicamente mais adiantados e nos países considerados "em desenvolvimento"; para conseguir-lo, cada país elabora, explícita ou implicitamente, uma política econômica e social.

Essa política se concretiza sempre pela intervenção estatal, porém sob

formas diferentes. É mais discreta nos países que se norteiam pelo princípio da *livre iniciativa*, aparecendo sob forma restritiva nos países onde o Estado assume a responsabilidade no estabelecimento sob a denominação de *planos*, dos objetivos nacionais de desenvolvimento a médio e longo prazo, bem como na sua efetivação.

Valer-se do processo dos planos constitui uma das formas da política econômica e social, mas a expressão "plano de desenvolvimento econômico e social" pode incluir conteúdo heterogêneo e, principalmente, modalidades de execução diferentes.

Podemos definir a organização e planificação econômica e social de conjunto como a organização, em nível nacional e em níveis mais descentralizados, de um dispositivo racional de exploração do futuro e tomada de iniciativas no âmbito econômico e social visando:

— assegurar crescimento regular e rápido da produção de todos os bens materiais e da utilização dos serviços econômicos e sociais, inclusive a educação;

— obter pleno emprego das forças produtivas da população;

— garantir repartição equitativa do produto do trabalho (política salarial).

Esses objetivos médios são encontrados, em geral com terminologia idêntica, no vocabulário de todos os países, liberais ou socialistas. O

¹ O texto, evidentemente, é um simples resumo; o autor completava oralmente alguns dos pontos mais importantes.

que os diferencia é o grau de importância atribuída à *Prospecção do futuro e à formulação, mais ou menos voluntária* dos objetivos que a sociedade se propõe.

Na verdade todos os países, mesmo os mais ferrenhos partidários da livre iniciativa, realizam estudos previsionais a médio e longo prazo que, por toda parte, se tornaram instrumentos indispensáveis da política econômica a curto prazo (por ex.: os trabalhos da *National Planning Association* nos E.U.A., a contribuição da República Federal Alemã nos trabalhos de previsão a médio prazo da Comunidade Econômica Européia no quadro da Comissão de política econômica a médio prazo etc.). Esses estudos previsionais são realizados, em todos os países, com adoção de técnicas similares (projeção das contas nacionais) mas o que as distingue é a sua utilização.

Em certos países liberais valem apenas como previsão, não sendo seus resultados considerados oficialmente como objetivos. Nos países socialistas, entretanto, implicam esses estudos fixação de objetivos de crescimento que são incluídos nos planos qualificados como "imperativos".

Outros países, como a França, tentam elaborar planos de desenvolvimento numa economia parcialmente socializada e parcialmente liberal, planos cujo valor jurídico seria apenas "indicativo". Essa expressão merece alguns comentários. Na França, segundo estabelece a lei de planos, votada pe-

riodicamente, cada 4 ou 5 anos, pelo Parlamento, o plano constitui "o conjunto dos programas de investimento além de instrumento normativo do progresso econômico e social".¹ Assim considerado, o plano representa, segundo a fórmula de Pierre Massé, "solução intermediária, conciliando o atendimento à liberdade e à iniciativa individual, e a diretriz comum de desenvolvimento". Todo o problema, nesse tipo de planificação, consiste em conciliar a existência de empresas dotadas de capacidade para decidir, relativamente autônomas, e as "orientações comuns" definidas pelo plano. Mesmo nesta hipótese, o interesse do plano é evidente do ponto de vista do *valor educativo* [formulação em comum de objetivos nacionais de desenvolvimento] e quanto ao *valor operacional* (estudo completo do mercado que orienta os investimentos das empresas e determina a -política do Estado).²

As reflexões que a seguir desenvolveremos abrangem, é claro, os países que oficialmente estabelecem planos de desenvolvimento econômico e social, sendo mais particularmente citadas por nós, como ocorrem em outras oportunidades, as experiências francesa e soviética.

¹ A cargo de todas as forças atuantes na economia, o Estado, as entidades patronais, os sindicatos operários etc. donde a expressão "economia de acordo".

² O aspecto restritivo do plano, em relação ao Estado foi reforçado no 5.º Plano (1966-70), com a definição oficial "de indicadores de aberta" (os "piscadores") nos casos de má execução do plano.

Primeira parte: Papel dos organismos centrais de planejamento e suas relações com o mundo político, administrativo, econômico e social

Os órgãos centrais de planejamento apresentam estruturas administrativas bastante diferentes:

— Comissão Nacional de Planejamento da URSS (GOSPLAN);

— Comissariado do Plano junto ao Primeiro Ministro na França e órgãos satélites;

— Conselho Nacional do desenvolvimento econômico (N. E. D. C.) e "N. E. D. O." (Reino Unido) etc.

Pouco importa a variedade dessas estruturas, o essencial é que os órgãos centrais de planejamento sejam *dotados de recursos materiais e humanos suficientes* e que sejam *eficazes*.

A. FUNÇÕES FUNDAMENTAIS

1. Prestar informação econômica e social sobre:

— aperfeiçoamento continuado da informação estatística, econômica e social.

— contabilidade nacional etc.

2. Explorar as vias possíveis ou desejáveis do desenvolvimento:

— organizar pesquisas preparatórias em todos os terrenos (inclusive, quando for o caso, as pesquisas

referentes à problemas relacionados com o planejamento educacional);

— construir as imagens possíveis da economia futura (técnica de projeção das contas nacionais);

— delinear variantes (taxa de crescimento, duração do trabalho etc.) de modo a oferecer alternativas ao poder político.

3. *Coordenar a fixação dos objetivos setoriais* (inclusive os objetivos referentes à educação).

4. *Preservar uma constante coerência entre os objetivos setoriais e os equilíbrio econômicos fundamentais do plano nas diferentes etapas de sua elaboração através do:*

— equilíbrio dos recursos e das necessidades de mão-de-obra;

— equilíbrio econômico geral (equilíbrio "produção-consumo"; quadro de trocas interindustriais etc.);

— equilíbrio "economia-investimento";

— equilíbrio "recursos públicos-despesas públicas";

— equilíbrio "exportações-importações";

— equilíbrio econômico regional etc.

5. *Preparar opções gerais e decisões políticas nas diferentes etapas de elaboração do plano.*

6. *Coordenar e controlar a execução do plano pelo:*

— controle contínuo da execução dos investimentos públicos e privados;

— participação no preparo dos orçamentos anuais e da política econômica a curto prazo;

— elaboração de relatórios.

B. ÓRGÃOS CENTRAIS DE PLANEJAMENTO E DEMAIS ENTIDADES ADMINISTRATIVAS

1. *Relações com o ministério das finanças.*

O papel econômico do ministério das finanças varia conforme o país; muitas vezes é também responsável pela política econômica, existindo perigo de conflito entre esse departamento — mais sensível à conjuntura — e os órgãos de planejamento, mais afetos aos objetivos do plano; cabe ao chefe do governo resolver esse tipo de problema.

De qualquer forma, o ministério das finanças deve estar intimamente ligado a todos os trabalhos de preparo e execução do plano.

2. *Relação com as outras administrações centrais.*

Em princípio, salvo em casos particulares, o ministério do planejamento não deve assumir tarefas administrativas, não se tornando pois rival ou concorrente das outras administrações centrais (é o que ocorre na URSS e na França).

Aliás, cada ministério deve criar seus próprios serviços de planificação, habilitando-se assim para a efetiva colaboração com os serviços centrais de planejamento; não se trata, porém, em cada ministério, de criar unidade específica de planejamento, acrescentada às antigas estruturas, mas de reorganizá-las, transformando-as completamente quanto a métodos de trabalho, mentalidade, em todos os níveis (nacional, regional, local) em função das tarefas preparatórias e executivas do plano, as quais precisam constituir a essência do moderno trabalho administrativo.

3. *O plano e os sindicatos patronais e operários.*

Uma planificação democrática implica ampla participação dos "parceiros sociais" (chefes de empresa, sindicatos de assalariados³ etc.); essa participação não deve traduzir-se em termos de reivindicações — embora cada grupo possa expressar suas preocupações — mas apresentar-se do ponto de vista técnico (*tarefa de especialistas*).

4. *O plano e a pesquisa sócio-econômica.*

Trata-se de problema fundamental, pois a planificação econômica e social constitui processo contínuo que não pode cair na rotina, pelo contrário, deve renovar-se constantemente quanto a técnicas e abordagem dos problemas, graças aos resultados da pesquisa sócio-econômica (pesquisas sobre con-

³ Para o planejamento educacional: sindicatos de Professores, associações de pais de alunos, associações de estudantes etc.

uno e renda, critérios de seleção, odelos matemáticos, fatores de resistência à mudança etc).

s órgãos centrais de planejamento ~~no~~ à proporção que utilizam essas pesquisas, devem estimulá-las, ordená-las e financiá-las.⁴

É igualmente interessante, porém, que uma importante pesquisa sócio-econômica possa desenvolver-se livremente, sem submissão à tutela dos utilizadores, a fim de preservar ao máximo o surgimento de ovas idéias.

C. RESUMINDO, O SUCESSO DO SISTEMA DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL ADOTADO POR UM PAÍS QUE ACABA DE SE LANÇAR EM TAL EMPRESA DEPENDE

1. *Da orientação e da continuidade política:*

É ou não possível definir pública e democraticamente os objetivos de desenvolvimento econômico e social e realizá-los de forma progressiva obedecendo às etapas previstas?

2. *Da aceitação do sistema pelas administrações tradicionais e de sua capacidade de adaptação às novas tarefas;*

3. *Do desejo de participar e "conjuguar esforços" por parte dos componentes da vida econômica e social (sindicatos patronais, operários etc.)*

⁴ Caso dos Institutos ou Centros de pesquisas diretamente anexas ao Cosplan da URSS ou ao Comissariado do Planejamento, na França.

4. *Do elevado gabarito dos técnicos* que asseguram dinamismo e coordenação no conjunto desses trabalhos.

É claro que se trata de condições internas dos países considerados; o sucesso dos planos, principalmente nos países em desenvolvimento, depende de outras condições de caráter internacional, como organização dos mercados, financiamento dos investimentos etc; cuja solução consiste na planificação mundial ou na estratégia mundial do desenvolvimento, que o II Decênio das Nações Unidas para o Desenvolvimento apenas delineou.

Segunda parte: Processo de elaboração do projeto econômico e social e escolha das grandes opções pelas autoridades políticas

No caso de economia deficitária, a programação dos planos pode basear-se *nos objetivos de produção*: nessa hipótese, o único problema é aumentar a produção, que é completamente absorvida pelos consumidores. Nesse caso, urge decidir quais serão as produções prioritárias. Foi o que ocorreu durante os primeiros planos soviéticos.

Com a elevação do nível de vida, chega um momento em que o consumidor dispõe de margem para escolha na utilização de seus rendimentos; inicialmente, não basta limitar-se a produzir mais para atender a necessidades prioritárias não satisfeitas; é igualmente necessário pesquisar os anseios dos consumidores. No caso das economias adiantadas, e este passou a ser o caso da URSS atual, os objetivos de pro-

dução devem basear-se *no estudo da evolução do comportamento dos consumidores privados*⁵ complementado, é claro, por estudos sobre *as outras aplicações do produto nacional*.

Examinaremos, inicialmente, o processo intelectual de elaboração dos anteprojetos de planos pelos órgãos centrais de planejamento e, em segundo lugar, os problemas de escolha das grandes opções do plano por parte dos poderes públicos (Governo e Parlamento).

A. ESTABELECIMENTO DOS ANTE-PROJETOS DE PLANOS

Compete aos órgãos centrais de planejamento, estreitamente coordenados com as autoridades governamentais:

a) PRIMEIRA ETAPA: *Determinar os objetivos desenvolvimentistas em diferentes hipóteses.*

Essa etapa consiste em estudar a evolução, durante o período planejado, da produção dos bens e serviços em diferentes circunstâncias.

1. *Estudo da evolução do consumo privado* sob várias hipóteses de taxa de crescimento anual do consumo por habitante (-(- 3,2%, + 4,1% + 4,9% etc. e projeção do consumo privado em termos de plano, para os diferentes grupos de produtos ou serviços.⁷

* O consumo privado representa, em geral, mais de 60% da utilização do produto nacional bruto.

* Hipóteses estudadas para o V Plano francês 1966-70.

' Ao todo, 300 grupos de produtos e serviços foram estudados para o V plano francês.

2. *Estudo da evolução dos investimentos e do consumo das administrações* (bens e serviços) conjugado com diversas variantes.

Esse estudo contém hipóteses alternativas⁸ sobre a evolução do sistema educativo em geral e das despesas de capital, bem como das despesas ordinárias, no decorrer do período planejado. Este primeiro estudo, ainda bastante sumário, é realizado pelo serviço competente dos organismos centrais de planificação (ex.: URSS e França) em contato com o serviço de planejamento do Ministério da Educação que realiza, para tal fim, todas as consultas regionais e locais necessárias.

3. *Estudo da evolução desejável do programa de construções* nas diferentes hipóteses de satisfação das necessidades.

4. *Estudo da evolução do comércio exterior* (balanço "exportação — importação"); constitui um dos pontos mais delicados de toda planificação numa economia aberta para o exterior; é no entanto possível fazer previsões comportando todas as medidas adequadas que permitam sua realização.

Ao final desses trabalhos, os serviços centrais de planificação contam com gigantesco estudo de mercados, tratando da produção do conjunto de bens e de serviços sob várias hipóteses.

b) SEGUNDA ETAPA: *confronto dos objetivos e dos fatores de produ-*

• Não abordaremos aqui o modo como se estabeleceram tais hipóteses; será o tema de conferências ulteriores¹.

ção, isto é, em essência, investimentos "produtivos" e mão-de-obra disponível.

1. O volume dos investimentos "produtivos" necessários é calculado pela utilização das técnicas apropriadas.

2. O volume de mão-de-obra necessário é calculado aplicando aos objetivos de produção as taxas aproximadas de crescimento da produtividade por setores.

Totalizando as necessidades dos trabalhadores por setores (inclusive o ensino), é possível prever em que condições o equilíbrio do emprego é assegurado. Conforme as hipóteses de produção escolhidas, podemos ser levados a pôr em destaque a falta de mão-de-obra, um equilíbrio razoável ou certa proporção de desemprego. Além disso, *aparecem os problemas qualitativos*, que compete ao plano de formação profissional e técnica tentar resolver.

Na realidade, *as disponibilidades de mão-de-obra* (cuja finalidade é assegurar colocação plena, sem excessiva tensão sobre os preços) e *as possibilidades de financiar os investimentos produtivos* (equilíbrio "poupança" - investimentos") *circunscrevem as possíveis escolhas entre as diferentes hipóteses de taxas de crescimento.*

B. FOCALIZAÇÃO DO PROJETO DE PLANO E ESCOLHA DAS OPÇÕES GERAIS

a) *Conteúdo das opções gerais do plano*

Pública e privada.

Nesse ponto, e levando em conta todos os elementos de apreciação dessa forma conhecidos, compete às autoridades políticas decidir quanto à escolha das opções gerais do plano, a saber:

— *fixação da taxa de investimento* (distinguindo os investimentos "produtivos" e os "coletivos" (inclusive a educação) e o programa de construções;

— *fixação do número de horas semanais de trabalho* (pode ou não ser reduzido?);

— *determinação da taxa de crescimento geral* (dependente da taxa de investimentos produtivos, das disponibilidades de mão-de-obra e da duração semanal do trabalho);

— *taxa de crescimento do consumo privado;*

— *taxa de crescimento do "consumo das administrações"*, isto é, em termos de contabilidade nacional, crescimento das despesas correntes em diferentes "administrações", inclusive com educação. Evidentemente deve existir estreita relação entre as decisões concernentes a investimentos e as que dizem respeito a despesas correntes;

— equilíbrio "exportação-importação" (trata-se, é claro, das previsões que, através de adequada política, se procura tornar realidade).

A decisão se obtém após demoradas discussões sobre os anteprojetos de plano, as quais se realizam em diversos níveis:

— consulta dos escalões econômicos, administrativos, educativos, regionais e locais;¹⁰

— exame aprofundado pelas comissões (departamentos) especializados dos órgãos centrais de planificação;

— exame em conselho de ministros e, conforme o caso, pelo parlamento. »

Nesse nível de resolução, as opções gerais do plano são adotadas, inclusive as referentes aos prováveis limites¹² de financiamento da expansão do sistema educativo (despesas de capital e despesas correntes) durante a vigência do futuro plano.

b) Exemplo das opções gerais do IV (1962-65) e V planos (1966-70) franceses.

O anexo I apresenta, a título de exemplo, as grandes diretrizes do IV e V planos *franceses, a partir da situação em 1961.*

1. A primeira coluna (1961) apresenta a distribuição do emprego do Produto Interno Bruto em 1961, último ano do III plano (1958-61). O anexo II apresenta

¹⁰ Na URSS, o processo é complicado pelo tipo de sistema federal intervindo no processo dos Gosplans e ministérios das várias repúblicas. No que se refere às etapas de elaboração do plano educativo soviético, pode-se consultar o trabalho do UPE "Planificação Educacional na URSS," IIPE/Unesco 1967.

" Na França, o Parlamento delibera duas vezes sobre o projeto de planos: a primeira, para definir as opções gerais, a segunda, para adoção dos programas analíticos.

" Os "envelope»" dos diferentes setores do consumo coletivo somente são definitivamente encerrados no estágio posterior da organização dos programas analíticos.

a distribuição dos investimentos, por categoria, durante aquele mesmo ano.

2. As colunas II e IV indicam o índice global de crescimento anual do Produto Interno Bruto (5,5% para 1962-65; 5% para 1966-70) previsto nas opções gerais do plano, bem como a taxa de crescimento dos diferentes empregos.

3. O exame da taxa de crescimento dos diferentes empregos mostra:

— crescimento regular da taxa de investimento bruto e prioridade atribuída aos investimentos "coletivos" (educação, saúde etc). Em particular, as construções escolares e universitárias acusaram a taxa de crescimento de 90% no IV Plano e de 54-55% no V Plano:

— brusca aceleração do "*consumo das administrações*" durante o V Plano (1966-70) e especialmente das despesas correntes de educação, as quais resultam do crescimento maciço dos investimentos escolares e universitários durante o plano anterior;

— relativa redução por parte do consumo privado na utilização do Produto Interno Bruto (64,6 em 1961, 63,6% em 1965, 62,5% em 1970).

4. No quadro das opções gerais, as despesas com educação (despesas correntes e despesas de capital) evoluíram ou deviam fazê-lo, como indicam os dados da rubrica II (na parte inferior da página).

Constata-se que entre 1961 e 1970 as despesas com educação elevaram-se, aproximadamente, a 2% do produto nacional e que esses 2% correspondem à diminuição da

parte relativa ao consumo privado no Produto Interno Bruto.

C. ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS SETORIAIS ANALÍTICOS

Com base nas opções gerais feitas pelas autoridades responsáveis, cada departamento especializado (ou comissão) do órgão central de planificação procede ao estabelecimento de programas analíticos estreitamente conjugados com cada ministério interessado.

Assim é que foi durante essa segunda fase que se organizaram os programas analíticos do plano escolar e universitário.

Esta segunda fase depende de sanção do governo e, quando necessário, do voto final do parlamento.¹³

Conclusão

Este breve resumo das diferentes fases técnicas e políticas da elaboração dos planos econômicos e sociais — tratando particularmente da experiência soviética ou francesa — ressalta que, *numa planificação que se pretende global e coerente*, torna-se impossível separar o processo de elaboração do plano educacional do conjunto de trabalhos de planejamento.

Em particular, a destinação crescente de recursos aprovados em favor da educação se opera com delimitações bem precisas, que o quadro I põe nitidamente em destaque.

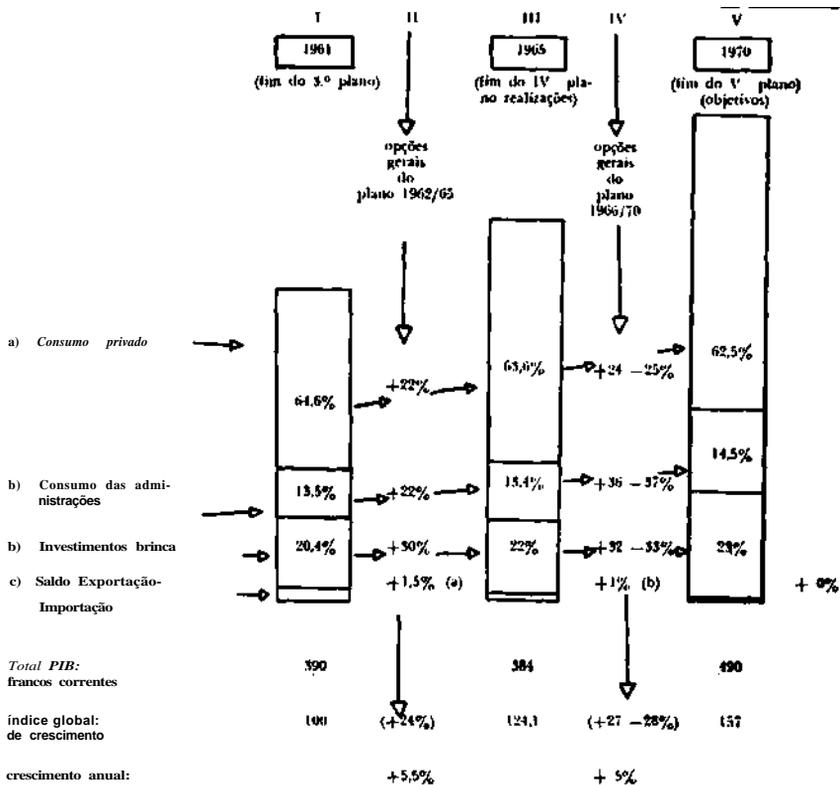
¹³ Na URSS, os planos quinquenais são aceitos pelo congresso do P.C; os planos anuais são votados pelo Soviet Supremo.

No que se refere ao financiamento do plano educativo, estabelecem-se estreitas inter-relações entre os objetivos desenvolvimentistas do sistema educacional e os recursos financeiros que lhe são reservados. Por um lado, a amplitude dos objetivos necessários ou desejáveis determina, com maior ou menor precisão,¹⁴ a extensão das necessidades financeiras; inversamente, os recursos financeiros efetivamente mobilizáveis, levando em conta as necessidades expressadas pelos demais setores, limitam a extensão dos objetivos possíveis tornando obrigatória a fixação de prioridades ou a escolha de soluções menos dispendiosas.

E o mesmo ocorre, entenda-se bem, em todos os setores, pois o eterno problema para os planejadores consiste em tentar conciliar as necessidades quase ilimitadas e recursos sem dúvida limitados. O ideal seria dispor de critérios completamente objetivos de modo a conjugar a escolha das prioridades com a otimização do crescimento, sobretudo para arbitrar entre os investimentos materiais produtivos e os investimentos em "capital humano". A análise "custo-benefício", apesar dos serviços que pode prestar, continua sendo instrumento ainda pouco adequado para o fim almejado e só técnicos, como os políticos, ficam reduzidos a escolhas ainda empíricas. A planificação pelo menos proporciona a grande vantagem de tais escolhas poderem ser realizadas numa visão conjunta de necessidades e possibilidades.

¹⁴ Para a formação profissional, por exemplo, os objetivos podem ser atingidos em condições de custo que variam segundo o modo de formação escolhida.

I. Utilização do Produto Interno Bruto



II. Utilização do Crescimento para Financiar o Ensino Público o Privado/milhões

D) Em percentagem do PIB	1961	1965	1970
Despesas correntes	2,94%	3,53%	4,7%
Despesas de capital ^(a2)	0,62%	0,83%	1,0%
TOTAL	3,56%	4,36%	5,7%

Em valor absoluto: 11 16,7 28

I — Incluídas no consumo das administrações

r — Incluída nos investimentos

a — Na vigência do IV Plano, no quadro da taxa global de crescimento de +90% investimento^a coletivo^a receberam prioridade particular (+50%) e, entre ãe^a, o^a investimento^a escolares e universitário^a máxima prioridade (+90%).

b — Na vigência do V Plano, a prioridade do^a investimentos coletivo foi mantida (+54%— 55%) porem o crescimento dos investimentos escolares universitários foi limitado a esse nivel médio .

Anexo 2

Distribuição das investimentos na França em 1961 (FBCF), em milhões de francos

Tipo de investimento	Preços de 1961	percentagem do total do FBCF	percentagem do FNB
<i>Investimentos produtivos</i>			
Agricultura	6,67	10,7	2,15
Energia	7,85	12,6	2,55
Indústria	15,00	24,1	4,95
Comércio	2,40	3,9	0,77
Transporte	5,85	9,3	1,95
TOTAL	37,77	60,6	12,37
<i>Programa de construções</i>	15,10	24,2	4,95
Investimentos da administração			
Administração geral	0,77	1,2	0,25
Ensino e pesquisa	2,00	3,2	0,62
Saúde pública	0,27	0,4	0,09
Equipamento coletivo urbano	1,26	2,0	0,40
Equipamento coletivo rural	1,13	1,8	0,36
Estradas e outras infra-estruturas de transporte	—	—	—
TOTAL	7,29	11,5	2,35
Diversos	2,23	3,7	0,73
TOTAL GERAL	62,39	100,0	20,40

Fonte: contas nacionais da França.

Nota: excluídas as estradas e outras infra-estruturas de transporte incluídas na 3.^a rubrica.

Introdução

Afirmações sobre a importância da pesquisa para a formulação e o acompanhamento de programas de ação de há muito figuram em discussões sobre educação no Brasil. A questão teria sido levantada já por estadistas do Império. Expresso em medida concreta, o reconhecimento da importância da pesquisa verificou-se em 1938, quando se instalou, no Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

(INEP), destinado a "realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos". Desde então, o propósito de utilizar a pesquisa como fonte de es-

clarecimento para a administração da educação, que inspirou a criação daquele Instituto, tem sido freqüentemente reiterado em pronunciamentos e documentos governamentais.

Contudo, se se pudesse fazer uma análise com base nos recursos aplicados, constatar-se-iam, provavelmente, significativas oscilações na importância que os governos têm, de fato, atribuído à pesquisa relacionada com a educação. Devido, porém, a certas características de nosso sistema contábil, dificilmente se poderia fazer um estudo sistemático dos gastos governamentais com pesquisa propriamente dita. Os orçamentos consignam verbas para as instituições de pesquisa, mas sabe-se que a maior parte do pessoal lotado nesses órgãos não realiza trabalhos de pesquisa e, igualmente, das verbas destinadas a material e serviços, a maior parte é absorvida em outras atividades.

* Trabalho realizado sob os auspícios da Fundação Ford. A autora, que expressa seus agradecimentos não só a essa Fundação mas, também, às pessoas que lhe forneceram dados e informações, é a única responsável pelas opiniões nele emitidas.

** Da Faculdade de Ciências Sociais da Univ. de S. Paulo.

¹ Ver *Educação e Ciências Sociais*, v. I, n. 1, 1956.

Por outro lado, interessante flutuação pode observar-se na orientação dos trabalhos que, sob o ró-

tulo de pesquisa, têm sido produzidos nas instituições oficiais (diretamente ou sob seus auspícios). Embora não se possam traçar demarcações precisas e, em cada período, nenhuma das orientações assinaladas esteja inteiramente ausente, três tendências predominantes se observam na temática e metodologia dos programas incentivados.

No primeiro período, que abrange toda a década de quarenta e grande parte da década subsequente, os estudos são, predominantemente, de natureza Psicopedagógica. Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizaram-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente" na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza. A estrutura do INEP incluía então uma Divisão de Psicologia Aplicada, que não foi mantida nos organogramas posteriores. Datam desse período, também, os trabalhos da CALDEME - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, — instituída pelo Diretor do INEP, em 1952, e destinada a "fazer chegar às mãos dos professores guias e manuais escritos especialmente para a sua orientação".

O segundo período inaugurou-se oficialmente com a criação no . . . INEP do Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisa, em . . . 1956. Localizados no Rio de Janeiro, então "capital do País, e nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Recife, esses centros deveriam promover "pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o País". - Do noticiário do CBPE relativo a 1956 constam, como objeto de pesquisas em andamento, tópicos tais como: educação e mobilidade social em São Paulo, relações de raças no Brasil meridional, relações entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, S.P., a estrutura social de escola, indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade, estratificação social no Brasil. A ênfase deslocava-se, assim, para estudos de natureza sociológica. Nesse período, que se prolongou até . . . 1964, produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys* e tentativas de análise macroscópica em que o foco de atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar, e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional.

Finalmente, no terceiro período, que se estende até os dias de hoje, esboça-se a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da adminis-

" *Opus cit.*

tração federal mas também por fontes externas de financiamento. A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização e eficiência são itens freqüentes em documentos programáticos. Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento por nós aqui intentado particularmente atraentes a órgãos oficiais de diferentes níveis, tem-se mostrado nos últimos tempos os chamados estudos sobre recursos humanos.

Não faremos aqui qualquer tentativa para explicar tal flutuação, mesmo porque talvez o fato não se explique somente por fatores peculiares à história da política e administração da educação no Brasil mas, sim, esteja também vinculado ao desenvolvimento e prestígio das diferentes disciplinas — Psicologia, Sociologia, Antropologia e Economia — nos países dos quais somos intelectualmente dependentes. De qualquer forma, achamos que o fato deve ser considerado ao se fazer uma avaliação do nível e da instrumentalidade das pesquisas educacionais no Brasil. O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação e, principalmente, a substituição, em tempo relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares.

Particularmente em um País como o Brasil, em que os fundos para a pesquisa educacional provêm predominantemente do setor público, se este não procurar corrigir os desequilíbrios resultantes de pressões de grupos internos (profissionais ou políticos) ou de estímulos advindos do exterior, os problemas apontados poderão comprometer seriamente os padrões e a instrumentalidade mesma dos estudos.

Outra questão que convém levantar nestas considerações introdutórias sobre a pesquisa educacional no Brasil é a dos riscos de uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os de que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades do momento mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação dos fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle.

I. Pesquisas Educacionais

Classificamos como pesquisa educacional, para os propósitos deste levantamento, qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas:

- a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem,

métodos de ensino, material didático, alunos, professores etc.);

-) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração educacional, os mecanismos de controle etc);
- c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos.

Tal conceituação baseia-se apenas no objeto de estudo, não implicando qualquer consideração de aspectos metodológicos. Contudo, por motivos de ordem prática, excluem-se deste levantamento ensaios, análises filosóficas, elaborações programáticas e estudos referentes à construção de modelos.

Por outro lado, limita-se o levantamento a pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, concluídas ou em andamento (até julho de 1970). Essa delimitação não se baseia em simples razões de conveniência prática mas, também, no pressuposto de que as possibilidades de desenvolvimento mais seguramente se não de inferir do exame da situação presente e temporalmente mais próxima que da consideração de condições que prevaleceram em passado mais remoto. Quanto ao alcance geográfico do levantamento, os limites se definiram unicamente em função de razões de ordem prática. Assim, êle se baseia principalmente no material que nos foi possível colher mediante contato pessoal, direto ou escrito, com pessoas e instituições localizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Embora tivéssemos pro-

curado obter informações de outras regiões, não sabemos em que medida as respostas obtidas cobrem as atividades que se desenvolvem em outros pontos do País.

Por outro lado, também não se incluem neste levantamento: trabalhos para efeito de doutoramento no exterior e pesquisas realizadas, no Brasil, por estrangeiros.

A. *Temas*

Embora os critérios adotados permitam abranger grande variedade de temas, o exame do material publicado e das informações obtidas através de questionários indica que os trabalhos realizados nas instituições de pesquisa se concentram em certos temas, como: caracterização do corpo discente ou docente, enfocando geralmente aspectos sócio-econômicos dos estudantes, e descrição de escolas ou redes escolares em termos de número de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas.

Estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos são bem menos freqüentes. Mais raras ainda são as tentativas de avaliação sistemática de inovações. Nos chamados centros ou escolas experimentais, inclusive nos filiados a instituições oficiais de pesquisa, introduzem-se por vezes inovações mas, em geral, não se atenta para as condições necessárias à avaliação baseada em controles de tipo experimental.

Por outro lado, tampouco não figuram entre os tópicos considerados por aquelas instituições, estudos relacionados com a dinâmica interna da escola. Da mesma maneira, a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais,

em seus aspectos burocráticos e vinculações políticas, não têm merecido atenção, ou não se têm prestado aos tipos de análise que o equipamento teórico e metodológico de pesquisadores brasileiros permite realizar. Os tópicos considerados por pesquisadores filiados a universidades assemelham-se aos que se estudam nas instituições de pesquisa oficiais. Contudo, alguma variação se observa entre os psicólogos que, inspirando-se na literatura especializada, produzida principalmente nos Estados Unidos, focalizam certos problemas teóricos ou trabalham na elaboração ou adaptação de instrumentos para medir características psicológicas. No mais das vezes, porém, esses estudos focalizam assuntos muito específicos e não se integram em planos mais gerais de investigação que pudessem ter algum impacto sobre métodos de ensino ou situações escolares.

B. Metodologia

Os estudos, em sua maioria, são exploratórios e descritivos. Alguns não passam de simples levantamentos de dados, sendo que, às vezes, tais levantamentos se realizam ao mesmo tempo em mais de uma instituição, levando a resultados divergentes ou a nenhum resultado. A justificativa para a realização de trabalhos dessa natureza encontrase nas deficiências dos sistemas oficiais de coleta e divulgação de estatísticas escolares. Entretanto, o propósito de preencher lacunas ou detalhar informações, inspirador de tais levantamentos, produz dados que raramente servem a fins teóricos e freqüentemente nem sequer são utilizados para fins práticos imediatos.

Na verdade, muitas das pesquisas se definem como "caracterizações". Mesmo algumas das chamadas "avaliações" não se orientam por uma metodologia capaz de qualificá-las como tal. A maioria não emprega grupos ou situações de controle.

Percebe-se que o equipamento de análise é, em geral, limitado. Dos estudos que se baseiam em dados quantitativos, a maioria não apresenta mais que tabelas com freqüências relativas, não utiliza técnicas para a determinação de relações entre variáveis, e não recorre a controles estatísticos.

Os projetos que se realizam em instituições oficiais de pesquisa originam-se, freqüentemente, da preocupação com problemas "práticos". Necessariamente complexos, tais problemas são, em sua inteireza, convertidos em tópicos de pesquisa que, vagamente formulados, levam diretamente à coleta de dados, sem maiores preocupações com a operacionalização de conceitos e especificação de hipóteses testáveis. Disso resultam projetos demasiadamente ambiciosos que jamais se concluem ou que produzem relatórios com alguns dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações.

II. Condições institucionais em que a pesquisa educacional se realiza

Em condições institucionalizadas, estudos relacionados com a educação realizam-se nos seis centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em centros de pesquisa inseridos

em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Ministério do Planejamento (IPEA), em núcleos de pesquisa de algumas entidades particulares que mantêm programas educacionais (SENAC, SESI), no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas, e em institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionam em algumas universidades. A maior parte, porém, dos trabalhos realizados por professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, "desempenha papel secundário na carreira do professor universitário.

Outros campos, porém, têm-se beneficiado com recursos fornecidos por órgãos governamentais de financiamento — Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A educação não tem sido contemplada com recursos dessas fontes. Dos projetos relacionados no Anexo 1, alguns se desenvolvem ou se desenvolveram graças a algum tipo de subvenção da FAPESP. Tais projetos, porém, se realizam sob a responsabilidade de psicólogos ou sociólogos e classificam-se na área de Psicologia ou Ciências Sociais. A Educação como área de estudo não figura entre as categorias identificadas nos relatórios sobre bolsas e auxílios concedidos por aquelas instituições.

Em que medida o fato se explica por uma falta de agressividade

profissional dos que se dedicam à educação? Do relatório da FAPESP, relativo ao ano de 1969, consta a seguinte observação: "Como nos anos anteriores, também em 1969 nenhum pedido de bolsa ou auxílio solicitado à Fundação deixou de ser atendido por limitação de recursos financeiros."

Os recursos do Governo Federal aplicados em pesquisa têm sido administrados pelos Ministérios do Planejamento e da Educação e Cultura. Contudo, pelo que se infere das informações fornecidas pelos Centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC, os gastos com pesquisas têm representado, nos últimos anos, parcela muito pequena do seu orçamento. O pessoal regular é mantido com verbas orçamentárias, mas suas atividades têm-se restringido ao setor de treinamento — cursos para professores primários e pessoal de educação, de diferentes categorias.

O quadro técnico daqueles centros é constituído de Técnicos de Educação e Assistentes de Educação. Dos primeiros, exige a legislação tenham concluído o curso de Pedagogia, em nível superior. Dos Assistentes de Educação, não se exige curso superior mas existem na carreira alguns diplomados por cursos desse nível em outros ramos — Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia. A remuneração de Assistente de Educação vai de Cr\$ 432,00 a Gr\$ 508,00 mensais e a de Técnico de Educação, de Cr\$ 725,00 a Cr\$ 883,00, tendo, uns e outros, a obrigação de prestar trinta e três horas semanais de trabalho. O salário no magistério primário, que exige número me-

nor de horas e não pressupõe curso superior, vai de Cr\$ 625,00 a Cr| 1.289,80 em São Paulo, e de Cr| 398,40 a Cr| 853,94 na Guanabara. Por outro lado, com a expansão das matrículas nos cursos superiores e a abertura de novas faculdades, têm-se multiplicado as oportunidades de trabalho no magistério deste nível. Nas universidades federais, o salário inicial correspondente a doze horas semanais de trabalho é de Cr| 663,55.

Ao mesmo tempo, em São Paulo, o setor privado (empresas de consultoria e planejamento, pesquisa de mercado, comunicações de massa) tem-se mostrado capaz de atrair e reter pessoal formado em Ciências Sociais, Psicologia e mesmo Pedagogia.

O Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA — Ministério do Planejamento, que, como outros órgãos de alto nível, não tem seus padrões de remuneração subordinados às escalas salariais da administração pública, promove pesquisas mediante contrato com profissionais que não têm vínculo empregatício com a instituição. Poucos, porém, têm sido os estudos na área da educação propriamente dita realizados sob os auspícios desse órgão. Parece-nos que um dos problemas é o de encontrar pesquisadores competentes que estejam interessados nos tipos de estudo que se incluem nas cogitações governamentais. Por outro lado, também, não se pode dizer em que medida preocupações de ordem político-ideológica, quer do lado da demanda, quer do da oferta, reduzem atualmente o potencial de que aquele órgão po-

deria dispor. Parece-nos, também, que a proximidade a órgãos de decisão, se vantajosa sob certos aspectos, resulta prejudicial à continuidade dos programas e à profundidade dos estudos. O assessoramento direto a esses órgãos e a necessidade freqüente de fornecer-lhes informações para fins vários desviam a atenção para problemas imediatos que não levam necessariamente a investigações de mais longo alcance. Para poder programar pesquisas, mesmo que não as executasse diretamente, seria necessário que a instituição contasse com a assessoria de elementos com experiência no campo da educação e que não fossem inteiramente absorvidos por aquelas tarefas.

Quanto aos centros ou divisões de pesquisa que figuram nos organogramas de algumas Secretarias Estaduais de Educação, em geral dedicam-se estes órgãos muito mais a atividades de treinamento e assistência ao magistério do que à pesquisa. Fazem às vezes certos levantamentos sobre situações ou problemas escolares mas não dispõem de pessoal especializado ou recursos financeiros para promover pesquisas.

III. Background dos Pesquisadores

Os quadros técnico-profissionais representam uma proporção muito pequena do pessoal empregado na rede de centros de pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Se daqueles quadros excluirmos os professores que lecionam nas escolas e cursos mantidos por esse Instituto, verifica-se que os técnicos perfazem 13,5% do pes-

soal em exercício em 1970. São constituídos predominantemente de técnicos de educação e assistentes de educação. Acresce ainda que a maioria das pessoas classificadas nestas categorias não realiza pesquisas mas dedica-se a outros setores de atuação daqueles centros — documentação, divulgação de informações, produção de material audiovisual e cursos de aperfeiçoamento para professores e outros profissionais da área de educação.

Além de técnicos e assistentes de educação, existem no INEP alguns elementos formados em Ciências Sociais (classificados como Pesquisadores em Antropologia) e, admitidos a título precário, alguns "auxiliares de pesquisa em educação". Da relação do pessoal em exercício consta, ainda, a presença de um único estatístico mas não constam psicólogos ou economistas.

A maioria do pessoal que se ocupa em pesquisa é constituída de pedagogos, isto é, pessoas formadas em Pedagogia por Faculdade de Filosofia. Pouca ou nenhuma atenção se tem dado a essa atividade em cursos de Pedagogia cujo corpo docente, em geral, é pouco familiarizado com as técnicas da pesquisa empírica. Os que provêm de ciências sociais são mais afeitos a tarefas como coleta e análise qualitativa de dados, mas, via de regra, seus conhecimentos de *research design* e estatística são muito rudimentares.

O INEP tem por vezes recorrido à assessoria de estatísticos que, no entanto, geralmente, são convidados a atuar apenas em algumas fa-

ses dos projetos. Estes são inteiramente concebidos e dirigidos por pessoas da instituição. Por outro lado, a vinculação com professores universitários que realizam trabalhos de pesquisa em ciências humanas é praticamente inexistente.

Dos pesquisadores em exercício naqueles Centros, apenas um realizou treinamento no exterior e uma meia dúzia teve alguma iniciação sistemática em metodologia de pesquisa, por ter participado dos "Seminários para treinamento de pessoal em pesquisa", promovidos pelo INEP, no CRPE de São Paulo, a partir de 1962 (o último realizou-se em 1969 em condições precárias, por falta de regularidade no pagamento dos professores). Por motivos diversos — heterogeneidade do corpo discente, critérios de determinação do currículo, condições de trabalho etc. —, o equipamento metodológico oferecido por esses seminários é bastante inferior ao que recebem estudantes em nível de mestrado nas boas universidades americanas.

Consciente da necessidade de aperfeiçoar seu pessoal, o INEP tem promovido, em sua sede na Guanabara, alguns cursos de Estatística e Metodologia de Pesquisa que, no entanto, como cursos esporádicos de curta duração, naturalmente são de alcance limitado.

Situação semelhante ou pior no que se refere ao preparo do pessoal, apresentam os centros ou divisões de pesquisa das Secretarias Estaduais de Educação.

O Centro Nacional de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento não possui um quadro

próprio de pesquisadores. Quanto ao CETRHU da Fundação Getúlio Vargas, responsabilizam-se pelos estudos ali realizados principalmente economistas e engenheiros que, como os educadores do INEP, se formaram por faculdade em que a pesquisa empírica recebia pouca ou nenhuma atenção.

Se a situação existente é a descrita acima, por outro lado, pouca probabilidade há de grande mudança em futuro próximo. Os cursos superiores na área de educação e ciências humanas não oferecem, em geral, condições que permitam o desenvolvimento da competência especializada necessária ao planejamento e execução de projetos de pesquisas. Dos cursos de pós-graduação existentes, apenas alguns, em economia e ciências sociais, oferecem atualmente bom treinamento em pesquisa. É pouco provável, porém, que a competência adquirida nesses cursos se aplique à pesquisa educacional se as condições institucionais em que esta se realiza não forem modificadas.

Por outro lado, mesmo que essas condições se tornem atraentes para sociólogos, antropólogos e economistas provindos daqueles cursos de pós-graduação, poderá a pesquisa educacional desenvolver-se sem a participação da psicopedagogia?

Questões há em educação que dificilmente poderão ser focalizadas de modo adequado de ângulo meramente econômico, sociológico ou antropológico. Basta lembrar os problemas de currículo, por exemplo, que tão carentes de pesquisa se apresentam em nosso País. Como sequer formulá-los, sem conhecimentos de Pedagogia?

IV. Pesquisa e Ação

A julgar pelos organogramas referentes às pastas da educação e planejamento, dir-se-ia que temos no Brasil a situação ideal para o relacionamento entre a pesquisa e a ação — instituições de pesquisa inseridas na estrutura mesma dos Ministérios e Secretarias, que traçam a política educacional e decidem *quanto* e *como* aplicar em educação. Porém, que de fato vem ocorrendo?

Parece-nos conveniente considerar a questão de dois aspectos, a saber: 1) o papel da pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas, e 2) a influência da pesquisa sobre o processo educacional propriamente dito, isto é, sobre o que acontece nas escolas.

Considerando a situação atual, poderíamos dizer, sem exagero, que tanto a formulação da política educacional quanto a configuração das rotinas escolares se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como de resultados acaso obtidos por pesquisadores isolados.

Contudo, procurando fazer um balanço retrospectivo, parece-nos igualmente legítimo afirmar que em administrações passadas, a intenção de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a ação traduzia-se em laços mais estreitos e iniciativas mais concretas que os existentes nestes dias.

Não queremos com isso afirmar que a liderança e as soluções do passado tenham sido inteiramente satisfatórias. Porém, ofereciam melhores condições para a realização

de pesquisas e alguns mecanismos que permitiam certa comunicação entre a pesquisa e a ação. O INEP, por exemplo, tinha algum papel na formulação da política educacional do país. Responsabilizava-se pela aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário e traçava diretrizes para o ensino primário e normal. Não tinha ingerência direta nas decisões a respeito do ensino secundário ou superior mas, graças ao prestígio de que gozava e à filosofia por que se norteava, fazia-se presente nas ocasiões em que assuntos de ordem mais geral eram considerados. Assim, participou ativamente dos longos debates que precederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como do movimento relativo à reforma universitária, que se estruturou em torno do projeto da Universidade de Brasília, cuja criação liderou.

Obviamente, as posições que a direção e o *staff* do INEP defendiam nessas ocasiões não se inspiravam exclusiva ou preponderantemente em estudos sistemáticos ou pesquisas rigorosamente conduzidas. Daquela maneira, porém, conseguia despertar a atenção de círculos mais amplos para certas características do sistema educacional de nosso País.

No que se refere ao segundo aspecto — relação entre a pesquisa e o processo educacional propriamente dito — algumas tentativas foram feitas no sentido de levar às escolas, não apenas mensagens de renovação mas também material e recursos didáticos inspirados na preocupação de utilizar o que de mais "científico" ou adequado houvesse em metodologia do ensi-

no. Assim, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), que se filiava ao INEP, produziu e distribuiu, na década de cinquenta, vários manuais de ensino. Patrocinou também o INEP, nos primeiros anos da década de sessenta, a elaboração de uma cartilha, baseada em estudos de lingüística, orientados por especialistas do Summer Institute, que, na ocasião, prestavam colaboração à Seção de Antropologia do Museu Nacional.

Infelizmente, porém, as mudanças de orientação não têm favorecido a continuidade dos programas; e sem certa continuidade, dificilmente se poderá avaliar o alcance de qualquer medida.

Somos levados a pensar que, a fim de garantir certo padrão na formulação e execução das pesquisas, bem como a continuidade necessária à utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental. Talvez tais centros não devessem situar-se no Ministério da Educação (ou do Planejamento).

A universidade poderia constituir uma alternativa. Na verdade, porém, em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do País. Referimo-nos ao setor de educação que, a nosso ver, é, naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza.

Parece-nos, contudo, que algum esforço deveria ser feito no sentido de se desenvolver, em uma ou duas

universidades do País, ou seja, onde fosse possível trazer para a educação a colaboração de pesquisadores de outros ramos das ciências humanas, programas de pesquisa de que participassem professores e alunos de pós-graduação.

Obviamente, não se resolveriam com isso todos os problemas da pes-

quisa educacional no Brasil, e muito menos os relativos à comunicação entre a pesquisa e a ação. Porém, esses núcleos poderiam desempenhar importante papel não só como centros de formação e aperfeiçoamento de pesquisadores mas, também, como laboratórios e pólos de irradiação dos recursos da moderna tecnologia educacional.

Relação por assunto, dos projetos de pesquisa iniciados e/ou concluídos nos dois últimos anos

CODIFICAÇÃO UTILIZADA NA CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS

Coluna A. Emprego de Técnicas Estatísticas

Nota: A classificação adotada *não* deve ser interpretada como uma avaliação da "qualidade" da análise ou adequação dos instrumentos utilizados.

1. Não se baseia em dados quantitativos sistemáticos
2. Distribuição de freqüência. Tabelas com duas variáveis
3. Tabelas com mais de duas variáveis. Coeficiente de correlação. Testes de significância estatística, quando aplicáveis
4. Análise multidimensional elaborada. Regressão múltipla. Análise fatorial
5. Informação insuficiente, aparentemente /
6. Informação insuficiente, aparentemente 2
7. Informação insuficiente, aparentemente 3
9. Ausência de informação

Coluna B. Base Institucional do Pesquisador Principal

1. Centro governamental de pesquisas
2. Centro não-governamental de pesquisas

3. Centro de pesquisas inserido em universidade
4. Pesquisador independente — professor universitário
5. Pesquisador independente — estudante universitário
6. Organização comercial de pesquisas
7. A própria escola ou instituição que mantém programa educacional
8. Ausência de informação

Coluna C. Campo do Pesquisador Principal

1. Educação
2. Psicologia
3. Sociologia
4. Antropologia Social
5. Economia
6. Outro
9. Ausência de informação

Coluna D. Fonte de Financiamento

- 1 Fundos orçamentários da própria instituição
2. Contrato com órgão governamental
3. FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa no I si. de S. P. — (bolsa, auxílio)
4. CNPq — Centro Nacional de Pesquisas — (bolsa, complementação de vencimentos)
5. Fundações e organizações internacionais
6. Recursos do próprio pesquisador
7. Organizações orientadas para a ação (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira de Escolas Médicas, SENAC, SES1, SENAI, Conselho Regional de Arquitetura e Engenharia etc.)
8. Procura-se ainda obter financiamento
9. Ausência de informação

A	B	C	D
---	---	---	---

I. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE OU ADMINISTRATIVO DE ESCOLAS DE DIFERENTES NÍVEIS

A. *Nível Primário*

1. Condições sócio-econômicas dos professores primários brasileiros. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.	2	1	1	1
2. Caracterização do professor primário quanto ao nível de formação, posição funcional, expectativas e aspirações ocupacionais, em dois municípios baianos. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
3. Condições sócio-econômicas dos professores primários de 33 municípios do Est. da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
4. Qualificações profissionais de supervisores, inspetores, diretores e professores primários do Est. da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
5. Condições sócio-econômicas dos professores primários do Est. de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco.	2	1	1	1
6. Condições sócio-econômicas dos alunos da Escola Parque. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
7. Caracterização dos alunos do Grupo Escolar "Júlia Kubitschek". Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte.	2	1	1	1
8. GOMES, Josildeth da Silva, "Caracterização Sócio-econômica da criança da favela", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 52, n. 115, 1969.	2	4	4	5
9. Estudo da situação funcional dos professores leigos do ensino primário. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul.	2	1	1	1

B. *Nível Médio*

- | | | | | |
|---|---|---|---|-----|
| 10. Características de alunos e professores dos vários ramos do ensino médio no Est. de São Paulo. DIAS, José Augusto, <i>et alii</i> , <i>Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica</i> . Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1967. | 3 | 4 | 1 | 1/5 |
| 11. Características do corpo discente, docente e administrativo dos estabelecimentos de ensino médio do Est. de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (José Augusto Dias) e Secretaria do Planejamento do Est. de São Paulo, 1969. | 3 | 4 | 1 | 2 |
| 12. Política de criação de escolas e seletividade social dos cursos de nível médio na área metropolitana de São Paulo. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Desigualdades no Acesso à Educação de Nível Médio", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , V. 48, n. 107, 1967. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 13. Características e aspirações dos alunos dos vários ramos do ensino médio nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará e Pará. GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST. Robert J., <i>Ensino Médio e Desenvolvimento</i> . São Paulo. Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, 1969. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 14. Levantamento da população atendida pelo Ginásio Estadual Pluricurricular. Equipe de Pesquisa do G.E.P. da Lapa, São Paulo. | 2 | 7 | 1 | 6 |
| 15. Caracterização da população escolar de nível médio em Salvador; proveniência sócio-econômica e atitudes face à mudança social. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 16. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Desenvolvimento econômico e mudanças da composição do magistério de nível médio", <i>Sociologia</i> , V. 26, n. 4, 1964. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 17. Levantamento do professorado em exercício no ensino médio em 1966: qualificações, características individuais, condições de trabalho etc. Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. | 2 | 7 | 1 | 1 |

A	B	C	D
---	---	---	---

18. Estudo sobre o adolescente. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul e Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	9	1	1	1
<i>C. Nivel Superior</i>				
19. Classe social do candidato não aprovado no vestibular de 1967, em Salvador. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
20. Acesso das diversas classes sociais aos cursos de nível superior em Salvador no ano de 1965. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
21. Caracterização sócio-econômica do estudante universitário da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
22. Vestibulandos às universidades do Recife: características sócio-econômicas e aspirações. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.	6	3	3	9
23. Estudantes de ciências sociais no Recife: características e aspirações. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.	6	3	3	9
24. O universitário nordestino e sua caracterização sociopsicológica. Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. Recife.	2	1	3	1
25. Caracterização sócio-econômica do estudante universitário de Curitiba. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (Galbas Milléo),	6	4	3	6
26. O corpo docente dos Institutos isolados de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.	2	2	1	2
27. Algumas características socioculturais dos candidatos ao ingresso em escolas de nível superior. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.	3	2	1	5

A	B	C	D
---	---	---	---

28. Variáveis sócio-econômicas associadas à não confirmação da inscrição no vestibular. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 3 2 1 5
29. Alunos da primeira turma do Curso Experimental de Medicina da Universidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2 2 1 5
30. Origem sócio-econômica dos alunos dos vários cursos das universidades localizadas na cidade de São Paulo. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Democratização do Ensino Superior", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 50, n. 112, 1968. 3 4 3 6
31. Características e aspirações dos alunos da Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André, S.P. (Hebe Guimarães Leme). 3 4 3 6
32. CASTRO, C. L. Monteiro de, *et alii*, *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968. 2 1 1 1
33. *Estudo sócio-econômico do estudante universitário*. Rio de Janeiro: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1968. 2 6 3 7
34. *Características sócio-econômicas dos candidatos aos cursos de Medicina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Escolas Médicas, 1967. 2 7 1 7
35. Estudantes das 3as. séries das faculdades do Est. de São Paulo: origem sócio-econômica, aspirações e expectativas profissionais. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (José Pastore). 4 3 3 2
36. Origem sócio-econômica e aspirações dos estudantes do núcleo universitário do ABC. Hebe Guimarães Leme (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André, SP). 3 4 3 6/7

A	B	C	D
---	---	---	---

**II. EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA
CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES
TIPOS**

1. Aspirações da população da periferia da cidade de São Paulo em relação a programas de Educação de Base — Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo.	2	7	3	1
2. Aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais dos estudantes secundários. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco	6	3	3	1
3. Aspirações ocupacionais das alunas dos ginásios industriais da cidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da Universidade de São Paulo (Eva A. Blay)	3	4	3	3
4. Aspirações ocupacionais de alunos do curso médio. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, SP (Heloísa S. do Amaral e Maria Luí/a Silveira)	2	5	1	6
5. Perspectiva de futuro e filosofia de vida de estudantes universitários. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Margarida M. Pompéia)	9	5	2	3
6. Aspirações profissionais dos Estudantes de Nível Médio da Guanabara. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro	3	3	3	2
7. Interesses profissionais dos jovens de 15 anos na região de Bauru. Instituto Psicopedagógico Motter, Bauru, SP	6	4	9	9
8. Aspirações em relação à educação e profissão dos filhos, expressas por uma amostra de pais do município de Garibaldi, R S. Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Luci de Lima Gaboardi)	6	3	3	9
9. Expectativas profissionais e educacionais dos estudantes do 2.º ciclo da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.	2	1	4	1

A	B	C	D
---	---	---	---

**III. CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS,
ESCOLAS OU REDES ESCOLARES**

A. Nivel Primário

1. Estudo sobre alfabetização de adultos no Brasil. Ministério de Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos	2	1	1	1
2. Avaliação de uma experiência educacional. Equipe de pesquisa do Grupo Escolar Experimental da Lapa, São Paulo	3	7	1	6
3. Caracterização de uma escola experimental: Grupo Escolar "Júlia Kubitschek". Centro Regional de Pesquisas Educacionais de M. Gerais	2	1	1	1
4. Aspectos qualitativos do ensino primário da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	1	1	1	1
5. Levantamento da situação do 1.º ano primário. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
6. Expansão da escolaridade primária até a 6a. série. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina	2	3	4	1
7. Funcionamento da 6a. série ginásial. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
8. Avaliação dos resultados da aplicação da reforma do ensino primário no Rio Grande do Sul. Centro de Pesquisas e Orientação Educacional do Est. do R. Grande do Sul	2	1	1	1

B. Nivel Médio

9. Admissão ao ginásio na Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
10. Presença do francês, inglês e latim no currículo das escolas secundárias da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
11. O artigo 99 na Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	1	1	1	1

A	B	C	D
---	---	---	---

12. Cursos de madureza em Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte	1	1	1	1
13. PEREIRA, João Batista Borges, <i>A escola Secundária numa sociedade em mudança: uma interpretação sócio-antropológica de uma experiência administrativa</i> . São Paulo, Editora Pioneira, 1969	1	4	4	6
14. O ensino médio estadual de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	5	1	1	1
15. Tipologia da Escola industrial. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	1	2	6	2
16. O funcionamento da 4a. série do Colégio Técnico Industrial. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	1	2	6	2
17. Subsídios para um estudo sobre o ensino técnico. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	5	1	9	1
18. O ensino agrícola de nível médio. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Carlos Alberto Medina). Rio de Janeiro	2	2	3	1
19. PINHEIRO <i>et alii</i> , Lúcia Marques. "Formação do Professor Primário no Brasil", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , V. 52, n.º 115, 1969	2	1	1	1
20. O Ensino Normal no Paraná e os Recursos Humanos para o Desenvolvimento. Secretaria da Educação e Cultura do Est. do Paraná (Ruth Campiani <i>et alii</i>), 1970	2	7	1	2
21. O ensino da Filosofia e História da Educação nas escolas normais da região de São José do Rio Preto, SP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, SP. (Nike A. Lodi)	1	4	1	9
22. A situação do ensino médio em Santa Catarina. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade para o desenvolvimento do Est. de Santa Catarina	2	3	4	1/2

A	B	C	D
---	---	---	---

C. *Nível Superior*

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 23. PASTORE, José. <i>Avaliação qualitativa do Ensino Superior de São Paulo</i> . Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Secretaria do Planejamento do Est. de São Paulo, 1970 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 24. CAMPOS, M. A. Pourchet, <i>Perfil do Ensino Farmacêutico no Brasil</i> , Diretoria do Ensino Superior, Ministério da Educação e Cultura, 1966 | 2 | 1 | 6 | 1 |
| 25. Características básicas das escolas na área das ciências da saúde. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26. As Faculdades de Medicina Veterinária no Brasil: Aspectos qualitativos e quantitativos. Fundação Carlos Chagas, São Paulo | 3 | 3 | 6 | 8 |
| 27. A estrutura das universidades brasileiras. Centro Nacional de Recursos Humanos, Ministério do Planejamento | 1 | 1 | 6 | 1 |
| 28. CUNHA, Nádía Franco. <i>Vestibular na Guanabara</i> . Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 29. Condições para a realização de pós-graduação nas universidades brasileiras. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro | 1 | 1 | 6 | 2 |
| 30. Realidade universitária do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas (Edson de Aguiar Rosa <i>et alii</i>) | 5 | 4 | 9 | 9 |
| 31. Análise estatística de dados referentes a estes estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Fundação Getúlio Vargas: Escola Brasileira de Administração Pública (Simon Schwartzman) | 7 | 2 | 3 | 1 |

D. *Mais de um Nível de Ensino. Cursos Especiais*

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 32. Levantamento analítico do sistema educacional de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco | 6 | 1 | 1 | 1 |
|--|---|---|---|---|

	A	B	C	D
33. Formação intensiva do professor. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul	1	1	1	1
34. Diagnóstico da educação física e do esporte no Brasil. Centro Nacional de Recursos Humanos, Ministério do Planejamento	6	1	9	1
35. Levantamento da realidade educacional paranaense. Departamento de Estatística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná	2	4	6	2
36. Análise da rede escolar do município de Curitiba. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba	2	7	1	2
37. Estrutura Escolar do Vale do Ribeira, SP. Centro de Estudos de Sociologia Rural e Urbana da Universidade de São Paulo (J.P. Souza Campos e M.C. Souza Campos)	2	3	3	2

IV. RENDIMENTO ESCOLAR. REPROVAÇÃO. EVASÃO

A. *Nível Primário*

1. Aproveitamento na escola primária: Um estudo comparativo dos fatores intelectuais e sócio-econômicos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Fulvia M. de B. M. Rosemberg)	3	5	2	3
2. Aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem de crianças residentes em favelas do Rio de Janeiro. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Olga Lopes da Cruz)	3	2	3	5
3. Aproveitamento em linguagem na 1a. série primária. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
4. Influência exercida na alfabetização por fatores relacionados com a criança (sócio-econômicos, psicológicos etc.) e a escola (critério de promoção, carga horária, métodos e recursos didáticos etc.) em cursos primários da rede oficial dos Estados e Territórios. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	3	1	1	1/5

A	B	C	D
---	---	---	---

5. Efeitos de variáveis organizacionais, escolares e ecológicas sobre o rendimento escolar no Estado do Rio Grande do Sul. Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Índio do Brasil T. Amaral) **3 3 9 5**
6. Evasão escolar no ensino primário e supletivo em Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais **2 1 1 1**
7. QUIRINO, Tarcizio Rego, "A evasão escolar dos cursos primários e médios do Nordeste". *Cadernos Região e Educação*, Vol. 8, n.º 16, 1968 **2 1 3 1**
8. Repetência na escola primária. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais **2 1 1 1**
9. Causas da evasão escolar e repetência. Instituto de Pesquisa e Planejamento Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco **6 1 9 1**
10. Calendário agrícola e freqüência escolar em Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco **6 1 1 1**

B. Nível Médio

11. Levantamento de dados sobre reprovação e anos de escolaridade de alunos matriculados na 1a. série de 13 ginásios oficiais do Est. da Bahia **2 1 1 1**
12. Reprovação na 1a. série das escolas secundárias públicas da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais **2 1 1 1**
13. QUIRINO, Tarcizio Rego, "Algumas variáveis sócio-econômicas da evasão escolar da escola secundária no Brasil", *Cadernos Região e Educação*, V. 8, n. 15, 1968 **2 1 3 5**
14. Rendimento escolar, disciplina e *status* sócio-econômico entre alunos de uma escola secundária da Guanabara. Faculdade de Administração de Empresas da Univ. do Est. da Guanabara. (Sérgio Maranhão) **3 5 5 6**

A	B	C	D
---	---	---	---

15. ARAÚJO, Dalton Moreira de. *A evasão escolar no SENAC de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial 1964
- 2 7 3 7
16. Relação entre rendimento escolar e características sócio-econômicas entre os alunos do curso colegial da Guanabara. Fundação Getúlio Vargas (Nícia Bessa)
- 4 2 2 5

C. *Nível Superior*

17. Predição do Comportamento Acadêmico: alunos da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas
- 4 2 1 5
18. Associação entre a classificação no vestibular e as características socioculturais do candidato. Fundação Carlos Chagas. São Paulo
- 3 2 1 5

V. **DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR**

1. O diretor de escola primária no Estado de São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (João G. de C. Menezes)
- 1 4 1 6
2. Desempenho do professor em situação de estágio em prática de ensino. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul
- 5 1 1 1**

VI. **APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO**

1. Evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Ana Maria Poppovic)
- 4 4 2 6
2. Influência relativa dos fatores Inteligência e Maturidade na aprendizagem da leitura e escrita aos seis anos de idade. Poppovic, Ana Maria. *Alfabetização — Disfunções Psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor — Editora Psicopedagógica Ltda. 1968
- 4 4 2 6
3. Disfunções Psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e escrita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Ana M. Poppovic)
- 4 4 2 3

A	B	C	D
---	---	---	---

- | | | | | |
|--|---|---|---|-------|
| 4. Comportamento social de pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de S.P. Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Maria Ednéa de Andrade) | 4 | 5 | 1 | 8 |
| 5. Alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.J. de B.F. de Aguirre) | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 6. Memória visual, motricidade e personalidade em relação com os resultados no exame de leitura. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.S. de B. F. de Aguirre) | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 7. A discriminação de forma no pré-escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.J. de B.F. de Aguirre e O. L. Van Kolck) | 2 | 4 | 2 | 6 |
| 8. Leitura oral e compreensão: discriminação do nível de rendimento. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.L. de B.F. de Aguirre e colaboradores) | 3 | 4 | 2 | 6 |
| 9. Ansiedade e aprendizagem serial. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha) | 3 | 4 | 2 | 6 |
| 10. Valores ocupacionais e aptidão intelectual. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (A. P. R. Agatti) | 4 | 4 | 2 | 6 |
| 11. Desenvolvimento da linguagem em pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Joel Martins) | 2 | 5 | 2 | 6 |
| 12. Processo de elaboração e transformação simbólica. Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto, S. P. (Carlos Gregolini) | 9 | 4 | 2 | 3 |
| 13. Discriminação dos padrões perceptivos dos débeis mentais. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Rachel L. Rodrigues) | 9 | 4 | 2 | 3 |
| 14. Desenvolvimento da personalidade infantil: estudo através do psicodiagnóstico de Rorschach. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Margarida A. Wildholz) | 9 | 4 | 2 | 3 159 |

A	B	C	D
---	---	---	---

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15. Princípios cibernéticos de aprendizagem aplicados ao planejamento educacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Jean Gram Clark) | 9 | 4 | 2 | 3 |
| 16. Emprego do reforço na modificação do comportamento de crianças em situação escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nilce P. Mejias) | 9 | 4 | 2 | 3 |
| 17. Contingências de discriminação em supressão condicionada e seus efeitos na proteção comportamental. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ana M. Murielo) | 9 | 4 | 2 | 3 |
| 18. Evolução da estrutura da frase entre crianças do curso primário de Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de B. H. | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 19. Domínio, pelas crianças da escola primária, da conceituação e vocabulário envolvidos no ensino da História e Geografia. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. | G | 1 | 1 | 1 |

**VII. MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS.
TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Avaliação da eficiência do BSCS no ensino da Biologia no curso colegial. Fundação Carlos Chagas. São Paulo | 4 | 2 | 1 | 5 |
| 2. A técnica do <i>role-playing</i> como instrumento educacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Joel Martins) | 1 | 5 | 1 | 6 |
| 3. Efeitos de técnicas de aconselhamento psicológico. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Oswaldo de Barros Santos) | 1 | 4 | 2 | 6 |
| 4. Melhoria do rendimento no 1.º ano em quatro escolas primárias da Guanabara. Promoção obtida com o método misto e outros métodos de ensino da leitura e escrita. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 5. Atitudes, métodos e recursos de ensino de professores primários destacados da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais | 2 | 1 | 1 | 1 |

A	B	C	D
---	---	---	---

6	O ensino da matemática ao nível primário. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	9	1	1	1
7	Situação atual dos recursos audiovisuais nas escolas secundárias da cidade de São Paulo. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo	2	1	1	1
8	Ensino de artes industriais por meio de instrução programada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha e Carlos Roberto Martins)	9	4	2	6
9	Tecnologia do comportamento, instrução programada e aprendizagem de gramática. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha)	9	4	2	6
10	A televisão educativa no Brasil. Ministério do Planejamento. Centro Nacional de Recursos Humanos	2	1	9	1
11	Obstáculos sociais ao uso da TV como veículo educacional. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco	7	3	3	9
12.	VASCONCELOS, Myriam B. de M. "Uma experiência de televisão instrucional: Let's learn English", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969	2	1	1	1
13	VASCONCELOS, Myriam B. de M. "A teleaudiência da TVU-canal 11", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969	2	1	1	1
14.	VASCONCELOS, Myriam B. de M. "Área de recepção da TVU em Pernambuco, Paraíba e Alagoas", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969	2	1	1	1

VIII. ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Padronização do teste S.O.N. (Snijders-Oomen - verbal Intelligence Scale) para sujeitos de audição normal e para deficientes auditivos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Centro de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Maria Amélia Gold-

3 7 1 1

A	B	C	D
---	---	---	---

2. Elaboração de uma diferencial Semântica para masculinidade-feminilidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Instituto de Biotipologia Criminal do Est. de São Paulo (Odete L. van Kolck e Theo van Kolck)	3	4	2	3
3. Validação de um teste para medir motivo de realização em escolares do ensino primário. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia	3	1	1	1
4. ANGELINI, Arrigo L., "Emprego da técnica de completamento de história para a análise da maneira pela qual crianças e adolescentes enfrentam certos problemas da vida diária." <i>Aportaciones de la Psicología a la Investigación Transcultural</i> . México: Editora F. Trillas, S.A. 1967	3	4	2	5
5. Uma escala de autoconceito para adolescentes. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, S.P. (Edna Maria Marturano)	7	4	2	3
6. Definição de palavras como instrumento de apreciação da inteligência infantil. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Lúcia Carvalhese Bonilla)	9	5	2	3
7. Validade externa de métodos psicológicos para o estudo da personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M. Pierro)	9	5	2	3
8. Critérios para a seleção de alunos para as escolas normais. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	3	1	1	1
9. Vantagens e desvantagens do método de avaliação da aprendizagem empregado nos estabelecimentos de ensino da Bahia, em 1969. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia	1	1	1	1
10. Processo de avaliação do aluno num grupo escolar experimental. Ana Maria Saul e Heloísa S. Gomes (Grupo Escolar Experimental da Lapa, S.P.)	1	7	1	1
11. Testes de desenvolvimento educacional: relatório técnico. Fundação Getúlio Vargas (Nícia Bessa)	4	2	2	5

A	B	C	D
---	---	---	---

IX. ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

1. Política e Educação: levantamento de dados para a elaboração de um "caso" de administração pública estadual na área específica da chamada "pasta da educação". Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (João da Matta)

9 4 6 9

X. "FOLLOW-UP" DE EX-ALUNOS E BOLSISTAS

1. "Follow-up" de deficientes auditivos egressos de instituições especializadas em educação e reabilitação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — Centro de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
2. NOGUEIRA, Oracy e LEÃO, M.A.C. — *O Curso de Artes Industriais do SESI: uma pesquisa entre ex-alunos*. São Paulo. Serviço Social da Indústria, 1969
3. Estudo comparativo dos ex-alunos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e das demais escolas públicas de bairros proletários de Salvador. Centro Regional de Pesquisas da Bahia
4. Destino das crianças que terminaram as escolas primárias públicas da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
5. A atividade dos técnicos de nível médio na indústria de alimentação. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos. Fundação Getúlio Vargas
6. "Follow-up" de bolsistas que realizaram estudos no estrangeiro. Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — em cooperação com o Instituto Brasileiro de Relações Internacionais e UNITAR
7. Destino profissional dos ex-alunos do Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Celso de Rui Beisiegel e colaboradores)

7 7 1 7

2 4 3 7

2 1 1 1

2 1 1 1

2 2 6 2

4 2 3 2/5

2 4 3 3

A	B	C	D
---	---	---	---

8. Seguimento dos ex-alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento do pessoal de educação ministrados no 2.º Plano de Operação MEC-INEP-UNICEF-UNESCO - 1967/1968 - Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais	5	1	1	1
9. <i>Destino profissional dos ex-alunos do SENAC.</i> Departamento Nacional do SENAC — Rio de Janeiro, 1968	2	7	4	7
10. CASTRO, Cláudio de Moura, "O que faz ura economista". <i>Revista Brasileira de Economia</i> , V. 24, n. 4, 1970	3	1	5	9
11. Estudo longitudinal dos egressos da Escola Normal Experimental D. Diogo de Souza. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
XI. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO				
1. Custos da escolarização primária e média na Guanabara. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro	2	2	3	2
2. Análise dos custos da educação no Brasil. DEPE do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	6	1	1	1
3. Eficiência e custos das escolas secundárias da Guanabara. Ministério do Planejamento: Instituto de Pesquisas do IPEA (Cláudio M. Castro)	4	1	5	1
4. Análise econômica do sistema educacional de São Paulo. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Comissão Interestadual da Bacia Paraná—Uruguai	3	3	5	2
XII. RECURSOS HUMANOS. MERCADO DE TRABALHO				
1. Características do Mercado de Trabalho para profissionais de nível médio e superior no Est. de São Paulo — Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo	3	1	3	1

A	B	C	D
---	---	---	---

2. Bréjon, Moysés. <i>Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento</i> . São Paulo: Editora Pioneira, 1968	2	4	1	6
3. Levantamento de Oportunidades Profissionais para Deficientes Auditivos. Pontifícia Universidade de São Paulo. Centro de Estudos dos Distúrbios da Comunicação (M. A. Goldberg)	6	7	1	7
4. Profissionais de Nível Médio e Superior na Indústria Paulista. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de S.P. (José Pastore e colaboradores) mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento de São Paulo e SENAI	4	3	3	2/7
5. <i>Pesquisa sobre os profissionais de nível superior</i> . Rio de Janeiro: CETRHU, Fundação Getúlio Vargas	2	2	5	2
6. <i>Mão-de-obra empregada na indústria de fundição</i> (nos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro). Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1969	2	2	6	2
7. A mão-de-obra em construção civil na Guanabara. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	2	2	6	2
8. Análise geral de dados estatísticos sobre recursos humanos no país. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro	9	2	6	5
9. Escolarização e mão-de-obra industrial: levantamento das principais deficiências da escola primária na preparação de pessoal que ingressa diretamente no mercado de trabalho do Estado da Guanabara	6	1	4	1/4
10. Mão-de-obra de nível superior para ciências agrárias. Ministério do Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos	6	1	6	1
11. Estudo de demanda de cientistas e profissionais de nível superior. Ministério do Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos	6	1	6	1

A	B	C	D
---	---	---	---

12. SA, Paulo. <i>Um problema de Recursos Humanos: O Engenheiro no Brasil</i> , Fundação Getúlio Vargas, CETRHU, 1969	1	2	6	2
13. Levantamento do pessoal de nível superior no Pará. Instituto de Desenvolvimento Econômico-social do Pará. Belém (Amilcar Tupiassu)	6	1	3	1
14. Oferta de mão-de-obra industrial do município de Belém. Instituto de Desenvolvimento Econômico-social do Pará. Belém (A. Tupiassu)	6	1	3	1
15. Demanda de recursos humanos no setor da pesquisa científica e tecnológica, no Est. de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, S.P., mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo	6	4	3	2
16. Levantamento da mão-de-obra ligada às atividades urbanas. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo	7	3	5	2
17. Diagnóstico de recursos humanos da Região Sul (com vistas e projeções sobre necessidades de formação, treinamento e reciclagem). Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a SUDESUL	7	3	5	2
18. Estudo da transformação da mão-de-obra agrícola no Est. de São Paulo. Centro de Estudos de Sociologia Rural e Urbana, Univ. de São Paulo	6	3	3	9
19. Demanda de profissionais de nível superior na Indústria Paranaense. Instituto Euvaldo Lodi — Núcleo Regional do Paraná	2	7	3	7
20. As perspectivas do mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo, mediante contrato com instituição privada de pesquisa	3	6	9	7

A	B	C	D
---	---	---	---

21. Inserção das instituições educacionais na realidade brasileira, com especial referência às relações entre a formação escolar e o mercado de trabalho. Centro de Estatísticas Religiosas de Investigações Sociais, Rio de Janeiro (Carlos Alberto Medina)

2 2 3 1

22. Recursos humanos da Grande São Paulo. Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo. Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo e Grupo Executivo da mesma Prefeitura, mediante contrato com instituição privada de pesquisa

3 6 9 2

XIII. OPINIÕES, ATITUDES E DEPOIMENTOS DE PROFESSORES SOBRE PROBLEMAS OU SITUAÇÕES ESCOLARES

1. Atitudes dos professores secundários do ensino oficial de São Paulo em relação à função de diretor. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (José Augusto Dias)

3 4 1 6

2. Levantamento das dificuldades de professoras recém-formadas, na regência de turmas do 1.º ano primário. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

2 1 1 1

3. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Educação e Desenvolvimento: Pontos de Vista dos Professores Secundários", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. 46, n. 103, 1966

3 1 3 1/5

4. Opinião dos professores do 1.º ciclo secundário sobre a reforma do ensino médio no Est. de São Paulo. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo

2 1 3 1

5. Opinião dos professores sobre o trabalho em classes de recuperação. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul

2 1 1 1

	A	B	C	D
G. Depoimento dos professores sobre programas experimentais do curso primário. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
7. Satisfações e insatisfações do corpo docente da Faculdade de Medicina da Univ. Federal de Minas Gerais. Galeno Procópio Alvarenga <i>et alii</i>	6	4	4	9

XIV. EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Três décadas de liderança estudantil no Brasil. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Mauricio Aaron Sterns)	7	3	3	9
O comportamento do estudante: um estudo do radicalismo e do conformismo. Gilda Gouvea Perosa — tese de mestrado. Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo	4	5	3	3
3. Educação de base e mobilização social na zona rural. Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ives Chalout)	7	3	3	9
4. BRITO, Sulamita de. "A juventude universitária e a política". <i>Cadernos Brasileiros</i> . V. 10, n. 48, 1968	1	4	3	9
5. O conceito de mudança social na bibliografia educacional brasileira — Ana Maria A. Ferreira Bianchi — tese de mestrado — Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo	3	5	3	3
6. FORACHI, Maria Alice M., <i>O Estudante e a transformação da Sociedade Brasileira</i> . Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965	1	4	3	6

1. Introdução

A finalidade deste trabalho é definir em linhas gerais um sistema de Informação, as condições de funcionamento do sistema e a adequação à estrutura vigente no Ministério da Educação e Cultura, procurando o inter-relacionamento com as técnicas de Estatística necessárias ao bom funcionamento do sistema.

Não se cogitou de definir uma lista de itens a serem apurados, nem de índices de mensuração relativos a esses itens. Há muito que o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) trata do assunto, com um acervo de vinte diferentes levantamentos, uns de periodicidade anual e outros de periodicidade trienal, apurando mais dados que os exigidos no Plano de Estatísticas Básicas, preconizado pelo IBGE. No entanto, esse extraordinário esforço é prejudicado pela falta de um sistema bem definido, surgin-

do os problemas relacionados com as tarefas de coleta de informações, com a análise dos dados apurados e com a divulgação dos resultados em curto prazo.

2. Estrutura básica de um sistema de informação

2.1 — Características de um Sistema

Um Sistema de Informação é, basicamente, um processo organizado para obter informações fidedignas. Suas características são:

- a) informação como um subproduto de operações usuais;
- b) unidades de informação simples, ao invés de conglomerados;
- c) coleta única para múltiplos usos;
- d) levantamento de um número de informações estritamente necessário às finalidades programadas.

Para exemplificar, o caso de um sistema de informações na educa-

* Professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas da Fundação IBGE.

ção, de acordo com as seguintes normas:

(a) A unidade de informação deve evitar a repetição de tarefas, prestando a informação dentro da rotina de trabalho. Por exemplo, se o aluno entra na escola, a informação deve ser prestada na ocasião da matrícula; se a escola constrói uma sala de aula, a informação deve ser dada no momento da construção, e assim por diante, (b) A unidade de informação deve ser individualizada e não transformada em frequência de um conjunto de unidades. Por exemplo, em vez de se ter o número total de alunos em cada série, acompanha-se cada aluno em todas as séries, até a sua saída da Escola, (c) Uma informação deve servir tanto a uma apuração de nível estadual como a uma apuração de nível federal, (d) Uma informação deve servir a plano previamente elaborado e não ser levantada sem um objetivo definido.

Um sistema pode ser dividido em subsistemas que se inter-relacionam, de modo que os produtos de um subsistema servem de insumos para outros. Assim, por exemplo, os produtos do subsistema de educação — os que terminam o curso — servem como insumos do subsistema do trabalho — os que iniciam a atividade profissional.

2.2 — *Necessidade da Estatística no Sistema de Informação Educacional*

O crescimento demográfico elevado acarreta uma despesa crescente com educação que pode ainda ser agravada pelo custo do próprio en-

sino, resultante da conjuntura econômica do País. Daí o problema que resulta da necessidade de manter um padrão adequado de ensino em face da limitação de recursos.

A solução desse problema está condicionada ao estudo de vários assuntos entre os quais se pode destacar:

- a) escolha dos melhores programas educacionais;
- b) controle do custo operacional;
- c) simplificação da estrutura administrativa.

A escolha dos programas educacionais é feita por comparação de rendimento escolar ou pela aplicação de determinados testes, libertando essa comparação da influência de vários fatores relativos a alunos e professores (como condição sócio-econômica, nível de instrução do professor e nível de instrução dos pais etc.) e utilizando técnicas de testes de hipóteses e de regressão linear múltipla.

A pesquisa operacional auxilia nos problemas de custo, determinando o número de alunos que a rede escolar pode suportar, em função do número de alunos por sala de aula e das taxas de promoção em cada série e de saída da escola. Na simplificação administrativa, através do conhecimento das tarefas e do tempo de execução, pode obter-se o melhor rendimento de trabalho com as técnicas do pert-tempo.

Todos os assuntos acima tratados têm um comportamento dinâmico, modificando-se em períodos variáveis de tempo. E esse comporta-

mento dinâmico, associado às técnicas de interpretação de dados e ao problema de massa, é resultante do número elevado de alunos e de escolas que justificam a necessidade de aplicação da Estatística no planejamento educacional.

3. Sistema usual de apuração de dados

3.1 — *Estrutura Geral*

Um sistema de apuração de dados não constitui necessariamente um sistema de informação, conforme foi definido no item 2.1. No MEC esse fato é evidente, porquanto não se verificam todas as características a), b), c) e d) de um sistema, conforme foi mostrado acima. Como a maioria dos sistemas de apuração no Brasil, é formado pelas seguintes componentes:

- rede de coleta de dados;
- planejamento;
- processamento e análise (banco de dados),

essas componentes estão intimamente ligadas. Quando a componente planejamento estabelece um programa de ação, as demais componentes devem ajustar-se ao programa através de uma dinâmica

que permita rapidez e economia na coleta e na análise. No Brasil, o que se observa é a existência de sistemas isolados de apuração tendo cada um duas componentes próprias: o planejamento e o processamento e análise, mas tendo a mesma rede de coleta de dados, a da Fundação IBGE que, desse modo, é sobrecarregada com o acúmulo de atribuições, realizando com o mesmo agente as tarefas mais diversas como a coleta de dados de agricultura, de pecuária, de educação etc.

Da falta de ligação entre os sistemas de apuração resulta a perda de entrosamento de informações comuns. É bastante conhecida, para citar um exemplo, a dificuldade que existe em conhecer a repercussão na vida profissional das deficiências ocorridas no ensino.

3.2 — *O Sistema de Apuração do MEC*

O órgão oficial responsável pelo levantamento de dados na educação é o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) subordinado à Secretaria Geral do MEC.

O SEEC realiza vinte levantamentos, dos quais são anuais os seguintes:

1.º ano (ano t) 2.º ano (ano t+ 1)

São Paulo	1000	801
Ceará	1000	201
Minas Gerais	1000	457
Alagoas	1000	226

EP — 01 — ensino primário comum
 EP - 02 - " " supletivo
 EP - 03 - " pré-primário
 EE - 01 - " médio
 EE - 02 - " superior

- CD — 01 — diplomados no ensino superior
- EC — 01 — radiodifusão e radiotelevisão
- EC — 02 — imprensa periódica
- EC — 03 — empresas editoras e impressoras de livros e folhetos

e são trienais os seguintes:

- EP — 04 — ensino primário — caracterização
- EE — 03 — " médio — cursos avulsos
- EE - 04 - " superior -
- EE — 05 — " médio — caracterização
- EE — 06 — " superior — "
- EC — 04 — cinemas, teatros e cineteatros
- EC — 05 — museus
- EC - 06 - bibliotecas
- EC — 07 — associações culturais
- EC — 08 — desportivas
- PE — 01 — prédio escolar

Para a elaboração desses levantamentos e as respectivas tabulações, o SEEC conta com um equipamento mecanizado convencional, constituído pelas seguintes unidades:

UNIDADE	TIPO	NOME
7	024	perfuradora numérica
2	026	interpretadora alfa numérica
6	059	conferidora numérica
1	077	intercaladora
2	082	classificadora
2	447	máquina elétrica de contabilidade e estatística
1	.519	reprodutora e perfuradora de resumo.

Não obstante os cuidados e as técnicas usadas no SEEC, não se pode afirmar que os resultados dos levantamentos estejam escoimados de falhas, em decorrência da falta de orientação *in loco* que a componente rede de coleta da Fundação IBGE não tem condições de oferecer. A situação é agravada pelo fato de o SEEC fazer todas as

suas apurações no setor ensino em nível de censo e usar como unidade de informação a escola, considerada como um conglomerado de alunos, de professores, de salas de aula etc. Desse modo as informações se referem a frequências e são obtidas anualmente ou trienalmente, mas de cada vez o processo se reinicia com um novo cadastro, in-

dependente do anterior. As consequências desse procedimento são bastantes conhecidas:

a) Quando um cadastro está em fase de conclusão, geralmente chega o momento de começar o seguinte. Não há tempo para uma melhor análise dos dados e só uma parte das informações consegue divulgação.

b) Pesquisas essenciais para o aperfeiçoamento do ensino e que exigem que a unidade de informação seja o aluno, não podem ser realizadas com os arquivos existentes, de modo que os órgãos interessados partem para uma execução independente, em termos de amostragem, conforme ocorre com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

c) Sendo a unidade de informação a escola e não o aluno, torna-se impossível acompanhar o aluno na escola e depois na atividade profissional, como será necessário para a elaboração de programas adequados ao mercado de trabalho.

Para manter a situação atual, com a escola como unidade de informação, será necessário planejar um cadastro com um número reduzido de informações² para divulgação em nível de Censo mas, em vez de ir aos poucos aumentando o tamanho desse cadastro, seria mais conveniente recorrer à amostragem para obtenção de novos dados. Conforme se sabe, o tamanho de uma amostra, considerando determinado erro permissível, é calculado a partir do conhecimento de uma ou mais variáveis associadas à unidade informadora. Essas variáveis, como número de alunos por escola, número de professores

por escola, número de salas de aula por escola etc. constariam necessariamente do cadastro e produziriam um conjunto de amostras para estudos de distribuição por sexo, idade, série, taxas de aprovação etc. e poderiam ser utilizadas em pesquisas especiais por qualquer órgão interessado.

4. Implantação de um sistema de informação educacional

4.1 — Estrutura Geral

A implantação de um Sistema de Informação Educacional implica reformulação geral no atual sistema de apuração do MEC. Para esse fim, já existem modelos adaptados a equipamento eletrônico (referências 1 e 3). Seguindo as características estabelecidas no item 2 — subitem 2.1, definem-se três unidades de informação: o aluno, o professor e a escola (considerada quanto às instalações), tendo cada unidade um número permanente de registro (conforme ocorre com o Imposto de Renda). As informações seriam prestadas a cada momento desde que ocorresse uma modificação na unidade informadora (comunicar a entrada de um aluno por ocasião da matrícula, a entrada de novo professor no momento da contratação, o aumento de salas de aulas no momento da construção etc). O sistema poderia dar as apurações de rotina do SEEC e preparar amostras para pesquisas específicas de rendimento escolar com o cálculo de vários índices estatísticos como média, desvio padrão, Qui—quadrado, coeficientes F_i , coeficientes de contingência e correlação. Desde que houvesse por parte do Governo inte-

rêsse em criar um Sistema Global de Informação no qual a Educação, o Trabalho, a Agricultura, a Comunicação etc. participassem como subsistemas, seria possível acompanhar o aluno, pelo número de registro, até o exercício da atividade profissional, verificando a influência da educação no trabalho.

4.2 — Órgãos que participarão do sistema

Em cada Estado, os registros das unidades de informação seriam acumuladas em um Serviço Estadual de Estatística Educacional que teria um plano de apuração de acordo com o interesse do Estado e encaminharia os registros originais para um Centro Regional de Estatísticas Educacionais (da SUDESUL-SUDECO, SUDENE etc.) onde teriam um plano de apuração de nível regional até chegarem esses registros originais no SEEC que operaria como um Órgão Central e com um plano de apuração de nível federal.

A elaboração dos planos estaduais, regionais e federais seria feita com a participação do INEP e do SEEC

que também planejariam os conjuntos de amostras para as pesquisas especiais. A instalação do plano seria progressiva, começando nos Estados com maior participação na educação, e tendo-se o cuidado permanente de formar equipes de trabalho com conhecimentos seguros de Estatística, usando-se para isso a Fundação IBGE, através da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e outras escolas existentes.

5. Referências

¹ JOHANSON, R. e WINSTON, O. - *An information system for the Ministry of Education*, Usaid e Governo da Jamaica, 1969.

" DEBLÉ, Isabelle — "Orientação possível dos trabalhos de estatísticas educacionais com vistas à planificação" — Relatório apresentado à direção do INEP em 12-7-68.

* PUERTO Rico Educational Statistical System Information — Systems Symposium, Washington, 1968.

⁴ Relatórios do Serviço de Assistência Técnica (SAT) do INEP.

¹ Relatório do Serviço de Estatística da Educação e Cultura SEEC.

Orientação dos trabalhos de Estatísticas Educacionais Visando à Planificação *

Isabelle Deblé **

Os primeiros dezoito dias de minha missão no Brasil, como consultora, foram dedicados a tomadas de contato com representantes da Educação, das Estatísticas, da Planificação da Educação,¹ e a um

* Relatório apresentado à Direção do INEP em 12-7-68.

*• Perita da UNESCO.

No que se refere a educação no Brasil, entrei em contato, no Rio de Janeiro, com dois membros do Conselho Federal de Educação, os Srs. Péricles Madureira de Pinho e Durmeval Trigueiro, respectivamente diretor do C.B.P.E. (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e Coordenador dos CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação), e o Sr. Carlos Corrêa Mascaro, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Conheci em uma reunião o Sr. Jatobá, diretor do SEEC (Serviço de Estatísticas de Educação e Cultura), assim como um representante do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os contatos com a Planificação foram feitos por intermédio de dois peritos da UNESCO, os Srs. Michel Debrun e Jacques Torfs, com participação do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) onde encontrei o Sr. Arlindo Lopes Corrêa, responsável pelo Setor Educação e Mão-de-Obra e alguns de seus colaboradores.

Encontro Regional sobre Planificação da Educação, realizado em Porto Alegre, de 1.º a 5 de julho, sob os auspícios da SUDESUL, que reuniu responsáveis e técnicos dos três Estados do sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Além disso, a leitura de diversos documentos sobre a situação do ensino levaram-me a esta primeira formulação das formas eventuais de minha colaboração.

É preciso lembrar que os termos de meu contrato definem meu trabalho em estatísticas da educação em função das necessidades da planificação. Meu primeiro objetivo é, portanto, definir as estatísticas necessárias aos planejadores do Brasil e, o segundo, ajudar os "produtores" de estatísticas a satisfazerem a esta demanda.

1. Definição das estatísticas necessárias aos planejadores brasileiros

O aspecto teórico da questão é conhecido; convém acrescentar-lhe as

necessidades específicas do Brasil, devidas à estrutura e à organização próprias a seu sistema de ensino, em que os 22 Estados gozam de uma relativa autonomia.

Os "planificadores" da educação não constituem equipes funcionais bem definidas, mas estão dispersos em organismos diversos, tanto em nível federal como em nível estadual. Não é, pois, fácil definir suas necessidades em informações estatísticas. Uma análise sumária ressalta os seguintes fatos:

- de um lado, a validade dos dados existentes é freqüentemente contestada. O Encontro de Porto Alegre foi muito significativo a esse respeito, e os resultados de um levantamento estatístico realizado no Paraná, por exigência de trabalhos de pesquisa universitária, revelaram a distância que existe entre os dados reais e os dados oficiais;
- por outro lado, as estatísticas conhecidas são insuficientes e não permitem avaliar com a precisão desejável a extensão e o alcance do esforço educacional empreendido. Não existem dados que permitam estimar o rendimento e os custos de cada ciclo de ensino;
- além disso, o fato de certos planificadores estarem empenhados em trabalhos específicos (custo do estudante de nível superior, elaboração de um plano "estadual" etc.) confere aos seus pedidos um caráter de urgência que pode levar à execução das tarefas de modo par-

celado, dificilmente compatíveis com a implantação de um sistema contínuo de coleta de dados de base. É preciso assinalar como tiveram forma urgente esses pedidos por parte dos três Estados representados em Porto Alegre, desejosos de utilizar melhor análise estatística das informações recolhidas e de receber ajuda na realização de *enquetes* e de recenseamentos eficazes.

2. A análise da produção de estatísticas educacionais no Brasil

Não é minha intenção fazer aqui uma análise detalhada, mas apenas indicar as possíveis modalidades de uma adequação entre "produção" e "necessidades" em estatísticas educacionais.

O levantamento dos dados estatísticos sobre educação é feito, no Brasil, por um organismo central, o IBGE, a quem pertencem a missão e os meios de fornecer ao País todas as informações numéricas imagináveis nos domínios econômico e social. Os agentes do IBGE têm competência territorial e não funcional e cada um deles, em sua circunscrição, efetua os diversos censos — agrícolas, médicos, financeiros, culturais etc. ... Os dados são centralizados no Rio de Janeiro, onde são explorados e publicados; por vezes, os Estados que dispõem dos meios técnicos e financeiros necessários intervêm no processo de elaboração. O Brasil dispõe, assim, há anos, de anuários estatísticos notáveis, que se enriquecem constantemente.

O SEEC (Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura), pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, tem a seu cargo a redação dos questionários e o tratamento dos dados relativos à educação. É, pois, este organismo que, através desses dois meios — elaboração do formulário destinado ao agente e tratamento dos dados recolhidos — tem o encargo de satisfazer as necessidades em estatísticas da educação.

O agente recenseador confia ao professor ou ao diretor do estabelecimento de ensino o trabalho de responder ao questionário, prestando-lhe todas as explicações necessárias. A validade das informações recolhidas depende, pois, de dois fatores: a consciência profissional do agente recenseador, que não deve omitir as escolas isoladas e de difícil acesso, a consciência profissional e a competência do educador encarregado de responder aos numerosos itens do formulário. Não parece existir, na realidade, possibilidade de controle das informações fornecidas.

Deve-se constatar, também, que, se no Brasil circulam inúmeros documentos estatísticos, a fonte das diversas informações é sempre a mesma, e que ela só raramente pode ser criticada de modo científico.

Por outro lado, a falta de recursos leva o SEEC a limitar a exploração dos dados que recolhe e a publicar apenas informações julgadas insuficientes por muitos, e que, efetivamente, uma vez examinadas, se revelam incompletas para uma análise da escolarização e para a elaboração de planos.

3. Conclusões e formas eventuais de colaboração

Esta análise sumária põe em evidência a justaposição atual dos circuitos de recenseamento estatístico e de responsabilidade administrativa; esta justaposição leva a negligenciar o aspecto quantitativo no tratamento dos problemas de ensino e não pode proporcionar um desenvolvimento ordenado e coerente próprio à noção de plano. É natural que a adoção de uma política de planificação venha perturbar os mecanismos anteriores e reponha em questão o sistema de elaboração das estatísticas escolares. Os planos não podem ser feitos sem estatísticas, e não podem ser aplicados sem a participação dos serviços de ensino; o sistema atual favorece a discordância entre planificadores e educadores, já que estes últimos não têm muitos meios nem o hábito de participar em diagnóstico e em previsões quantificadas.

Seria possível, sem dúvida, estabelecer ligações entre os diferentes circuitos, o que, de um lado, permitiria o controle dos dados e, de outro, forneceria às autoridades educacionais os elementos indispensáveis à gestão e à planificação.

A demanda de estatísticas seguras e mais numerosas é urgente, a tal ponto que inúmeros "consumidores" procuram realizar, eles próprios, recenseamentos. Desde que os Estados são convidados a elaborar seu próprio plano de desenvolvimento, é inevitável que recorram a meios paralelos aos do organismo central.

Parece, pois, indispensável empreender simultaneamente duas formas de ação, a longo e a curto prazo.

A longo prazo, tratar-se-ia de procurar um meio de conciliar a centralização estatística com a descentralização na elaboração dos planos e de assegurar a publicação regular e anual de uma situação do ensino que, não só enumera fatos, como os apresenta de maneira a fornecer aos educadores e aos planejadores todos os elementos de um "painel de controle" estadual e nacional.

De imediato, esse trabalho pode ser empreendido como a busca da adequação entre necessidades da planificação e produção do aparelho estatístico; parece possível alcançar rapidamente bons resulta-

dos. Isto supõe uma colaboração com os diversos organismos de planificação e com o SEEC.

Em seguida, poderiam ser estudadas e mesmo estimadas diferentes fórmulas de ligação entre os circuitos de estatística, do ensino e de planificação, assim como das suas eventuais ramificações nos Estados.

A curto prazo, parece-me necessário colaborar com diversos organismos de planificação, tanto em nível federal como em nível dos Estados que mais avançaram em seus trabalhos, a fim de utilizar, do melhor modo possível, a análise estatística dos dados existentes e eventualmente organizar as *etiquetes* particulares que pudessem ser empreendidas de maneira a harmonizar os tipos de informação e os modos de cálculo.

O Planejamento da Educação no Contexto do Desenvolvimento Econômico

Samuel Levy*

1. Introdução. 2. A Análise da Taxa de Retorno dos Investimentos em Educação. 3. A Projeção das Necessidades de Mão-de-Obra como uma Metodologia para o Planejamento Educacional. 4. Modelos de Programação para o Planejamento da Educação.

É recente o interesse dos economistas pelo planejamento da educação. Vários fatores contribuíram para despertar essa atenção: o problema do *resíduo*, na interpretação das fontes do crescimento econômico; o ressurgimento do conceito de *capital humano* e o desenvolvimento de uma estrutura teórica para a análise do investimento no homem; a preocupação universal, no pós-guerra, com o crescimento e o desenvolvimento econômico, e o interesse generalizado no planejamento econômico, como um instrumento para alcançar esses objetivos.

Em tal contexto, não chega a surpreender que a noção de que, além do seu valor cultural, a educação tem aspectos econômicos importantes e pode e deve ser usada como um meio de promover objetivos econômicos, se tenha tornado, *num* curto espaço de tempo, quase universalmente aceita.

* Professor Assistente da Universidade de Vanderbilt e Professor convidado do Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo.

Em decorrência, produziu-se uma torrente de publicações. Organizações internacionais, como a OECD, vêm devotando grande parte de seus recursos à pesquisa dos problemas de planejamento do setor educacional e à elaboração de planos para vários países. Atualmente a análise dos aspectos econômicos da educação parece ter deixado a fase da moda ou mania, para ocupar um lugar mais permanente na disciplina econômica.

E nas nações menos desenvolvidas, mais do que em qualquer outro lugar, o interesse pelo planejamento da educação tem sido acentuado, e a fé na educação e nos benefícios advindos do planejamento do setor educacional é grande. Alguma evidência empírica e bastante evidência circunstancial quanto ao papel da educação no processo do desenvolvimento tem resultado no estabelecimento de setores de Recursos Humanos em muitos ministérios do planejamento, e no aparecimento de pelo menos um capítulo sobre educação em todo *respeitável* plano estratégico de desenvolvimento. Contudo, o nosso conhecimento da relação causal entre educação e desenvolvimento — de lado as generalidades mais nebulosas — é ainda do tipo mais primitivo. Some-se a isso o fato de os vários enfoques ao planejamento da educação, que têm sido apresentados, serem por vezes adotados sem se levar em conta suas grandes limitações e os problemas de sua aplicabilidade no contexto do desenvolvimento.

É em relação a esse último aspecto que este artigo é formulado. Passaremos em revista vários enfoques do planejamento da educação, com ênfase na exploração das hipóteses subjacentes e discutiremos os pontos fortes e fracos do seu uso no contexto geral do subdesenvolvimento. Dado que o contexto sócio-econômico é diferente do encontrado nos países desenvolvidos (caso contrário a *lógica* do estudo do desenvolvimento econômico como distinto do crescimento ficaria obscura), essa análise dos vários enfoques ao planejamento da educação se torna necessária. O cômputo das taxas de retorno para as várias formas de treinamento profissional pode constituir-se num tipo de planejamento indicativo da educação superior, nos E.U.A.; poderia ser, contudo, um exercício sem propósito, no Brasil.

2. A Análise da Taxa de Retorno dos Investimentos em Educação

Uma das noções fundamentais subjacentes aos estudos modernos sobre capital humano é que os gastos em educação são similares a outros investimentos, na medida em que eles envolvem custos na forma do uso de recursos correntes, na expectativa de retornos futuros. Assim, se os

custos econômicos e os retornos da educação podem ser quantificados, a teoria da decisão do investimento e um de seus instrumentos centrais — a taxa de retorno — podem ser aplicadas à determinação de uma melhor distribuição de recursos para a educação em geral, e dentro do setor educacional, em particular.

Em seu *Capital Theory and the Rate of Return*, Solow acentua: '... o conceito central da teoria do capital deveria ser a taxa de retorno o investimento'.¹ O uso desse "conceito organizacional" permite muitos dilemas (possivelmente insolúveis) que têm dominado a teoria do capital, e que vêm junto quando a teoria é ampliada, para incluir o capital humano: o problema de como medir capital e como definir o "período de produção". E, ainda mais importante, o uso de tal conceito nos pareceria indispensável como guia alocativo, numa teoria integrada do capital. Quer consideremos investimentos em várias formas de capital físico, educação, migração, ou R & D, a taxa de retorno — sumariando a relação entre o valor presente dos custos e retornos — é essencial para decisões racionais de poupança-investimento.

A taxa interna de retorno na educação (ou em qualquer outro investimento) é definida como a taxa de desconto que iguala a soma do valor presente esperado dos custos incorridos na aquisição de educação, com a soma do valor presente esperado dos benefícios líquidos que podem ser atribuídos a ela. Pela distinção entre custos e benefícios sociais e privados, podemos computar taxas de retorno, privada e social: a primeira dando uma medida da lucratividade privada da educação, e a segunda, a sua produtividade social. Ambas as taxas são necessárias para a tomada de decisões econômicas, no setor educacional. Como se supõe que o indivíduo — ao fazer sua decisão econômica no sentido de quanto e que tipo de educação deve adquirir — compara a lucratividade desse investimento em si mesmo, com outros modos em que ele pode gastar seus recursos, a taxa de retorno privada é uma indicação importante da demanda privada por educação. Por outro lado, como a educação é, em sua maior parte, suprida pelo Estado, a taxa de retorno social na educação quando comparada com taxas de retorno de investimentos sociais alternativos, indicará se a educação (ou qualquer forma particular dela) é caracterizada por subinvestimento. É óbvio que a política governamental deve ser guiada não só pela referência à taxa de retorno social, mas também levar em conta a taxa de retorno privada. Pode-se supor que a taxa de retorno social numa forma particular de treinamento

¹ Sollow. Robert M. *Capital Theory and The Rate of Return*, Amsterdã, North Holland Publishing, 1963. p. 16.

profissional seja bastante elevada, indicando subinvestimento e ainda assim a taxa de retorno privada, bem como a demanda, seja relativamente baixa. Em tal caso, a política governamental deve-se orientar no sentido de alterar a relação entre os custos e os benefícios privados, com o objetivo de elevar a taxa de retorno privado e estimular a demanda privada.

As vantagens de se utilizar a análise da taxa de retorno, na determinação da alocação de recursos para o setor educacional e dentro desse setor, parecem óbvias. Tais vantagens se derivam do fato dessa análise partir de um modelo de otimização, que torna possível a generalização dos conceitos de capital e investimento. Contudo, é interessante notar que os planejadores educacionais, especialmente em países subdesenvolvidos, ignoram essa análise, considerando-a como uma metodologia elegante e mais adequada em teses de doutoramento, do que para problemas de planejamento educacional. Tal atitude resulta não tanto do fato de a análise da taxa de retorno dar no máximo uma indicação da direção em que as mudanças devem ser feitas (i.e., "investir mais em educação primária e menos em educação universitária"), como também das magnitudes das mudanças a serem feitas. Em geral, essa atitude é explicada pelas falhas da análise, que se tornam particularmente sérias, quando esta é aplicada no contexto do desenvolvimento. Como veremos, tais falhas são reais, e são, em verdade, sérias bastante para levantar dúvidas quanto à utilidade da análise.

E educação é uma atividade em que as disparidades entre custos e benefícios privados, de um lado, e entre custos e benefícios sociais, de outro, aparecem como significativas.

E é esse motivo, mais do que qualquer outro, que torna a educação sujeita à intervenção governamental, colocando-a no domínio do setor público. A abundância dos efeitos externos na educação e o modo pelo qual é financiada exigiram a distinção entre taxas de retorno, privada e social. Essa distinção conceitual, porém, ajuda muito pouco aos planejadores educacionais, já que a estimação da verdadeira taxa de retorno social apresenta dificuldades consideráveis, que resultam de dois problemas fundamentais: a) quando ocorre interação econômica por fora do mercado, é quase impossível dar um preço a esses efeitos; e b) mesmo quando a interação se processa através do sistema de preços, são poucas as chances de saber — e muitas as razões para suspeitar-se de que os preços resultantes de fato refletem os efeitos reais.

O primeiro problema é o tradicional problema dos efeitos externos, que foram tratados amplamente, no caso da educação, por Weisbrod.² Assim pouco precisa ser dito sobre a nossa inabilidade de quantificar a maioria dos efeitos externos. Contudo, parece que, no contexto do desenvolvimento, tais efeitos externos — tanto positivos como negativos — tornam-se muito importantes, e a falha em incorporá-los numa estimativa da taxa de retorno social pode dar indicações bastante errôneas para a alocação de recursos. Do lado dos benefícios, existem fatores cuja importância no processo de desenvolvimento não precisa ser acentuada: o papel da educação no aumento da difusão da tecnologia, e, portanto, no avanço do nível tecnológico; o inegável impacto da educação na constituição de uma força de trabalho mais flexível; e o efeito geral da educação na receptividade à mudança e às possibilidades de se implementarem mudanças estruturais na economia. O outro lado da moeda também é importante. A educação é quase sempre a única via para a mobilidade social e é adquirida com aspirações elevadas que, em muitos casos, não se realizam, devido à limitada *capacidade de absorção*³ da economia. Daí a frustração social, a instabilidade política e a emigração de talentos e habilidades. Todos esses efeitos são em geral ignorados, quando a taxa de retorno social é estimada, com o resultado de que a chamada *taxa de retorno social* apenas sumaria uma relação entre benefícios privados e custos públicos *internos*. Basear os planos educacionais nessa *taxa* apenas seria uma total irresponsabilidade.

O segundo problema fundamental é se os ganhos de fato refletem produtividades marginais, e, conseqüentemente, se os diferenciais de ganhos refletem diferenciais dessas produtividades. Também aqui podemos supor que certas condições são freqüentemente encontradas em países subdesenvolvidos: a existência de rigidez institucional; estruturas de salários *tradicionalmente limitadas* ou ligadas — de uma forma ou de outra — a preços administrados, como por exemplo, as escalas salariais do serviço público; e a excessiva compartimentalização do mercado de trabalho, associada a uma rígida rotulação profissional,⁴ a despeito das diferenças acentuadas na qualidade e produtividade. Todos esses fatores provavelmente introduzem uma separação entre diferenciais nos ganhos

² WEISBROD, Burton A. *External Benefits of Public Education: An Economic Analysis*. Princeton Industrial Relations Section, Department of Economics. 1964.

• Para uma discussão do conceito, com referência a países menos desenvolvidos, ver LEWIS, W. A. Education and Economic Development. *Social and Economic Studies*. Jamaica, vol. 10, jun. 1961, p. 113-127.

* Ver, por exemplo, LEIBENSTEIN, Harvey. Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries: A Theoretical Foray. In: ANDERSON, C. Arnold e BOWMAN, Mary Jean (ed.). *Education and Economic Development*. Chicago, Aldine Publishing, 1965, p. 51-62.

e diferenciais de produtividade, associada aos diferentes níveis de educação — e assim, concorrendo para estimativas tendenciosas dos retornos sociais da educação. Ademais, a direção dessa tendenciosidade só será conhecida se existirem estudos das estruturas de salário e da produtividade, o que geralmente não acontece.

Porém, é importante notar que a análise da taxa de retorno não se apoia na hipótese de que os mercados de trabalho sejam competitivos. Mais do que depender dessa hipótese, a análise de fato pode sugerir um teste de competitividade desses mercados.⁵ Se o acesso em uma certa ocupação é limitado por práticas restritivas, poderíamos esperar que a taxa de retorno privada nessa ocupação fosse mais alta do que em ocupações que requeiram qualificações educacionais semelhantes, mas onde o acesso é livre. Mas nada disso, por si só, dará uma tendenciosidade às estimativas da taxa de retorno social, pelo uso dos dados dos ganhos. Se os ganhos são mais elevados por causa das práticas restritivas, tais práticas também causariam uma produtividade marginal mais elevada.

Outro problema relacionado à análise de taxa de retorno, advém do fato de que — dada a alta correlação entre educação e fatores como habilidade, classe social, renda e educação familiar, etc... — os diferenciais de ganhos não podem ser atribuídos apenas à educação. Nos países subdesenvolvidos, embora a correlação entre habilidade e o nível de educação possa ser bastante fraca, devido às características não-democráticas da seletividade, em seu sistema educacional, a correlação entre renda, educação familiar e classe social, com o nível de educação, será provavelmente maior do que em países desenvolvidos, com o resultado de que o efeito total desses fatores pode ser igual ou até maior.

A maioria das tentativas de separar a componente dos diferenciais de ganhos que seja atribuída puramente à educação não tem sido bem sucedida, e muitos estudos empíricos se apoiam em uma proporção mais ou menos arbitrária.⁶ A ignorância do *coeficiente de habilidade*, etc. compromete seriamente qualquer tentativa de empregar a análise de taxa de retorno em sua plenitude: na comparação da taxa de retorno da educação com taxas de retorno de investimentos em capital físico,⁷ de

¹ Ver BLAUC, Mark. *The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. The Manchester School of Economic and Social Studies*. Vol. XXXIII. 1965, p. 229.

⁵ E. F. DENISON, por exemplo, faz a hipótese explícita de que três quintos dos diferenciais de renda dos grupos de diferentes níveis educacionais são atribuídos à educação. DENISON admite a arbitrariedade dessa hipótese, embora não reclame para ela senão plausibilidade. DENISON, Edward F. *The Sources of Economic Growth in The U.S. and the Alternatives Before Us*. Nova Iorque, Committee for Economic Development, 1962, p. 69-70.

⁶ Por exemplo, HAKBERCER, Arnold C. *Investment in Men Versus Investment in Machines: The Case of Índia*. In: ANDERJON, C. Arnold e BOWMAN, Mary Jean (ed.). *Op. cit.*, p. 11-50.

modo a determinar a alocação ótima de recursos no setor educacional, como um todo. Isso contudo não é o único problema que deve ser vencido antes que tal comparação seja possível e esta vantagem da análise pode ser usada empiricamente.

Para se estimar o perfil de ganhos, por idade, associados a um dado nível de educação, precisamos utilizar dados de *cross section*, para projetar os ganhos esperados ao longo do tempo de vida. A taxa de retorno que assim é estimada reflete um relação *ex post* entre a oferta e a demanda, por pessoa com um dado nível de educação. Esse método de estimação ignora as "ligações entre educação e desenvolvimento econômico no tempo".⁸ É óbvio que no processo de desenvolvimento, com a mudança tecnológica, com as grandes variações na importância relativa dos vários setores produtivos, e com os conseqüentes e drásticos deslocamentos nas demandas pelos vários tipos de trabalho, ignorar tais ligações é não considerar o que é talvez o mais essencial — e obviamente o que é a razão mais importante — para se iniciar um planejamento educacional.

Por fim, devemos lembrar que o emprego do enfoque da taxa de retorno no planejamento educacional implica que as condições e objetivos econômicos sejam tais que a análise marginal torna-se aplicável ao problema analisado. A taxa de retorno não é senão a taxa de desconto que iguala o valor presente dos custos *marginais* ao valor presente dos retornos *marginais*.^B Para uma economia em desenvolvimento, que tenta reformar e converter um sistema educacional antiquado e atrofiado, num sistema que pode rapidamente responder a novas demandas por novas habilidades e especializações, e que é capaz de ajustar-se à dinâmica do crescimento, ajustes marginais podem ser relativamente pouco importantes se comparados às radicais mudanças estruturais que o desenvolvimento provavelmente requer.

Contudo essa lista de deficiências não significa que a análise da taxa de retorno é sem utilidade e que seu uso condena para sempre quem dele se utiliza, como alguns planejadores educacionais acreditam. Como veremos adiante, não existe um enfoque perfeito para os problemas de planejamento educacional, e as deficiências de uma alternativa — a projeção das necessidades de mão-de-obra — são igualmente sérias. A análise da taxa de retorno pode ser útil quando empregada em conjunção com

⁸ ANDERSON, C. Arnold e BOWMAN, Mary Jean. *Theoretical Considerations in Educational Planning*. In: BLAUG, Mark (ed.). *Economics of Education I*, Baltimore, Penguin Books, 1968.

• A despeito do fato de que, na prática, nossas estimativas são para o custo e o rendimento médio, e faz-se a hipótese de que quantidades médias e marginais são iguais.

outros *approaches* e quando as indicações que ela dá são interpretadas adequadamente.

3. A Projeção das Necessidades de Mão-de-Obra como uma Metodologia para o Planejamento Educacional

Em contraste com a análise da taxa de retorno, que permite determinar uma eficiência global da alocação de recursos, pela possibilidade de comparação do perfil do tempo dos custos e dos benefícios dos investimentos em educação, com os custos e benefícios associados com outros investimentos — e assim dando indicações que numa situação ideal poderiam ser usadas para se atingir uma ótima posição — o *approach* da projeção das necessidades de mão-de-obra repousa em fundamentos teóricos que são determinísticos. Nem os preços nem os custos têm papel no modelo, e as predições do modelo são "simples projeções numéricas".¹⁰ Alguns argumentam que apresentar o *approach* da mão-de-obra, como uma alternativa à análise custo-benefício, serve apenas para confundir o assunto.¹¹ Eu não partilho de tal opinião. Num sentido trivial, é correto — dadas as hipóteses desse *approach* (ver adiante), e supondo também que é possível se fazer projeção bem acurada, e que a produção do setor educacional é de todo possível e eficiente — se dizer que ... "satisfazer as necessidades de especializações (é) uma aproximação razoável para a maximização dos retornos".¹² Porém essas hipóteses são verdadeiramente heróicas, e a similaridade com a análise de custo-benefício é bastante superficial, para ter algum uso além de retirar sentido à análise custo-benefício. O *approach* da mão-de-obra, pela não-quantificação dos custos e retornos da educação, torna impossível a consideração de sua distribuição no tempo. A noção dos gastos em educação, como um investimento, é então abandonada, daí resultando uma impossibilidade de comparação não só das alternativas de educação (pois elas não existem), como também dos usos alternativos — educacionais e não-educacionais — dos recursos sociais.

O argumento de que todas as decisões educacionais envolvem, de alguma forma, a previsão das necessidades de mão-de-obra, explícita ou implicitamente, é básico no *approach* da mão-de-obra. Considerando que um enfoque sistemático a tais projeções é melhor do que uma não-sistematização, explicaremos o conceito de *necessidades*. Parnes explica e defende esse conceito, em grande extensão. Dá ênfase à noção de que o

¹⁰ PARNES, H.S. *Manpower Analysis in Educational Planning*, reimpreu em BLAUG (ed.), *op.cit.*, p. 267.

¹¹ Ver, por exemplo, HICCINS, Benjamin. *Economic Development*. (Edição Revista) Nova Iorque, W.W. Norton, 1968, p. 412.
Ibid.

conceito é antes "tecnológico" do que econômico, e que essas necessidades não deveriam ser confundidas com demanda, no sentido econômico de uma relação funcional entre preço e quantidade. Contudo isso não significa que o conceito de *necessidades* seja vazio de conteúdo econômico. Como Anderson e Bowman acentuam apropriadamente, esse conceito significa apenas que se supõem "elasticidades da demanda *ex ante, nulas*".¹³ Igualmente êle implica certas hipóteses sobre a natureza das atividades produtivas, de modo a justificar tais hipóteses extremas relativas à demanda por mão-de-obra — muito embora elas não sejam feitas explicitamente.

Também na explicação das *previsões* há sempre o cuidado de mencioná-las como de caráter condicional. As necessidades projetadas são condicionais no atendimento dos objetivos econômicos gerais, como especificado pelo plano econômico global.

Assim, dados tais problemas conceituais, a metodologia é bastante simples, embora como se verá, cada estágio no processo de estimação é cercado por consideráveis dificuldades. O Produto Interno Bruto estimado para o ano-objetivo é repartido em vários setores e/ou indústrias. Então se estima, para cada ocupação, um coeficiente médio trabalho/produto, por setor ou indústria. Essa estrutura ocupacional estimada é transportada para uma estrutura de qualificações educacionais que se diz *necessária*. Por fim, levando em conta os estoques atuais de mão-de-obra — ajustados adequadamente pela mortalidade, etc. — e dadas as taxas de desperdício, durante o processo educacional, se poderá computar o número de matrículas *necessárias* nos vários níveis do sistema educacional.

Tal enfoque ao planejamento educacional apresenta muitas falhas, algumas derivadas de seu escopo, outras, de suas hipóteses subjacentes, e ainda outras, da natureza das estimativas necessárias às previsões. É o que discutiremos agora, com referência especial ao contexto do desenvolvimento.

A despeito do fato do modelo ser relacionado às necessidades de mão-de-obra, êle trata apenas do sistema formal de educação. Programas de aprendizado, treinamento no local de trabalho e coisas semelhantes são ignoradas. Isso é uma séria omissão, especialmente se o sistema educacional é antiquado e muito rígido, com os currículos orientados grandemente para os clássicos, línguas, etc, como é o caso das nações menos desenvolvidas. Ademais, as necessidades educacionais são expressadas simplesmente em termos de número de anos de escolaridade. Tal

¹³ANDERSON, C. Arnold e BOWMAN, Mary Jean. Em BLAUG (ed.), *op. cit.*, p. 364.

índice unidimensional é de pouca ajuda aos planejadores educacional engenheiros e médicos têm quase o mesmo número de anos de escolaridade embora o que se considera como questão relevante seja quantas vagas são necessárias nas escolas de engenharia e quantas são necessárias nas escolas de medicina. Apenas dizer que pelo ano X a economia vai necessitar Y pessoas, com Z anos de escolaridade, não ajuda muito. Por outro lado, é estranho que se suponha grande flexibilidade, no setor educacional, das restrições tecnológicas apesar do lado da produção. A alocação entre tipos diferentes de treinamento, exigindo o mesmo número de anos de escolaridade, é deixada para a determinação de certas forças não especificadas — apesar do modelo não levar em conta a demanda privada por educação, ou como essa demanda possa se reconciliar com *necessidades* sociais. É certo que isso oculta alguns aspectos importantes do planejamento educacional.

Um dos problemas que caracteriza a educação superior na América Latina, por exemplo, é o fato do treinamento em certas disciplinas como Direito, e mais recentemente Economia, ser extremamente popular e ser quase sempre considerada como pré-requisito para a elevação social e entrada na elite educacional — a despeito da relativa escassez de oportunidades para o exercício de tais profissões. Assim é claro que uma simples determinação do número necessário de graduados universitários, especialmente se o treinamento universitário significa qualquer coisa em termos de qualidade, não ajuda muito.

O fato de que o modelo supõe elasticidades das demandas *ex ante*, nulas, já foi discutido. Essa hipótese é muito mais forte do que a de elasticidade *ex post* nulas. Essa última hipótese significaria que, dada a tecnologia, diversas ocupações se integram no processo produtivo, na base de proporções fixas. A primeira hipótese, contudo, estende essa suposição à tecnologia que irá prevalecer num dado ponto de tempo futuro, e implica que essa tecnologia será escolhida sem consideração aos preços relativos dos fatores. Como os países subdesenvolvidos têm uma faixa, relativamente ampla, de tecnologias a serem utilizadas, e possivelmente adotam aquela que melhor atende aos preços relativos dos fatores a hipótese de elasticidades da demanda *ex ante*, nula, enfraquece bastante o modelo. Ademais, as estimativas de produtividade do trabalho (ou melhor, do seu inverso: a relação média trabalho/produto) são quase sempre determinadas através de comparações internacionais. Isso também pode causar a não-consideração das disponibilidades relativas dos fatores e dos preços, na escolha da tecnologia e na estimativa da produtividade.

o modelo supoe, de modo implícito, que os mercados de trabalho

estão efetivamente em equilíbrio. O problema a que êle se relaciona é da determinação das *necessidades* de mão-de-obra, que permitam o crescimento planejado da produção, no período entre o presente e o ano-objetivo a ser alcançado. Porém, os mercados de trabalho podem de fato ser caracterizados por condições de *excesso* ou *escassez*. Se assim fôr, as *necessidades* efetivas podem ser menores ou maiores do que as previstas pelo modelo. Por outro lado, se esse não é o caso, e a hipótese de equilíbrio realmente se verifica, temos então uma indicação de que as forças de mercado autônomas, atuando via — mecanismo de preços, funcionam mesmo bem. A necessidade de previsão e com ela todo o racionalismo do modelo entra em colapso.

Grandes dificuldades estão presentes nos vários estágios de estimação, pelos quais se chega às previsões. São problemas que não são peculiares a este *approach*. Não obstante, o fato do modelo ser tão dependente nesse aspecto, e de tais estimativas — dado o nosso conhecimento atual — poderem envolver margem elevada de erro (especialmente devido à escassez de dados fidedignos, nos países menos desenvolvidos), inevitavelmente limita a utilidade do modelo e a credibilidade de suas projeções. São particularmente sérios os problemas que envolvem: a estimação da distribuição setorial da produção, na data-objetivo; a predição da tecnologia e da produtividade; a correspondência entre ocupações e as qualificações educacionais necessárias ao seu exercício. Vários métodos têm sido usados para obviar tais problemas: comparações internacionais, respostas de questionários submetidos a empregadores, etc. .. A discussão desses métodos e de suas limitações está, contudo, fora do escopo deste estudo. Resta acentuar que, no todo, eles não inspiram confiança em suas estimativas e, portanto, em suas previsões.

O importante nesse *approach* é a ênfase que êle dá à ligação direta entre a parte produtiva da economia e o setor educacional — que fornece um tipo de mão-de-obra qualificada. Seu grande mérito é o de acentuar essa ligação, no tempo, entre crescimento e desenvolvimento, de um lado, e a preparação dos recursos humanos que são agentes necessários para a realização do objetivo de crescimento, de outro. Suas limitações — que já discutimos — são, todavia, inúmeras e sérias. A elas deve-se acrescentar a observação de que planejamento não é um assunto em que as coisas são imutáveis, mas sim uma atividade em que os erros do passado estão

sendo sempre corrigidos. E, em grande parte, o *approach* da mão-de-obra não se enquadra em tal observação. Se uma previsão é julgada incorreta não há como saber, mesmo *ex post*, onde — na cadeia complexa de estimativas questionáveis — estava o erro, de forma a não repeti-lo.¹⁴

4. Modelos de Programação para o Planejamento da Educação

Duas tentativas foram apresentadas recentemente na área da aplicação da programação linear a problemas de planejamento da educação.¹⁵ Embora ainda num estágio pioneiro, essas tentativas são extremamente interessantes, na medida em que elas tentam — com relativo sucesso — evitar algumas das deficiências da análise da taxa de retorno e do *approach* da projeção das necessidades de mão-de obra.

A metodologia empregada é a da maximização sob restrições, num dado horizonte de planejamento. Consideram-se alguns períodos de planejamento, possibilitando a análise de relações intemporais, dentro do setor educacional e também entre o setor e o resto da economia. Os modelos, por suas hipóteses e técnicas utilizadas, enquadram-se nos fundamentos da ciência econômica. Eles envolvem explicitamente a consideração de padrões de custo e benefício, ao longo do tempo, e tratam do problema de determinar uma alocação eficiente dos recursos para o setor e dentro do setor educacional.

O modelo de Bowles — que foi aplicado ao norte da Nigéria, à Grécia, e atualmente no Brasil — trata exclusivamente do setor educacional. A função objetiva a maximizar representa:

"os benefícios econômicos líquidos associados às atividades educacionais, ou seja, o valor presente dos benefícios econômicos, relacionados com o produto de todos os níveis do sistema educacional, num certo número de anos, menos o valor presente dos custos correspondentes".¹⁶

As restrições são de dois tipos: a) aquelas relacionadas aos *inputs* fornecidos exogenamente; e b) aquelas relacionadas aos *inputs* originados dentro do sistema educacional, como, por exemplo, professores e estudantes que transitam no sistema. As variáveis-instrumento são os níveis de inscrição, por tipo de educação, bem como o uso de recursos gerais.

¹⁴ BLAUC, Mark. Approaches to Educational Planning, *Economic Journal*, jun. 1967, p. 267

¹⁵ BOWLES, Samuel. The Efficient Allocation of Resources in Education. *The Quarterly Journal of Economics*, mai. 1967, p. 189-219; e ADELMAN, Irmã. A Linear Programming Model of Educational Planning: A Case Study of Argentina. In: ADELMAN, Irmã e THORBECKE, Erik (ed.). *The Theory and Design of Economic Development*. Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1966, p. 385-417.

¹⁶ BOWLEÍ. *Ibid.*, p. 195.

A solução do modelo dá um padrão ótimo de alocação de recursos dentro do setor educacional. A solução do problema dual nos fornece preços-sombra dos *inputs* do sistema educacional.

Pelo uso da programação paramétrica e de hipóteses alternativas quanto à tecnologia usada, o modelo permite explorações, sobre "o conjunto de possibilidades de produção no sistema educacional",¹⁷ assim como uma análise de modificações na política educacional. Uma vantagem adicional é que a função objetiva pode também ser restringida por algumas condições-limite, representando considerações sociopolíticas, que entram na determinação das condições em que a educação é oferecida.

Conquanto as potencialidades desse modelo, na área do planejamento educacional, sejam consideráveis, sua limitação principal deriva da fraca ligação entre o setor educacional e o resto do sistema — que é tudo o que o modelo permite. Como o resto da economia não é explicitamente incluído, as funções-demanda por trabalho qualificado são dadas exògenamente, supondo-se que os ganhos relativos observados refletem produtividades sociais relativas. Nesses aspectos, o modelo sofre as limitações semelhantes àquelas encontradas na análise da taxa de retorno, na medida em que as estimativas de diferenciais nos ganhos (baseadas em dados de *cross section*) são tomadas como medidas de retornos sociais futuros.

Para obviar tais problemas, um modelo tem que incluir, além do setor educacional, os setores produtivos da economia, em que há demanda de mão-de-obra qualificada, e determinar uma alocação ótima dos recursos, sujeita às várias restrições no sistema como um todo. Isso é precisamente o que propõe o modelo de Adelman. Dado um objetivo, como a maximização do PNB, em certa data futura, a função objetiva é maximizada, sujeita a um conjunto de restrições, ditadas pelas condições tecnológicas, e os recursos disponíveis no setor educacional e nos setores produtivos. O modelo é realista bastante para ter uma relação, em dois sentidos, entre o setor educacional e os setores produtivos. As demandas dos setores produtivos sobre o sistema educacional são geradas pelo modelo, e o produto do sistema educacional serve como uma restrição à produção, com a otimização simultânea de todos os setores.

O modelo incorpora a análise de custo-benefício, desde que a comparação entre custos e benefícios marginais sociais, para cada tipo de educação, determinem os recursos alocados a cada tipo.

" BOWLES. *Ibid.*, p. 194-195.

O modelo de Adelman é talvez o mais ambicioso e sofisticado de todos os modelos já apresentados na área do planejamento educacional, e provavelmente o mais promissor. Todavia, é interessante notar que os seus resultados — em uma aplicação ao caso da Argentina — não foram muitos satisfatórios, devido a hipóteses arbitrárias, adotadas para certas relações críticas. Não obstante, o modelo parece ser de uma categoria promissora para o planejamento racional da educação — no que suplanta muitas das dificuldades dos outros *approaches*.

Desarrollo, Educación y Ocupaciones Técnicas

Jorge Graciarena

. Introducción

Como es sabido, los problemas que derivan de la relación entre educación y ocupaciones son de la mayor importancia tanto para el planeamiento educacional como para el estudio del desarrollo económico. Esta es una relación difícil, que tiene una historia que no siempre ha sido bien comprendida. Todavía es frecuente encontrar trabajos sobre educación y desarrollo económico en que, sin una mayor discusión, se postula esta relación como si ambos procesos, el de la educación y el de la dinámica ocupacional, siguieran líneas necesariamente convergentes tanto a corto como a largo plazo. Probablemente, esta perspectiva excesivamente simplificada se presenta con mayor frecuencia del lado de los especialistas y planeadores educacionales que proceden como si pensarán que la educación gravita sobre las ocupaciones como un factor autónomo, cuya acción independiente puede producir "per se" consecuencias de envergadura sobre la estructura y la demanda de las ocupaciones. Esta ignorancia de la codeterminación de ambos procesos suele llevar a hacer creaciones educacionales o a mantenerlas, cuando es de toda evidencia que poco tienen que ver con la estructura y las tendencias de la demanda ocupacional existente. Las consecuencias son inevitables y se traducen, principalmente, en el rechazo de una educación que desemboca en ocupaciones con un prestigio e ingreso declinantes y con una demanda en abrupta contracción. Y si este tipo de educación logra sobrevivir — a veces lo consigue por mucho tiempo — es a base del reclutamiento de una población marginal, con bajas motivaciones y rendimientos educacionales y con aspiraciones ocupacionales muy poco estructuradas y definidas. Cuando es la educación técnica la que presenta estas características llegan a ella solo los que no pueden ingresar a los otros sectores educacionales, es decir, los que han sido marginados por la competencia y no han podido pasar

- El autor es experto de la UNESCO en la Universidad de la República del Uruguay pero este trabajo refleja exclusivamente sus ideas personales.

a través de los mecanismos selectivos del ingreso o de la evaluación educacional. Esta educación vinculada a ocupaciones en vías de desaparición tiende a seguir la suerte de estas si es que no experimenta antes una reorganización profunda que le proporcione nuevas bases para la supervivencia.

El interés de este trabajo no está centrado precisamente en el estudio de estas supervivencias educacionales. Más aún, el problema que se discutirá en las líneas siguientes tiene menos que ver con la educación misma y más con la forma como las ocupaciones inciden sobre ella. De manera que lo que importa más es el sentido y la intensidad con que las ocupaciones técnicas gravitan sobre la educación técnica. Y vamos a sostener que, en general, es el tipo de técnica utilizado en la producción y su densidad lo que facilita o disminuye la convergencia entre la educación técnica y las ocupaciones técnicas. Es obvio que las ocupaciones implican el ejercicio de destrezas y conocimientos muy diversos, que se adquiere mediante entrenamientos previos o concomitantes con el trabajo mismo. De manera que también las técnicas involucradas en las ocupaciones son muy diversas y pueden representar etapas históricas muy distintas del desarrollo técnico. Por ejemplo las técnicas utilizadas para la fabricación de zapatos han variado mucho desde la etapa de la producción artesanal hasta la de la producción en serie aunque el objeto fabricado siga siendo funcionalmente el mismo.

El cambio de las técnicas productivas, en lo que es pertinente para el problema, puede ser visto desde dos perspectivas: primero, desde el punto de vista de su contenido científico; y luego, a través de la manera como se adquiere el entrenamiento y la formación necesarios para su dominio y manipulación. Más adelante se retomará esta clasificación. Por ahora, el problema puede ser presentado de un modo que presenta dos aspectos relacionados. El primero es el de la relación existente entre las formas de entrenamiento técnico y el tipo de técnicas requeridas por las ocupaciones. El segundo es el de la manera como la demanda de personal para posiciones técnicas influye sobre la demanda de servicios de educación técnica. Por supuesto, ambos problemas se entrelazan íntimamente y, en las condiciones creadas por el subdesarrollo, estos entrelazamientos pueden llegar a adquirir características muy peculiares. Sobre alguna de ellas se insistirá más adelante.

En general, salvo indicaciones especiales, el análisis del problema va a referirse principalmente a los niveles técnicos, educacionales y ocupacionales, de rango medio. Es decir, en el campo educacional a la educación técnica post-primaria y, en el ocupacional, a posiciones del orden de obrero calificado o técnico medio en cualquiera de los sectores productivos.

2. — Los Tipos de Entrenamiento y de Formación Técnica

Tanto desde un punto de vista histórico como funcional, se pueden distinguir dos tipos contrastados de entrenamiento y aprendizaje técnico. El primero es el más antiguo y acaso todavía el más difundido en el mundo. Lo denominaremos "*entrenamiento en el trabajo*." En lo esencial se trata de la mera acumulación de habilidades intelectuales y destrezas manuales que se adquieren en el

trabajo. Esta adquisición progresiva es mucho más la consecuencia del trabajo mismo y mucho menos el resultado de un sistema pedagógico explícito destinado a la expansión de las posibilidades técnicas. En realidad, más que una técnica lo que se aprende es un oficio que incluye la técnica correspondiente. Los ambientes sociales de este tipo de aprendizaje técnico han sido en el pasado y son todavía, la familia, el taller artesanal y, en general, la pequeña empresa dominada por métodos y actitudes productivas tradicionales. La duración de este tipo de aprendizaje puede ser corta o muy prolongada, según sean los tipos de habilidades y conocimientos productivos. También inciden sobre la duración otros criterios sociales relativos al acceso a las ocupaciones. La técnica que puede ser dominada y manipulada a través de este tipo de aprendizaje suele no ser compleja pues sus fundamentos de orden más general, científicos y tecnológicos, son relativamente elementales. La posibilidad de controlar procesos técnicos sin conocer sus fundamentos más generales es obviamente limitada y es por eso que pronto aparecen los bloqueos que impiden ulteriores progresos, sobre todo, cuando la técnica cambia y se vuelve compleja mientras que la base educacional permanece restringida.

El segundo tipo es el de la "educación técnica". Este tipo de aprendizaje se adquiere en escuelas que forman parte de un sistema educacional *ajeno al sistema productivo*. Por lo menos inicialmente el aprendizaje es independiente del trabajo, es más abstracto y tiene una base cada vez más ancha de formación general científica y tecnológica. Esto ocurre aún en las escuelas de oficios y en los servicios de capacitación profesional que, por sus otras características, corresponden en parte a la naturaleza del entrenamiento en el trabajo ya que sus talleres de práctica reproducen supuestamente las condiciones del trabajo en una fábrica. En cambio, otras cosas muy importantes son distintas. Quizá la de mayor relevancia sea que aún en los aprendizajes más elementales se introducen nociones introductorias de ciencia y tecnología lo que significa que con eso se está tratando de orientar el aprendizaje hacia un tipo de técnica radicalmente diferente del que tipológicamente predomina en el "entrenamiento en el trabajo".

En los niveles más altos de la educación técnica es fácil de advertir que la base general proporcionada por la formación técnico-científica traza una línea de separación entre ambos tipos es muy clara y tajante. Es imposible imaginarse que a través del entrenamiento en el trabajo se pueda formar un ingeniero especializado y moderno, apto para manejar las nuevas y complejas técnicas que se aplican de manera continua. El que el entrenamiento en el trabajo pudiera ser una vía apropiada para la formación profesional fue, en gran parte, la consecuencia de una estructura ocupacional estable y poco diversificada, cuya continuidad prolongada permitió la formación de una "tradicción ocupacional". La técnica moderna se caracteriza, en cambio, por la creación de una estructura ocupacional mucho más fluida, que se encuentra en un estado de transición continua, con nuevas ocupaciones que emergen sin tradición alguna y que por ello y por las complejidades técnicas que suponen, imponen una formación inédita que solo puede ser proporcionada por medio de la vía abstracta de la educación.

Esta diferencia esencial entre ambos tipos de aprendizaje, en lo que se quiere destacar, radica en el hecho de que ambos apuntan hacia dos tipos de técnicas productivas que se caracterizan por tener bases muy distintas. En efecto, el entrenamiento en el trabajo se relaciona directa e inmediatamente con una "*técnica empírica*". En cambio, la educación técnica se refiere en prados diversos según sus niveles a una "*técnica científica*". La primera es el resultado de la lenta decantación de habilidades que corresponden a la etapa del conocimiento humano que Mannheim ha denominado del "descubrimiento casual", a las verdades y capacidades que se adquieren mediante el incierto proceso del ensayo y del error. La técnica científica deriva directamente de la aplicación de los conocimientos científicos generales. Es mucho más sistemática y racional; en cambio, la técnica empírica está muchas veces vinculada estrechamente a una concepción mágica de la realidad. En estos casos su aprendizaje suele incluir rituales que complejizan el entrenamiento, innecesariamente desde un punto de vista racional, y que cuando se trata de evaluar su éxito desplazan el foco de atención para fuera de la órbita de la técnica misma para ponerlo en las prácticas mágicas.

De manera que las diferencias principales entre ambos tipos de técnica no son solo de contenido científico sino también de modo de adquisición, de ámbito social y de tipo de entrenamiento y formación. Además, hay una obvia diferencia de nivel de complejidad entre ambas. En general, mientras la técnica empírica es más simple y directa y por eso requiere normalmente períodos más cortos de aprendizaje, la técnica científica exige una sólida base previa de conocimientos científicos y matemáticos, y una actitud más experimental que lleva mucho tiempo formar. Es cierto que no todas las técnicas de base científica son complejas, algunas de ellas son elementales desde el punto de su aplicación pero aún así lo que las distingue es su base formativa general que les permite un conocimiento mayor y más profundo del proceso productivo general.

En las sociedades preindustriales la técnica ha sido siempre empírica. Es demasiado sabido para repetirlo aquí en detalle que la vinculación entre técnica y ciencia ha sido una de las más poderosas fuerzas determinantes de la emergencia de las modernas sociedades industrializadas. En las etapas más altas del desarrollo económico las técnicas empíricas tienden a desaparecer o, al menos, a subsumirse como elementos complementarios de las técnicas científicas, y esta se traduce entre otras cosas en el ensanchamiento de las bases educacionales de las ocupaciones técnicas. Y no solo de las bases educacionales técnicas sino también de las bases educacionales generales, porque la técnica científica por su complejidad y su cambio constante hace necesarios nuevos tipos de estructura de carácter que la escuela más que la familia, contribuye a formar. Por ejemplo, es ahora frecuente que los obreros industriales de los países desarrollados posean educación secundaria. Esta elevación de los umbrales educacionales generales es, en parte, una consecuencia de las exigencias de la complejización técnica pero, también, responde a las necesidades creadas por la expansión de la participación social, que coloca a los individuos cual-

quiera sea su rango ocupacional frente a exigências sociales que implican una base más amplia de conocimientos generales.

Las estructuras productivas han adquirido un grado tal de complejidad que ya no bastaría el hecho de estar solo alfabetizado para poder desempeñarse en ellas. Esta elevación de los requerimientos educacionales para el acceso a las ocupaciones deriva en buena parte de la diferenciación tecnológica a que se ha estado aludiendo. De esta manera, la relación entre educación y ocupaciones se vuelve cada vez más estrecha y específica en los países desarrollados. En ellos es posible hacer predicciones bastante precisas a partir de cualquiera de esas dos variables para estimar el rango de la otra. Es decir, dada una ocupación se puede predecir con bastante aproximación cuales son los niveles educacionales de quienes las ocupan y la inversa. Y esto porque la correlación estadística entre educación y ocupación, tiende a ser cada vez más alta a medida que se van dando ciertas condiciones que son concomitantes con el desarrollo y la modernización de la estructura económica y social.

Unos problemas muy distintos y complejos se presentan peculiarmente en las situaciones de subdesarrollo. Aquí la relación entre educación y ocupación es en gran parte errática al punto de que cuando se analizan algunos segmentos determinados de la estructura ocupacional se puede pensar que aparentemente la relación es inexistente. En efecto, dentro de un rubro ocupacional específico se puede encontrar distribuido todo el espectro educacional. Esta es una de las muchas y típicas ambigüedades del subdesarrollo, acaso tanto o más acentuadas en el sector tecnológico que en cualquier otro. En economía subdesarrollada coexisten varios sistemas tecnológicos que corresponden a diferentes etapas históricas, con distintos orígenes y un bajo grado de integración. Es la llamada "contemporaneidad de lo no coetáneo" que es fuente de muchas tensiones estructurales. En las economías subdesarrolladas latinoamericanas coexisten habitualmente varios sectores productivos muy contrastados y poco relacionados desde un punto de vista tecnológico. Hay un sector de economía de exportación, altamente tecnificado; otro sector que produce principalmente para el mercado interno, en el que se puede encontrar una verdadera miscelánea de procedimientos productivos distribuidos entre la pequeña empresa de tipo artesanal-familiar hasta la gran empresa moderna; finalmente, un sector de economía de subsistencia, que opera al más bajo nivel tecnológico.

De manera que tanto las tecnologías utilizadas como los procedimientos empleados para el aprendizaje profesional, difieren sensiblemente desde el punto de vista de sus etapas históricas. También difieren en cuanto a las posibilidades de combinar los servicios de la educación técnica con las variadas y heterogéneas tecnologías en uso. Se advierte fácilmente, entonces, que se presentan algunos problemas serios en el desarrollo educacional cuando hay que tomar decisiones estratégicas y fijar prioridades realistas, en las metas y también en los medios escogidos, en medio de estas diversas condiciones sociales, ambiguas y contradictorias.

Si se trata de formar técnicos educacionalmente, cuál es la clase de técnicos que hay que formar? Acaso no sea todavía ocioso recordar que no se trata de un problema de cuales especialidades sino más bien de tipos y niveles

de tecnología, muchos de los cuales pueden coexistir en un momento dado y persistir por mayor tiempo que el que se había esperado. Como la educación proporciona conocimientos y habilidades que van a ser utilizados solo en el futuro, cualquier optimista bien intencionado puede pensar, que cuando lleguen al mercado ocupacional los que ingresan ahora al sistema educacional la mayor parte de estos problemas estarán resueltos por la mera acción del tiempo. No parece haber mucho fundamento en estas actitudes que tratan de ignorar deliberadamente estos problemas, más que todo por dos razones: la primera, es que los plazos en que se concreta ese futuro son cortos y, la segunda, que en el estado de estancamiento o semi-estancamiento en que se encuentran las economías latinoamericanas las posibilidades de que perduren las técnicas exclusivamente empíricas son todavía vigorosas. De modo que quienes orientan las políticas educacionales tienen por fuerza que afrontar aquí y ahora, los problemas de la congruencia entre educación técnica y ocupaciones, aunque el terreno este lejos de ser el más favorable para la confrontación.

El contexto del problema que se quiere discutir en este trabajo es el de una economía donde todavía están muy difundidas las técnicas empíricas que en alguna medida bloquean temporariamente el avance de las técnicas científicas. En estas condiciones más generales, el entrenamiento en el trabajo compete exitosamente con la educación técnica en la tarea de entrenar al personal para muchos sectores productivos. Situaciones de este tipo pueden fácilmente estar tan extendidas que engloben a una mayoría de los sectores calificados de la población activa. El problema podría quedar circunscrito, entonces, a la manera como la educación técnica podría expandirse más allá de los estrechos límites que le fija este empirismo productivo y pre-científico.

La educación técnica enfrenta en cada momento dado una demanda ocupacional de ciertas características y magnitudes. Las ocupaciones disponibles ofrecen determinados incentivos, tanto materiales (salarios y otras facilidades) como de prestigio social. Esa demanda es globalmente bastante rígida, pero también lo es en su distribución interna, en las expectativas y en las capacidades requeridas, en los incentivos que ofrece, etc. Confronta también actitudes e imágenes muy arraigadas acerca de lo que debe ser la preparación recibida por los aspirantes, que no se modifican ni cambian con facilidad porque no dependen del todo de fundamentos racionales de eficiencia.

Cuando de lo que se trata es de obtener personas entrenadas y capaces de manejar técnicas empíricas, es posible que en las condiciones generales de la sociedad y de la economía descritas precedentemente, las mayores ventajas se encuentren del lado del entrenamiento en el trabajo. Este es mucho más concreto y específico que la educación técnica. Y tiene la ventaja adicional — nada desdeñable, por cierto — de que implica una mejor vinculación anticipada con el mercado de trabajo. Es que este entrenamiento se hace muchas veces en la misma empresa donde se trabajará luego, se refiere a sus tipos de máquinas, a su tipo de producción interna, etc. De esta manera la preferencia del empresario por la gente que él mismo entrena parece estar obviamente justificada. Si a esto se agrega la probable mejor integración personal que se logra en el trabajo, la mejor adaptación y subordinación a la autoridad

interna, que es un resultado más fácil de lograr cuando el ingreso del personal ocurre a una edad temprana, cuando el entrenamiento mismo es ya una parte de la carrera ocupacional, las ventajas para el empresario parecen ser aún más netas todavía. En estas circunstancias, la posición competitiva de la educación técnica se vuelve extremadamente desfavorable, y hasta es posible que enfrente actitudes de abierto rechazo. Cuando se dan estas coyunturas, la desconexión entre educación técnica y ocupaciones técnicas, puede llegar a ser muy importante. Todavía lo es más cuando la educación técnica sigue una dirección equivocada o queda en retraso respecto de la línea que siguen los cambios ocupacionales.¹

Estos son algunos de los problemas que emergen cuando se examina la relación entre educación y ocupación en el contexto del subdesarrollo. Otros no menos importantes son el resultado de los procesos históricos de la educación y de las funciones sociales que esta ha cumplido. Algunas de las dificultades actuales de la relación educación-ocupación provienen de la Situación estructural de la educación en el pasado que la mantuvo deliberadamente apartada de toda intervención en el proceso productivo. La educación fue vista como un proceso destinado mucho más al refinamiento del espíritu que al aumento del conocimiento práctico. Esta división, un viejo rezago de los tiempos feudales y esclavistas, todavía persiste y gravita pesadamente en las actuales imágenes sociales de la educación técnica.²

3. — Las Funciones e Ideales Educativos y las Ocupaciones Productivas

La ya común división funcional entre educación *inversión* (en el sentido de educación para el trabajo productivo) y educación *consumo* (como educación para formar el carácter e introducir en un definido estilo de vida) puede ser un útil punto de partida para alcanzar alguna precisión mayor en la relación entre educación y ocupación. La filosofía pedagógica y la orientación

- 1 No está de más señalar que las posibilidades de que se produzcan estos desajustes son siempre mayores cuando se trata de una economía capitalista regulada principalmente a través de los valvenes del mercado. Las economías socialistas debido a su planeación centralizada pueden lograr mayores niveles de ajuste entre educación técnica y ocupaciones. Hay dos razones principales para que este ajuste ocurra con más facilidad. La primera es que los distintos planes, educacionales y ocupacionales, están relativamente integrados, lo que hace posible que se establezca entre ellos una mutua dependencia, que hace posible el logro de una mayor racionalidad. La segunda es la existencia de mecanismos que imponen a los ajustes a todos los niveles de una manera más compulsiva.
- 2 Una excelente discusión de estos problemas y otros relacionados puede encontrarse en: A. S. TEIXEIRA, "Valores reales y valores profesados en política educativa", trabajo presentado en la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, realizada en Santiago de Chile en marzo de 1962. mimeo. y en: L. RATTNOFF. "Algunos problemas de la formación y utilización del capital humano en el desarrollo reciente de América Latina: una interpretación", Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, mimeo. Este trabajo de Ratinoff podría servir como un marco de referencia más general al problema aquí tratado.

práctica de los sistemas educacionales en el siglo XIX, por cierto que fundamentados desde mucho antes, siguieron dos líneas principales que al final eran difícilmente conciliables. Es sabido que ambas enfatizaron la función consumo. La educación que mantenía sus resabios aristocráticos no obstante sus abiertamente confesados fines democratizadores, se preocupó mucho más en formar para el ocio y para el consumo que para las funciones productivas.

Y no se trata solo de la educación que era destinada de manera más o menos manifiesta a la formación de las elites, cuyas orientaciones prácticas no estaban demasiado desajustadas a la realidad. Me refiero aquí mucho más a las justificaciones que se dieron para la introducción generalizada de la educación elemental para las masas. La universalización de la educación elemental fue introducida primariamente para producir consecuencias de carácter político. El proceso democratizador, la ampliación de la participación política popular, requería como mínimo la alfabetización de la población. En estas condiciones, la expansión de la educación fue visualizada como un instrumento indispensable para la ampliación de la capacidad racional del pueblo. De manera que las democracias liberales de base electoral, que comienzan a proliferar en el siglo XIX, requerían como condición necesaria una población alfabetizada, capaz de ser penetrada por los medios de comunicación de masas, la prensa especialmente, con posibilidades para ubicarse en la abierta y áspera controversia ideológica existente, es decir, apta para contribuir a la formación de una sólida opinión pública que no desbordara los límites del "statu-quo".

Al servicio de los mismos ideales, pero desde una perspectiva distinta aunque complementaria, la educación se propuso el refinamiento de las masas. La gran expansión del mercado de consumo de todo tipo pero sobre todo la cada vez más amplia comercialización de las obras literarias, del teatro, etc, dió un gran impulso a la preocupación educacional por la mejora en el gusto estético de las masas. Este ideal, que no siempre fue logrado, caracterizó aún más la orientación hacia el consumo que predominó en los modelos educacionales del liberalismo decimonónico. En lo fundamental, estos ideales educacionales fueron los de formar personas educadas y "civilizadas", de "educar al soberano" como quería Sarmiento pero no de prepararlo para la producción.

A niveles más altos, en la Universidad, la educación mantenía sus características aristocráticas y se regodeaba en preparar a sus estudiantes en cosas que, sin cuestionar su importancia general pero desde el punto de vista productivo, eran directa y deliberadamente inútiles. Era una típica educación para el ocio, aunque los estudiantes universitarios fueron después la materia prima con la que se formaba la elite del país. En algunos casos la divergencia entre la formación recibida y los requerimientos de ciertos cargos era deliberada, como una manera de contener las aspiraciones de ciertos grupos que se consideraba no debían participar en el juego. Acaso pocos ejemplos sean más ilustrativos que el de las relaciones entre las Universidades de Oxford y Cambridge y el "Civil Service" inglés. Para el ingreso a las posiciones altas de la burocracia pública inglesa se tenían en cuenta los antecedentes educacionales y se tomaban severas pruebas en humanidades clásicas, con mucho latín y griego, filosofía y otras disciplinas parecidas que se enseñaban muy bien en

estas viejas y prestigiosas universidades. Pero no había nada en las pruebas que tuviera una relación específica con las tareas burocráticas. Ningún experto en administración pública recomendaría hoy aquella fórmula cuya función latente, acaso más importante que la manifiesta, fue la de definir al "Civil Service" como un territorio exclusivo para la aristocracia y sus asimilados. Sin duda, que eran verdaderos rituales de exclusión como los del estudio ya clásico de Max Weber sobre la burocracia china y los "literati".

El aporte constructivo de la educación científica a la investigación tecnológica y a la producción económica fue deliberadamente dejado de lado como resultado de un sistema de prestigio que consideraba que estos problemas no eran intelectuales ni tenían la jerarquía necesaria para ingresar a los recintos académicos. La legitimación de la tecnología — y también de la ciencia — fue lenta y durante mucho tiempo ambas quedaron confinadas a zonas marginales de la educación secundaria, y universitaria. Es el caso de las universidades de varios países europeos que no aceptaron la inclusión de la educación técnica de modo que esta fue reservada a un sistema paralelo de enseñanza superior: los institutos politécnicos.

Los modelos de la formación profesional universitaria estaban concentrados abrumadoramente en tres profesiones: la abogacía, la medicina general y la ingeniería civil. En su campo, cada una de estas profesiones podía hacerlo todo y entre las tres cubrían casi todo el orbe profesional del nivel más alto. Un rasgo común, sugerente e importante, es que como carreras y, más aún como profesiones, ambas tuvieron como modelo al empresario liberal. No eran profesiones para ser ejercidas burocráticamente, al contrario, eran profesiones autónomas, que ofrecían una gran independencia económica de decisiones, de movimientos, y todo esto las hacía especialmente atractivas en un tipo de sociedad que valorizaba la actividad individual autónoma y que, en muchos casos, reservaba importantes funciones públicas y políticas a los profesionales liberales. Los grados de libertad personal que estas profesiones proporcionaban, solo eran equiparables a los que era posible obtener a niveles más altos de la pirámide de ingresos, cuando se disponía de una sólida empresa o de amplias y rentables propiedades.

Las profesiones de médico y abogado que correspondían esencialmente al sector terciario, poco o nada tenían que ver directamente con las actividades productivas. Aún la profesión de ingeniero civil, que por su naturaleza estaba más directamente conectada con la industria de la construcción y las obras públicas, era muchas veces ejercida como profesión liberal y se circunscribía en lo principal a preparar proyectos, dar asesoramientos, etc. No fue demasiado frecuente encontrar a los ingenieros civiles trabajando directamente en las fábricas y nunca fue este su ideal ocupacional. Su forma preferida de ejercicio profesional fue la de capitalista y empresario de construcciones cuando no la de proyectista o asesor.

Rara era la actividad profesional de rango superior que no pudiera ser ejercida por alguna de estas profesiones. Las tres profesiones eran profundamente individualistas en su contenido y en su modo de desempeño y así permanecieron mientras la sociedad liberal conservó estas características. Una

conclusión provisoria que se puede obtener de todo esto es que las profesiones universitarias eran "dignas", tenían el status debido, cuando arraigaban en el terciario. Cuanto más lejana e indirecta fuera su relación con la producción primaria o secundaria, mayor era su prestigio. Es indudable que detrás de esto hay muchas cosas, una de ellas puede ser una actitud residual de origen aristocrático que asigna bajo prestigio a las tareas directamente productivas. Sea lo que fuera lo cierto es que estas tres profesiones englobaron durante mucho tiempo proporciones del orden del 90% de la matrícula estudiantil y de los egresados de la mayoría de las universidades latinoamericanas. En la Universidad de la República del Uruguay, en 1960, la matrícula estudiantil se distribuía así: en las carreras conectadas con el sector primario en 4%, en las carreras relacionadas con el secundario un 8% y en las carreras terciarias un 88%.³

Estos hechos, y otros muchos en gran medida confirmatorios que se podrían agregar, revelan que ni las aspiraciones ni las demandas del público educacional ni, tampoco, las orientaciones de los líderes educacionales actuaron directa y eficazmente para que la educación contribuyera al servicio y a la promoción de la producción económica. La Situación empezó a cambiar rápidamente y, tanto del lado de la economía como del de la educación, se advirtió en las dos últimas décadas el tremendo aporte directo e indirecto que esta había realizado en el pasado y, al mismo tiempo, se tuvo conciencia acerca de cuanto era posible incrementar la productividad en el futuro si es que, de ambos lados, se prestaba mayor atención al problema. Fue así como las grandes potencias comenzaron a contarse recíprocamente los técnicos y científicos en actividad y, también, los que estaban formando, y el potencial de los "recursos humanos" pasó a ser estimado en un rango cercano al que se le atribuye al potencial bélico, que en el pasado constituyó el índice dominante — y, a veces, exclusivo — de la fuerza nacional. También se prestó atención reciente, desde perspectivas obviamente encontradas, al problema del "brain drain" y se elaboraron estrategias específicas para la captación de "capital humano".

El que las distancias entre la educación y las ocupaciones productivas se hayan acortado tan sensiblemente, es la consecuencia no solo de un cambio de actitudes recíprocas en el mercado de trabajo, hoy los empresarios no ven ya con desconfianza a los técnicos universitarios,⁴ sino también una consecuencia de las transformaciones profundas que han experimentado las técnicas productivas. Más que cualquier otra cosa ha sido el progresivo y rápido predominio de las técnicas científicas sobre las empíricas lo que ha modificado sustancialmente el rol de la educación en la economía. Este nuevo rol puede ser examinado tanto dentro del contexto del mercado de las ocupaciones técnicas

3 CF. A. E. SOLARI, "La universidad en transición en una sociedad estancada: el caso del Uruguay", Aportes, n.º 2, octubre de 1966, pág. 13.

4 P. F. BRUCKER, "The Educational Revolution", In A. H. HALSEY, J. FLOUD y C. A. ANDERSON eds. "Education, Economy and Society" Glencoe, EU, The Free Press, 1965, pág. 15.

como del de la educación misma. Como una consecuencia de esto, la economía y la educación pasaron a depender reciprocamente en un grado desconocido en el pasado. A un análisis somero de este problema estarán dedicadas las líneas que siguen.

4. — El Rol de la Educación en el Mercado Ocupacional

En la etapa del "entrenamiento en el trabajo", cuando el aprendizaje y la introducción a las técnicas empíricas en uso se hacía directamente en el trabajo, la relación entre la demanda y oferta ocupacional era directa, tan directa e inmediata que a veces se hace difícil pensar en la existencia real de un mercado ocupacional. Esquematiéndola, esta relación quedaría representada así:



Una relación de este tipo se encuentra claramente configurada en el taller artesanal medieval, que ha persistido con pocas modificaciones hasta épocas recientes. La secuencia típica "aprendiz — oficial — maestro" no solo indicaba diferentes niveles de participación en las tareas productivas y una cierta división del trabajo sino también el transcurso de un proceso de aprendizaje directo acumulativo. El aspirante a aprendiz era un candidato a un doble rol: el de mero aprendiz y el de trabajador que ya participaba directamente en las tareas productivas, aunque fuera haciendo tareas auxiliares pero imprescindibles para el proceso productivo. Es por esto que parece evidente que el aprendizaje y el trabajo formaban una unidad entonces inseparable.

Una Situación muy diferente se presenta cuando la educación técnica es ajena al trabajo y se proporciona en un sistema educacional institucionalmente diferenciado de la economía. Cuando se exigen grados diversos de formación educacional para el acceso a las ocupaciones, que adquieren el carácter de requisitos necesarios, la relación entre demanda y oferta ocupacional deja de ser todo lo directa e inmediata que es típicamente en la etapa del entrenamiento en el trabajo. En primer lugar, porque el aprendizaje y el trabajo se desdoblan y se cumplen no solo en lugares diferentes sino también en épocas distintas. El aprendizaje precede al trabajo como un momento muy diferenciado, y se realiza en condiciones tales que le hacen perder mucho de su contenido específico. Por más especializada que sea la preparación que proporciona un sistema educacional por fuerza tiene que ser genérica, a menos que se trate de una escuela anexa a una empresa determinada. La educación técnica prepara en general para ser especialista en mecánica, textiles, suelos, metalurgia. De modo, que entre este aprendizaje educacional de carácter general y la ocupación específica existe una distancia que es necesario llenar y que incide en el funcionamiento del mercado ocupacional.

Entonces, cuando la técnica es científica y tiene que ser adquirida, por lo menos en sus bases generales, antes del ingreso a las ocupaciones, la demanda

ocupacional global requiere un personal cualificado por una escolaridad previa, de cierta duración y características especializadas. La educación general y técnica se convierte en un ingrediente esencial de la relación entre demanda y oferta ocupacional. Esquematiéndola, la relación quedará así:



Aunque siguiendo una línea de creciente especificación, las relaciones entre educación y ocupaciones han tenido una suerte diversa. De acuerdo con Schelsky, se podrían distinguir três etapas en la formación profesional teniendo en cuenta los requerimientos técnicos para los niveles ocupacionales técnicos bajos y médios. La primera es la etapa de la capacitación profesional que tuvo como modelo, en las ocupaciones industriales, al artesano y, en las comerciales, al comerciante. En la segunda etapa, que corresponde al momento de la producción en serie y de la cinta de montaje, el modelo fue el operador de la cinta de montaje, de muy difícil ubicación en el sistema educacional. La etapa actual, en las economías desarrolladas, es la de la automatización. Los requerimientos técnicos de este momento tecnológico son mucho más altos que en el pasado, aún en los escalones más bajos de las ocupaciones industriales. La preparación de estos técnicos especializados que operan los controles y que vigilan los instrumentos de las máquinas automáticas, que las reparan, etc, requiere una base científica y tecnológica mucho más amplia, que ha extendido significativamente la escolaridad general y específica requerida para estos cargos. Es cierto que una parte del aprendizaje tiene que ser altamente específico y por eso es proporcionado directamente por las empresas. Pero esto se hace a partir de una base general de conocimientos técnico-científicos ya proporcionados por el sistema educacional.⁵ La formación final es el resultado de la combinación de la formación técnico-científica proporcionada por la escuela con el entrenamiento práctico obtenido en escuelas ad-hoc existentes en las propias fábricas. Esto último tiene algunas de las características del entrenamiento en el trabajo pero las diferencias tecnológicas son abismales y vuelven injustificada cualquier comparación.

No parece necesario insistir más en la manera como la educación desarrolla esta función intermediaria. Todos los umbrales educacionales requeridos para las ocupaciones están creciendo de una manera continua, en parte, por los requerimientos de la tecnología pero también por las crecientes presiones para llegar a una "sociedad educativa", que se caracteriza por colocar al proceso educativo en una posición sumamente estratégica y central.⁶

6 H. SCHELSEY, "Technical Change and Educational Consequence", in HALSEY, FLOTJD y ANDERSON, eds. op. cit., págs. 31/6.

6 A. H. HALSEY, "A Review of the Conference", en el libro del cual es editor él mismo, "Ability and Educational Opportunity", Paris, O.E.C.D., 1961, pág. 42.

Pero las sociedades subdesarrolladas están lejos de ser todavía "sociedades educativas" aunque las presiones puedan ser grandes para que Ueguen a serio cuanto antes. Mientras tanto, existen algunos problemas que requieren consideración especial puesto que son peculiares de las situaciones de subdesarrollo tal qual se encuentran de manera generalizada a lo largo de América Latina.

La extensión en la utilización de técnicas científicas o, a la inversa, la gravitación todavía excesiva de las técnicas empíricas, es la consecuencia de la falta de desarrollo y también de la lentitud del proceso.⁷ Pero yendo a un nivel más concreto, el que la educación técnica no pueda jugar todavía un rol de mayor gravitación en la promoción del desarrollo económico parecería ser la consecuencia de varias situaciones. Primero, de la producción agrícola. El predominio de la agricultura y la ganadería extensiva, la coexistencia de latifundios inexplorados o mal explotados con minifundios que se distribuyen tierras agotadas y de baja fertilidad, la utilización de tecnologías tradicionales de baja productividad, la falta de una adecuada inversión agraria que se traduzca en pasturas artificiales, uso de insecticidas, herbicidas, maquinaria agrícola moderna, nuevos cultivos, etc, reducen notablemente el mercado ocupacional para técnicos con formación científica. En cambio, estas mismas circunstancias sirven a veces para el mantenimiento de escuelas técnicas que en buena parte contribuyen al mantenimiento del atraso rural. No pocas de las escuelas técnicas establecidas en zonas rurales tienen todavía como modelo educacional al artesano: un obrero calificado que posee una experiencia suficientemente variada, apta para resolver un gran número de problemas diferentes. El único sector donde todavía puede actuar este tipo de técnicos es el terciario, es decir, haciendo servicios de reparaciones. Otra cosa parecida pasa con la preparación de personal para actividades comerciales (vendedores, tenedores de libros, facturistas, dactilógrafos, etc.) en lugares donde la proporción de personal dedicada a estas actividades está hipertrofiada. En cambio, la preparación de personal apto para intervenir directamente en la producción agraria está frecuentemente descuidada y cuando existe, exhibe características de marcado retraso e inadecuación.

Segundo: la fuerte gravitación de las empresas industriales, artesanales y semi-artesanales reduce notablemente la absorción de personal con formación científica. Los problemas técnicos de la producción industrial a estos niveles de organización y complejidad se resuelven generalmente mediante técnicas y habilidades empíricas, que se adquieren a través del entrenamiento en el tra-

7 J. PLOUD y A. H. HALSEY, "Introduction", In HALSEY, FLOUD y ANDERSON, eds. op. cit., "En una sociedad Industrial avanzada, es inevitable que el sistema educacional entre en una relación muy estrecha con la economía. La tecnología Industrial moderna, basada en la sustitución de otras formas de energía por la electricidad y la energía atómica e introduciendo nuevas y más Intrincadas formas de división del trabajo, transforma la escala de la producción, la ubicación económica de la empresa y la función social productiva y social del trabajo. Con un alcance sin precedentes, ella es dependiente de los resultados de la Investigación científica, de la preparación de una fuerza de trabajo calificada y responsable y, consecuentemente, de la eficiencia del sistema educacional", (Subrayado y traducción mía), pág. 1.

bajo. En efecto, la complejidad tecnológica es reducida y también lo son la división del trabajo y los grados de especialización ocupacional. Probablemente sea en este sector de pequeñas empresas donde se manifieste de la manera más aguda la desconexión educación técnica y ocupaciones técnicas, aunque algo parecido suele suceder también en algunos sectores agrarios donde predominan ciertos tipos de producción extensiva. Los motivos inmediatos pueden ser muchos pero la mayoría gira en torno de las características técnicas de la producción. En cambio, es en el sector industrial de las industrias dinámicas donde la absorción de la educación técnica es mayor y, también, en las industrias de exportación. Pero aún allí presenta algunas características disfuncionales que reducen la utilización de técnicos científicos.

Tercero: las condiciones dependientes en que se procesa el desarrollo económico de la región gravitan negativamente en varios aspectos importantes. La escasa autonomía del desarrollo, la dependencia de la inversión externa y de la tecnología importada reducen notablemente la investigación tecnológica y la utilización de técnicos nacionales de nivel medio y alto. Además, el hecho de que los problemas técnicos de la producción nacional vengan en gran parte resueltos del extranjero, que es lo que ocurre con la importación de "know-how", limita sensiblemente las posibilidades de una competencia futura en el campo tecnológico con las metrópolis industrializadas. A lo más, lo que deben hacer los técnicos nacionales en estas situaciones es adaptar las tecnologías a las condiciones del medio, adaptaciones que son generalmente superficiales y de ajuste externo. Las posibilidades de innovar no son muchas y los que las intentan son pocos. Así las ocupaciones técnicas se desvinculan de sus fundamentos científicos, de lo cual resulta un proceso en espiral que va determinando un progresivo empobrecimiento de la calidad tecnológica autónoma mientras crece la dependencia tecnológica externa.

Cuarto: cuando el crecimiento económico es lento y apenas si alcanza para cubrir la expansión de la demanda debida al aumento de la población o, más aún, cuando hay un estancamiento económico prolongado con contracción del ingreso per-capita, suele ocurrir que se produzcan por eso mismo cambios ocupacionales de características patológicas desde el punto de vista de los requerimientos del desarrollo económico. Las presiones políticas de las clases medias y la expansión de la enseñanza secundaria clásica llevan a una hipertrofia del aparato burocrático público y privado. El ideal ocupacional de estas clases es el empleo burocrático, al que sus fuertes aspiraciones de seguridad ocupacional lo convierten en un reducto casi intocable. Otros sectores de las mismas clases presionan sobre el comercio y otros servicios de distribución provocando su crecimiento más allá de toda proporción, razonable con los requerimientos de la economía. Al mismo tiempo, las ocupaciones técnicas retroceden relativamente y la penetración de la tecnología científica permanece contenida, con niveles muy variables pero en general bajos de absorción de técnicos.

Estas situaciones coyunturales dan lugar a algunas de las peores crisis porque suele atravesar la educación técnica, sobre todo porque sus fundamentos

sociales de educación para la clase media baja aparecen seriamente cuestionados por las dificultades objetivas para obtener empleos técnicos. Los imbalances de prestigio entre la educación secundaria clásica y la educación técnica pueden verse acentuados, con obvio perjuicio para la educación técnica, debido a que las chances ocupacionales favorecen evidentemente al secundario clásico: en esas condiciones resulta más fácil conseguir un empleo burocrático, que es el destino natural del secundario clásico, que un empleo técnico. Las aspiraciones educacionales tienen comúnmente una base realista que proviene de las tendencias de la demanda ocupacional.

Finalmente, un problema adicional que se presenta en los países subdesarrollados es el de las relaciones entre los grados de especialización educacional requeridos por funciones ocupacionales técnicas de muy variado grado de especialización. Es frecuente que los planeadores educacionales se muestren perplejos cuando tienen que tomar resoluciones acerca de cuanto y como deben especializar a sus estudiantes en el campo técnico. Una especialización excesiva limita indudablemente el campo profesional y puede reducir a magnitudes críticas las posibilidades de ocupación. Al contrario, una reducida especialización puede ser al mismo tiempo una fuente de limitación de la eficiencia profesional. Entre estos límites, u otros, es necesario tomar decisiones que satisfagan las necesidades técnicas de un mercado que incluye demandas ocupacionales para varios niveles tecnológicos y, también, para tecnologías que en su conjunto presentan diversas etapas históricas y niveles de complejidad.

A los niveles más altos de la educación técnica, la solución más frecuente e indudablemente la mejor, es la que proporciona una buena base de formación general técnico-científica que haga posible un amplio margen de adaptaciones y aplicaciones profesionales. De esta manera, estos técnicos se encuentran en buenas condiciones para afrontar las nuevas situaciones que van siendo continuamente creadas por el progreso tecnológico. Pero a niveles más bajos de la educación técnica es imposible resolver este problema haciendo uso del mismo expediente, esto es, la flexibilidad de adaptación que procede de una buena y amplia base de formación técnico-científica. En la educación técnica post-primaria esta base es reducida y ofrece solo un limitado campo de maniobras para el ajuste ocupacional.

Es probable que estos problemas sean aun más complejos en las situaciones de subdesarrollo a causa de la fluidez e imprecisión de los requerimientos técnicos para las ocupaciones. Cuando se examinan los perfiles educacionales de la estructura de la fuerza de trabajo en América Latina se advierte fácilmente que la relación entre ocupación y educación es casi caótica. En todos los niveles ocupacionales medios y altos es posible encontrar ampliamente distribuido todo el espectro educacional, a veces sin ninguna lógica aparente. Personas con educación técnica que no ocupan posiciones técnicas, visibles insuficiencias educacionales para algunas ocupaciones de rango alto, como ser, ejecutivos, administradores, gerentes, etc; en el ramo de profesionales y técnicos una alta proporción que no tienen educación secundaria o universitaria. Situaciones

como esta están presentes aun en los países de mayor desarrollo educacional de la región.⁸

No obstante que los niveles educacionales de los países latinoamericanos son relativamente bajos y deben necesariamente ser elevados, el grado de aprovechamiento económico de la escolaridad existente es escaso, lo que se pone de relieve en la importante proporción de personas ocupadas en tareas cuya complejidad no guarda relación con la educación que alcanzaron. Algunos de estos países están haciendo grandes esfuerzos económicos, o ya los hicieron en el pasado, para aumentar la escolarización de su población, es decir, la matrícula educacional, y también la duración de los estudios. La economía ha reaccionado poco ante este esfuerzo, pues su reducida sensibilidad se traduce en la distorsión educacional de su fuerza de trabajo. Se pueden observar cambios recientes que revelan una mayor y mejor absorción educacional en las ocupaciones pero se está todavía muy lejos de una eficiente y adecuada utilización de la fuerza potencial existente en los niveles de escolaridad ya logrados. Aunque parezca mentira el mercado ocupacional está saturado en algunos sectores y una oferta excesiva, en relación a la demanda existente, presiona sin mucha eficacia para expandir la demanda ocupacional. Como se verá más adelante, esta depende de factores ajenos a la educación y que no son controlables desde ella. Mientras tanto, en estos sectores saturados las presiones tie-

8 En el Uruguay, uno de los países con más altos niveles educativos de América Latina, el análisis de la composición educacional de su fuerza de trabajo de acuerdo con los datos del censo general de población de 1963 confirma lo que se señala en el texto. En el "Estudio de IOF Recursos Humanos del Uruguay", CIDE, Montevideo, 1966, se pudo establecer: a) que el 31 % de los profesionales y técnicos y el 60% de los gerentes y otros directivos no tenían nivel educacional adecuado no obstante que estas estimaciones fueron bochas usando un umbral educacional relativamente bajo; y b) tomando los extremos educacionales para ambos grupos ocupacionales se lograron los siguientes resultados:

	Con educación	
	Hasta primaria completa %	Universitaria completa e incompleta %
— Profesionales y técnicos	23	33
— Gerentes y otros directivos	45	16

Lo que se destaca de este cuadro es bastante obvio. El nivel educacional de estas dos categorías ocupacionales de rango alto es notoriamente bajo y ello refleja algunas cosas que ya fueron comentadas en el trabajo. Entre las conclusiones de este interesante estudio se señala que: a) la relación entre calificación ocupacional y nivel educativo es escasa; b) que el aprovechamiento de la formación educacional de la fuerza de trabajo es limitado e irracional; c) que buena parte de la preparación requerida para el desempeño de los cargos medios y altos se adquiere fuera del sistema de educación formal; d) que existe en el Uruguay una vasta reserva de recursos humanos calificados escasamente utilizados en la actividad económica, op. cit., págs. 121 y siguientes. Véase también el excelente trabajo de A. E. SOLARI, N. CAMPIGLIA y S. PRATES, "Educación, Ocupación y Desarrollo", América Latina, año 10, n.º 3, Julio-setiembre de 1967, pp. 43/61.

nen a menudo consecuencias disfuncionales para la educación pues se traducen en subocupación, baja de ingresos, migraciones internas o éxodo externo estimulando así la formación de una imagen negativa de las posibilidades profesionales dentro del país.

5. — El Rol de la Demanda Ocupacional en las Relaciones Educativas Globales

La dinámica de las relaciones educativas globales puede ser colocada como si fuera un problema económico de demanda y oferta. Como es bien sabido el modelo analítico del mercado subyace al tratamiento de muchos problemas de las ciencias sociales. Se trata aquí de verificar su utilidad para examinar como la demanda ocupacional interfiere en el juego de las relaciones educativas. Con algunas adaptaciones, estas pueden ser postuladas entonces como si fueran relaciones de oferta y demanda. La *oferta educativa* está formada por los servicios educativos institucionalizados disponibles para el público educativo. Los servicios educativos ofrecidos difieren obviamente en cuanto a número de plazas, duración, contenido y nivel. Para nuestro problema se considerará solamente la oferta de educación técnica. La *demanda educativa* consiste en las motivaciones y decisiones de utilizar los servicios educativos disponibles. La demanda está internamente cualificada como lo está la oferta (número, duración, contenido y nivel).

En general, las relaciones entre oferta y demanda educativa son bastante estrechas e inmediatas, no obstante lo cual algunas tensiones y desajustes las recorren con frecuencia. No hay muchas razones para pensar ni tampoco existen en la realidad, para que la confluencia de estas relaciones educativas tenga que ser siempre fácil y automática. La idea de un modelo de equilibrio tiene vigencia solamente en el papel pero no en la realidad. Las relaciones sociales — y también las educativas — son siempre tensas pues a ellas subyacen conflictos que nunca terminan de ser resueltos y son al mismo tiempo fuente de renovados conflictos. Los desajustes en las relaciones educativas pueden tomar la forma de desajustes cuantitativos (por ejemplo: diferencias en las magnitudes de los servicios educativos ofrecidos y requeridos). También los desajustes pueden ser cualitativos (cuando se ofrecen servicios educativos que no son demandados).

A algunos de estos desajustes estarán dedicadas las líneas siguientes en cuanto pueden ser el resultado de la interferencia de la demanda ocupacional.

Hay varios problemas implicados que, previamente, conviene delimitar con alguna precisión para definir el contexto y las condiciones en que la demanda ocupacional gravita sobre la educación. En primer lugar, la oferta de servicios educativos técnicos en un sistema educativo planeado apunta hacia las necesidades ocupacionales presuntas para un futuro variable (según los niveles educativos considerados) pero relativamente lejano. Se puede suponer que la oferta educativa debe tratar de ajustarse en sus previsiones a las condiciones que presentará la demanda ocupacional dentro de 10 a 50 años. Porque

la educación no solo debe preparar a sus estudiantes para el mercado ocupacional que tendrán que afrontar una vez que se gradúen sino también tiene que tratar de prever los más importantes cambios ocupacionales de largo plazo, porque para ajustarse a ellos los individuos tendrán que hacer uso de la educación que recibieron.

De manera que la educación está forzada a planear sus actividades teniendo en cuenta que solo surtirán efectos en el futuro, un futuro muchas veces inaccesible. En efecto, más que con la realidad actual la educación se orienta por modelos de lo que será la sociedad del futuro teniendo en cuenta que la rapidez del cambio obliga a pensar que muchas de las circunstancias de la vida social actual están condenadas a desaparecer. Para ser guías efectivas en la orientación de la educación estos modelos deben integrar las condiciones del presente con las expectativas del futuro de un modo realista que permita reconocer las fuerzas sociales en juego.

En ocasiones, estos modelos sociales pueden llegar a ser profundamente irreales. Por muchas razones: porque no toman en cuenta adecuadamente el futuro o descuidan el presente; o porque parten de diagnósticos equivocados del presente y del futuro ocupacional y social. Otras veces las distorsiones no son de apreciación o evaluación de la Situación sino que la educación confronta fuerzas que por sí sola no puede resolver. En una sociedad estancada económicamente que registra al mismo tiempo tendencias regresivas en el crecimiento vegetativo de su estructura ocupacional, por más bien planeada que este una educación que persigue la modernización futura de las ocupaciones, si el desarrollo económico inmediato es incierto, es seguro que enfrentará fuertes tensiones del lado de la demanda que bloquearán sus orientaciones modernizantes. Nadie va a querer prepararse para ocupaciones cuya realidad futura es difícil anticipar. Es cierto que todas las profesiones han tenido sus pioneros que atravesaron muchas dificultades iniciales hasta que lograron su afianzamiento. Pero el planeamiento educacional no puede depender de la dudosa abundancia de pioneros ni las condiciones actuales son tales que faciliten su acción transformadora.

En segundo lugar, la demanda educacional depende pesadamente de los sistemas de prestigio ocupacional cuya rigidez y capacidad para persistir suele ser muy grande aún en circunstancias desfavorables. No es infrecuente encontrar situaciones de prestigio que han sobrevivido a las condiciones que les dieron origen. Es indudable que se trata de situaciones residuales que con el tiempo sucumbirán a las nuevas condiciones. Pero mientras tanto suelen tener, más que todo en el campo ocupacional, un vigor notable en la orientación de las aspiraciones ocupacionales. Muy a menudo cuando se consulta a los padres sobre el futuro ocupacional de sus hijos, emergen con gran fuerza modelos ocupacionales ya periclitados, como ser, el del profesional liberal independiente. Las imágenes de prestigio ocupacional existentes, así como la vigencia actual de líneas tradicionales de separación y segregación ocupacional (entre tareas manuales y no manuales, por ejemplo) pueden hacer que la demanda ocupacional de tipo técnico presente rigideces y orientaciones difíciles de compatibilizar del lado de la oferta educacional. La orientación hacia el secundario

clásico que desemboca en el empleo burocrático y en la profesión universitaria puede llegar a ser un formidable mecanismo de bloqueo de la educación técnica post-primaria que tiene su origen en el rechazo de las ocupaciones técnicas. Las aspiraciones ocupacionales tienden a ser irrealistas y, no obstante, a perdurar en sociedades con muy breves y poco formadas tradiciones de clase obrera. Si en un pasado todavía reciente las clases sociales estuvieron poco constituidas y los límites de clases fueron fácilmente franqueables, si al mismo tiempo la expansión de la educación ha sido acompañada de un movimiento de ampliación de las oportunidades ocupacionales, habrá fundamento para que muchos obreros piensen que sus hijos pueden "llegar" a las ocupaciones de más alto rango.⁹

Tercero: entre los educadores es frecuente la actitud de que las relaciones entre la oferta y demanda educacional son más autónomas respecto de la demanda ocupacional que lo que en realidad son. A veces, tal actitud toma las características de una ilusión que los lleva a pensar que la educación es un factor autónomo que ejerce una importante fuerza determinante sobre las ocupaciones. En esta línea de pensamiento se puede suponer que operando a partir de la educación será posible modificar sustancialmente la composición de la demanda ocupacional. Esta es una más de las varias ilusiones liberales decimonónicas que en lo esencial proceden de la extrapolación del modelo racional del mercado al resto de la sociedad. Porque como es posible no pensar que si la educación aumenta la formación general y el entrenamiento especializado de la fuerza de trabajo, esta mayor potencialidad productiva no va a ser utilizada por los empresarios, a quienes se supone estudiando de manera atenta y continua las posibilidades de una mayor racionalización y productividad de sus empresas? Si alguna utilidad tiene el análisis precedente esta podría ser la de mostrar que la cuestión anterior está planteada de una manera falsa y que, además tanto en la economía como en la sociedad existen una cantidad de elementos y fuerzas irracionales de los que no da cuenta el modelo del mercado. Nadie duda de que la educación ejerce una serie de influencias sobre las ocupaciones que tienen distinto grado de importancia y, si se quiere, de autonomía. *Pero en general, su fuerza determinante es menor que la que las ocupaciones ejercen sobre ella.* Para denominar de algún modo estos desniveles en las influencias recíprocas se puede decir que existe entre la educación y las ocupaciones una "codeterminación asimétrica". Esta asimetría, que alude a la mayor influencia de las ocupaciones, es incuestionable en cuanto se refiere a la educación técnica, cuya vinculación con las ocupaciones es en gran medida inmediata y dependiente. Y esta vinculación relativamente dependiente tiende a aumentar a medida que aumenta el grado de desarrollo. En este caso, porque la relación entre educación técnica y ocupaciones se concreta y define de un

9 Una de las vías más adecuadas para reducir las imágenes negativas que pesan sobre la educación técnica es "desbloquéandola", es decir, abriendo la posibilidad de continuar estudios superiores de nivel universitario o equivalente. Para lograr este resultado, en lugar de enviar la educación técnica post-primaria hacia una "vía muerta" conviene convertirla en una educación secundaria especializada, como ya se ha hecho en muchos países.

modo mucho más preciso que se traduce en una elevación de los umbrales educacionales generales y en una mayor especificación de la especialización educacional requerida para cada ocupación. Este proceso se ve además fuertemente reforzado porque la educación sustituye rápidamente a los viejos procedimientos de entrenamiento en el trabajo de tipo artesanal. Progresivamente la educación técnica va conquistando el monopolio de la formación y entrenamiento profesional, que es una consecuencia de la transformación de la base técnica de las ocupaciones. Cuando la técnica utilizada pasa a tener fundamentos científicos predominantes, muchos de los problemas que se han sugerido pierden su vigencia y tienden a desaparecer sustituidos por problemas de nuevo cuño que las condiciones emergentes hacen aflorar.

Solo cuando se dan las condiciones apropiadas, algunas de las cuales se acaban de indicar, es posible esperar un doble juego de convergencias, que ayudan a resolver algunos de los más importantes problemas del planeamiento de la educación técnica. El primero es el que ocurre entre la oferta de egresados de los varios niveles escolares y la demanda ocupacional, en cuanto la convergencia se refiere a los niveles y tipos de especialización educacional requeridos y ofrecidos. Cuando ella alcanza cierto grado las cosas comienzan a verse más claras de ambos lados. Del lado ocupacional se sabe ya mejor como aprovechar la formación y el entrenamiento educacionales disponibles y, también, que exigencias plantearles a los planeadores educacionales en materia de especialidades técnicas. Y del lado de la educación se confronta una demanda ocupacional mucho más homogénea en sus requerimientos educacionales lo que facilita la adquisición de grados más elevados de conciencia sobre el rol que le cabe a la educación técnica. Estas condiciones facilitarán mejores previsiones del futuro ocupacional así que la educación podrá ajustarse con márgenes menores de indeterminación que en las condiciones de subdesarrollo.

El segundo juego de convergencias se produce del lado de una aproximación mayor, en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, entre la oferta de servicios educacionales y las aspiraciones educacionales en cuanto son traducidas por la demanda educacional. La mayor especificación de los niveles y tipos de educación insertos implícitamente en la demanda ocupacional, facilita la formación de aspiraciones más realistas. La gente ya sabe con más precisión adonde desemboca ocupacionalmente cada tipo y nivel de educación y logra, también, un mayor grado de realidad en cuanto a las chances educacionales existentes.

6. — Recapitulación y Algunas Conclusiones

En el análisis precedente se ha tratado de examinar como la demanda ocupacional, principalmente desde el punto de vista de su contenido técnico, gravita en las relaciones educacionales. Se ha supuesto que la demanda ocupacional está cualificada por la densidad y la calidad de la técnica utilizada en la producción económica e involucrada en las ocupaciones, por el grado y la tasa del desarrollo económico, por la autonomía en cuanto a la inversión de

capital y a la innovación tecnológica y por el tipo de desarrollo desde el punto de vista de sus focos dinâmicos. El uso de estas variables ha llevado a discriminar entre sociedades desarroUadas y subdesarrolladas que se caracterizan por operar como diferentes contextos que determinan diversos juegos de relaciones educacionales y, también, entre estas y las ocupaciones.

La demanda ocupacional parece ser un factor muy estratégico en el juego de las relaciones educacionales en el campo técnico, lo cual es indudablemente obvio y quizá por eso mismo es que los estúdios sistemáticos del problema sean tan escasos. No menos importante ha revelado ser la manera como el tipo de tecnología que a medida que incluye una base científica más amplia, induce una transformación en los mecanismos sociales del entrenamiento profesional que pasa a depender crecientemente de la educación institucionalizada y menos del aprendizaje en el trabajo.

Acaso la proposición más importante que se pueda sugerir sea que no pocos de los más importantes problemas de la educación técnica, en las sociedades subdesarrolladas, no se pueden resolver, primero, unilateralmente del lado de la educación por la limitada fuerza determinante que esta tiene sobre las ocupaciones, especialmente en las situaciones de subdesarrollo. Segundo, si bien no se descarta la posibilidad de un aumento autónomo en la racionalidad de la orientación de la educación técnica, este progreso encuentra bien pronto unos límites que le son infranqueables. Porque solo un cambio profundo de las técnicas productivas hará posible una adecuación racional más completa. Solo a niveles más altos de desarrollo, en la densidad e innovación tecnológica, en la eliminación de la dependencia actual de las sociedades subdesarrolladas, en la planeación total de las actividades económicas y educacionales, será posible el logro de una convergencia más completa entre la educación y las ocupaciones técnicas.

Resumo

O autor observa que, de modo geral, a literatura sobre educação e desenvolvimento supõe haver uma convergência necessária entre educação e ocupação. Por outro lado, é freqüente que planejadores e especialistas em educação lhe atribuam o papel de um fator independente, capaz de incidir significativamente na estrutura e na demanda ocupacionais.

Embora reconhecendo que a educação exerce uma série de influências sobre as ocupações, o autor considera sua força determinante menos importante que a das ocupações sobre ela, principalmente nas sociedades subdesenvolvidas. Assim, examina como a demanda ocupacional — por sua vez influenciada pela qualidade e freqüência de emprego das técnicas de produção, pelo grau e ritmo de desenvolvimento, pela autonomia econômica e tecnológica — incide sobre a educação.

Sua análise aborda mais particular-

mente os níveis técnicos médios dos setores educacional e ocupacional, e supõe que, de maneira geral, são o tipo e a densidade das técnicas utilizadas na produção econômica, que ampliam ou diminuem a convergência entre educação técnica. Desta maneira, quanto mais ampla a base científica da tecnologia utilizada, mais institucionalizados serão os mecanismos de treinamento profissional.

Finalmente, salienta o autor que nas sociedades subdesenvolvidas: 1) a solução dos grandes problemas educacionais não poderá ser encontrada caso se considere isoladamente a educação; 2) antes de se alcançarem níveis mais elevados de desenvolvimento tecnológico, de autonomia econômica e de planificação global, não se chegará a uma convergência maior entre educação e ocupações técnicas.

Bibliografia sobre Reforma Universitária no Brasil 1966 - 1968

I) *Estudos, planos e projetos.*

ATCON, Rudolph P. — *Rumo à re-formulação estrutural da Universidade brasileira.* Rio de Janeiro, MEC, Diretoria do Ensino Superior, 1966. 124 p.

Estabelece os princípios fundamentais para a reforma do ensino superior no país, e analisa a situação de 11 universidades brasileiras à luz daqueles princípios. Tenta definir as providências necessárias em cada uma delas, a partir da revisão setorial, autonomia administrativa, fundos de aperfeiçoamento do pessoal docente cooperação da SUDENE, etc. 1.

CHAGAS, Valnir — *Reestruturação das Universidades brasileiras.* Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, 1966. p. 5-11. (Publ. n.º 24 Separata Documenta 57) .

Analisa as tentativas de reestruturação das universidades brasileiras com a interação dos estudos comuns nas Faculdades de Filosofia; a criação dos "Institutos Centrais", substituindo aquela es-

cola pluricurricular e procurando reunir pesquisas e ensinos básicos; a fusão dos Institutos Científicos com os correspondentes departamentos da Faculdade de Filosofia.

Focaliza o perigo da criação de órgãos de pesquisas independentemente de estabelecimentos de ensino, e propõe o relacionamento dos estudos básicos entre si com os de aplicação, mediante a institucionalização do ensino e pesquisa em comum.

O ante-projeto de lei apresentado, fixa os princípios de unidade ensino-pesquisa, em lugar de recursos na organização das universidades federais e estabelece normas para observância daqueles princípios quanto à: 1) coexistência de ensino-pesquisa em cada instituto, escola ou faculdade; 2) concentração de estudos básicos e pesquisa em unidades que formarão um sistema comum para toda a universidade; 3) exclusividade de cada setor profissional; 4) institucionalização das atividades interescolares; 5) supervisão das atividades ao nível da administração superior da Universidade. 2.

- Esta bibliografia foi elaborada pelo Serviço de Bibliografia da Divisão e Informação Pedagógica do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

OVOS rumos para a Universidade da Paraíba. *Sudene Informa*, Recife 4 (7): 7-9, jul. 1966.

Retrata os primeiros passos da reforma universitária na Paraíba, no setor ministrativo e tecnológico, com o projeto da Cidade Universitária, criação de diversos cursos, inclusive Colégio Universitário. Promove por sua vez o aperfeiçoamento dos professores com o auxílio estadual, USAID e SUDENE. 3.

DOCUMENTO básico do projeto de reforma da Universidade Federal da Bahia — *Boletim Informativo da Universidade da Bahia*, 11 (114-115): 5-39, maio/jun. 1966.

Considerações sobre as funções da Universidade como baluarte do pensamento científico; como instrumento de cultura integrada no meio, embora com problemas decorrentes de sua própria estrutura no que se refere ao ensino, pesquisa, formação e aperfeiçoamento de pessoal, setor administrativo, etc.

Uma reformulação da estrutura didática se impõe procurando manter articulados os ensinos médio e superior, através do funcionamento do Colégio Universitário, do ciclo básico propedêutico e de formação profissional conferindo flexibilidade ao processo de seleção para as Universidades.

Refere-se à criação dos Institutos Centrais, da Faculdade de Educação e a mobilização dos recursos financeiros para aquela reforma. 4.

FARIA, L. de Castro — *Reforma Universitária*. Rio de Janeiro, Of. Graf. Univ. Fed. Rio de Janeiro, 1967. 27 p.

A reforma da Universidade tem sido delineada considerando: o desenvolvimento do país e a nova estrutura social formada pela industrialização e a urbanização que deram novas dimensões aos problemas sócio-econômicos, passando a ciência a ser encarada como um dos elementos aceleradores desse processo em desenvolvimento. A autonomia plena e a organização e administração da universidade como empresa, são requisitos que devem ser observados para que haja dinamismo, flexibilidade, integração e

maior participação nas mudanças socio-culturais. 5.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação — *II Seminário sobre assuntos universitários*. Rio de Janeiro, CFE, 1967. 87 p. (Publ. 31).

O Conselho Federal de Educação reuniu-se com os Reitores para examinar as dificuldades de interpretação da lei n.º 53/66 e 252/67 e problemas concretos de sua aplicação.

O ponto de vista doutrinário foi desenvolvido no relatório do Cons. Newton Supcira, destacando a necessidade de se promover a reforma estrutural como instrumento de reforma universitária em seu conjunto explicitando os pontos fundamentais da concepção que a lei encerra.

O segundo aspecto foi relatado pelo Cons. Clóvis Salgado que interpretou os textos legais apontando alternativas possíveis, à luz de um levantamento da jurisprudência do Conselho na apreciação de vários planos de estruturação.

Os dois documentos acompanhados da súmula dos debates têm por objetivo oferecer às Universidades subsídios teóricos e práticos para uma reforma estrutural e um roteiro que as oriente na aplicação da lei. 6.

SALGADO, Clóvis — Implantação da nova estrutura das Universidades. In: *II Seminário sobre assuntos universitários*. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, 1967. p. 46-54. (Publ. 31).

Interpreta os textos legais apontando alternativas possíveis, à luz de um levantamento da jurisprudência do Conselho na apreciação de vários planos de estruturação: 1.º plano de reestruturação; 2.º unidades; 3.º institutos especializados; 4.º órgãos setoriais; 5.º- órgãos superiores da administração; 6.º órgãos suplementares; 7.º disciplina e pessoal; 8.º órgão coordenador dos cursos e serviços de extensão- 9.º cursos. 7.

PLANO quinquenal de desenvolvimento universitário — *Boletim da Universi-*

dade Federal do Ceará, Fortaleza, 12 (1): 80-90, jan.fev. 1967.

Trata do Plano da Universidade Federal do Ceará para o quinquênio 1966-1970, baseado no Diagnóstico da Educação Superior no Ceará, realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas. Examina, no aludido diagnóstico, os pontos de estrangulamento da estrutura da Universidade, discorrendo, ainda, sobre a filosofia e política da Universidade criada há doze anos e que foram plasmadas em conformidade com as necessidades regionais e o crescimento da instituição, citando dados e fazendo previsões. Objetiva o plano a obtenção de financiamento para a ampliação da Universidade como parte das despesas necessárias à execução de um plano geral de desenvolvimento. Apresenta, outrossim, a programação de pesquisas, os programas de extensão e um planejamento universitário relativo a construções e equipamentos, como, também, ao pessoal docente e pesquisadores, estabelecendo uma escala prioritária. No plano de expansão de atividades afins, discute, detalhadamente, as de ensino, de pesquisa e de extensão. 8.

PLANO de reestruturação da Universidade Federal Fluminense. — *Curriculum*, Rio de Janeiro, 6 (12): 144-154, 2.º sem. 1967.

Apresentado pelo Reitor ao Presidente da República, fixa os objetivos e trata da organização administrativa e da composição da Reitoria. Na área pedagógica, cita os órgãos integrantes, focaliza os centros universitários, as unidades universitárias e os departamentos na área técnico-científica, enumera os órgãos que a integrarão e na área administrativa, os departamentos. Inclui um esquema da estrutura da universidade. 9.

SUCUPIRA, Newton — A reestruturação das Universidades Federais. In: *II Seminário sobre assuntos universitários*. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, 1967. p. 19-31. (Publ. 31).

Considera que a criação de estruturas orgânicas e flexíveis constituem aspectos essenciais da reforma universitária brasileira. Se a função é que determina a forma e estrutura do órgão, segue-se que

a universidade no mundo de hoje se vê obrigada a uma reforma radical de suas estruturas a fim de atender às múltiplas funções que dela exigem as sociedades industriais.

O objetivo da reestruturação é propiciar a flexibilidade e diferenciação das atividades universitárias, assegurando, ao mesmo tempo, a integridade e coerência interna da universidade através da íntima articulação das funções de ensino e pesquisa. O que tem em vista é a criação de estruturas diferenciadas, dinâmicas e abertas, sem prejuízo da unidade orgânica, como exige uma universidade plurifuncional, capaz de atender às seguintes finalidades: a) formação básica e geral; b) treinamento profissional em carreiras curtas e longas; c) preparação de tecnólogos de alto nível; d) desenvolvimento da pesquisa científica, pura e aplicada; e) contribuição à aplicação do saber para elaborar com as forças produtivas do país; f) interpretação da cultura promovendo a integração do homem em sua circunstância histórica.

Os objetivos da reestruturação como se depreende dos princípios e normas poderiam ser resumidos nos seguintes itens: 1.º) princípio da não duplicação dos meios, para fins idênticos ou equivalentes, de modo a assegurar a plena utilização dos recursos empregados em sua manutenção; 2.º) princípios da integração do ensino e da pesquisa estabelecerão a coexistência de ambos, em cada unidade instituto, escola ou faculdade; 3.º) concentração dos estudos básicos num sistema comum de unidades para servir a toda universidade; 4.º) criação do sistema de unidades próprias para o ensino profissional e pesquisa aplicada; 5.º) institucionalização das atividades de cada grupo ou projeto compreendendo professores de diferentes departamentos e unidades que participam do curso; 6.º) supervisão destas atividades ao nível da administração superior da Universidade por meio de órgãos de coordenação central com poderes deliberativos; 7.º) instituição obrigatória do sistema departamental eliminando-se a cátedra autônoma em seu isolamento estéril, concentrando em cada departamento todo o pessoal docente relativo a um determinado setor do saber; 8.º) possibilidade da criação de órgãos setoriais congregando várias unidades de uma mesma área

de conhecimento com poderes administrativos. 10.

UNIVERSIDADE de Brasília — *Faculdade de Educação*; plano orgânico, relatório de atividades, 1966 informações gerais... Brasília, 1967. p. irreg. mimeogr.

Propõe a única solução positiva para os problemas educacionais: elevação contínua do nível do magistério através de uma formação dos currículos, planos e programas.

Em sua estrutura linear mostra que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como centro de estudos, ensino, demonstração, pesquisa e divulgação deverá: abarcar *todos* os alunos desde o maternal até o pós-doutorado; atender *individualmente* e possuir *flexibilidade* de horário. Impõe-se para tal, a estrutura de uma escola não-graduada, com a colaboração dos setores de currículo e programas, assistência, orientação, supervisão educacional. A FaE deverá futuramente contar com serviços de *Educação especial*.

Constituem órgão da FaE: Escola Normal Superior e Escola de Educação (Pedagógica, Licenciatura e Pós-graduação em Educação).

Apresenta quadro da escala ascensional nos diferentes níveis de formação, especificando o tipo de curso, duração e possibilidades de formação na escola de professores da FaE. Inclui organograma e regimento da FaE, com relação dos currículos para os cursos de formação de professores primários em nível superior, formação de professores de nível médio e de nível superior assim como os currículos para os cursos de: licenciatura, pós-graduação (especialização ou mestrado em administração escolar, filosofia (ou história) da educação ou educação comparada, orientação educacional e assistência social, supervisão educacional, ciências pedagógicas e "In Service Training").

Em anexo apresenta estrutura do Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional (CPPE), Centro de Experimentação do Ensino Primário (CEEP), Centro de Recursos e Materiais Audio-Visuais (CRAU) e informações, planos, relatório e minuta do "ajuste suplementar" a ser assinado entre UNESCO-UNICEF-MEC-FUB. 11.

UNIVERSIDADE Federal do Rio de Janeiro. *Faculdade de Letras. Projeto de regimento* — Rio de Janeiro, 1967. 65 p. multilít.

Com o desdobramento da Fac. Fil. foi criada a Fac. Letras com o objetivo de reunir os cursos dessa especialidade e mais ainda: constituir-se em um centro de investigação e ensino de línguas e literaturas; ao mesmo tempo analisando e caracterizando a natureza e o desenvolvimento delas no Brasil em confronto com a cultura do continente americano e do mundo; formar especialistas nas cadeiras dos diferentes departamentos; promover pesquisas visando ao estabelecimento das estruturas fundamentais do idioma e edições facsmiladas, diplomáticas, críticas de escritores brasileiros e portugueses.

A Faculdade se articulará com as instituições que compõem a UFRJ e com outras de cunho cultural e de ensino no país, no sentido de dar e receber a colaboração necessária à consecução de seus fins próprios e os da Universidade em conjunto.

A Faculdade manterá na forma da legislação vigente, cursos de graduação, especialização, pós-graduação, extensão universitária e outras categorias que são estruturadas segundo o regime de créditos.

A administração da Faculdade será exercida pelos seguintes órgãos: a) Congregação; b) Diretoria; c) Conselho Departamental; d) Departamentos.

Os Departamentos órgãos de coordenação e execução didática e técnico-científica, constituindo-se pela reunião das disciplinas situadas numa mesma área de conhecimentos, estão assim discriminados: 1) Letras Clássicas; 2) Letras Vernáculas; 3) Letras Estrangeiras Modernas; 4) Linguística e Filologia; 5) Ciência da Literatura.

Com a finalidade de assessoramento aos órgãos encarregados da administração, haverá na Faculdade, além das comissões de caráter provisório, as seguintes de natureza permanente: Comissão de ensino; Pesquisas; Administração e Orçamento; Legislação e Recursos; Cursos e Programas; Publicações; Relações com o corpo discente.

Por fim, a Divisão de Documentação, centro de informações com a finalidade

de cooperação didática e de pesquisa, em estreita conexão com os Departamentos e professores, possui a seguinte estrutura: Biblioteca, Seção de Coordenação Bibliográfica, Seção de Reprografia e Museu de Língua e Literatura. 12.

FERRI, Mário Guimarães — U.S.P.: reestruturação e adequação às necessidades do momento. *Folha de São Paulo*, 18 fev. 1968 (supl. especial, p. 76-77).

Tece considerações sobre a grandeza da Universidade de São Paulo, frisando que a mesma possui 17 estabelecimentos de ensino superior, 11 institutos de pesquisa, 33 centros de estudos especializados, anexos a diversas cátedras de várias Faculdades. Isso, sem contar as autarquias, os museus, os hospitais, a editora, a documentação, etc.

Afirma ser evidente a necessidade de reestruturar a U.S.P., reunindo todas as Faculdades e Institutos, praticamente estanques, numa instituição universitária verdadeiramente integrada, atendendo melhor às necessidades atuais.

Analisa, detalhadamente, todos os ângulos do problema da reestruturação, preconizando, ao lado da reforma cultural, uma reforma administrativa, a fim de que a administração não entrave os trabalhos de docência e pesquisa. 13.

REFORMA da Universidade Católica — *Folha de São Paulo*, 18 fev. 1968 (supl. especial, p. 79-80).

Demonstra que o desenvolvimento da sociedade superou a organização das universidades brasileiras e que a PUC em S. Paulo foi a primeira instituição a chegar a um projeto definitivo de mudança de estrutura.

Focaliza as falhas da estrutura federativa, dando as coordenadas da nova universidade católica, formada de três tipos de órgãos: os centros, as faculdades e os órgãos.

ATCON, Rudolph — A urgente tarefa da Universidade. *Nação Armada*, Rio de Janeiro, 1 (2): 12-14 maio, 1968.

O mundo universitário tem falhado por falta de iniciativa, de convicção, de planos filosóficos, metas educacionais e econômicas apropriadas no sentido de con-

vencer os políticos e a opinião pública que é o *produto humano* e não o produto material que será o responsável pelo desenvolvimento.

A explosão demográfica, as vastas populações sem conhecimento e autodisciplina, a diluição da qualidade acadêmica levam a exigir novos mecanismos para atingir uma real educação, sendo esta a tarefa urgente da Universidade. A constituição de um Conselho de Reitores, independente do Poder Executivo, seria um veículo apropriado para o estudo dos problemas genéricos das universidades brasileiras.

A nova estrutura deve ser baseada em: flexibilidade estrutural e diversificação docente, na criação de uma nova gama de atividades acadêmicas e científicas, na ampliação qualitativa e quantitativa do ensino, e principalmente estabelecendo uma unidade universitária cuja natureza e estrutura devem obedecer a critérios bem distintos dos atuais. Nesta unidade universitária estão as matérias básicas para a preparação profissional, mas outra deve surgir a fim de preparar cidadãos com "educação superior geral" permitindo o eficiente desempenho das mais variadas funções produtivas. Esta nova unidade poderá ser chamada de "Centro Universitário de Estudos Gerais", deverá se organizar em Departamentos, que servirão às demais carreiras profissionais, permitindo, sua flexibilidade, um número crescente de combinações acadêmicas. Com a possibilidade de ter vários professores titulares associados e assistentes, trabalhando em campos idênticos, não haverá professores exclusivos de determinada disciplina. Os alunos terão, na nova unidade, de cursar disciplinas básicas para decidir mais tarde se lhes convém seguir os estudos de carreiras não profissionais nos próprios departamentos da nova unidade, ou dirigir-se a uma outra das faculdades profissionais.

HUNTER, John M. — O valor da diversidade educacional. *O Estado de São Paulo*, 16 maio, 1968.

Parte de uma série de trabalhos elaborados por especialistas brasileiros e norte-americanos, com o propósito de trazer subsídios à reforma da universidade brasileira.

Depois de apresentar uma visão de conjunto da "sistema" de ensino superior americano, analisa as vantagens de uma organização universitária fundamental, flexível, variada e heterogênea.

A heterogeneidade tem demonstrado no sistema educacional dos Estados Unidos, três grandes vantagens: 1) a diminuição dos custos através do aproveitamento das vantagens oferecidas pelas economias de escala; 2) uma tendência de elevar ao máximo os benefícios para o estudante através da especialização institucional não em disciplinas, mas de acordo com a vocação dos próprios estudantes; 3) o progresso, a experimentação e a disciplina através da competição interinstitucional. Analisa cada uma das vantagens e sugere alguns dos problemas relativos a heterogeneidade de educação. 16.

FRAGA, Clementino — A reforma da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Jornal do Brasil* (caderno especial). 9 jun. 1968. p. 3.

Faz um histórico das etapas da reforma da UFRJ, ex-Universidade do Brasil, demonstrando como esta soube acudir ao desafio da época e do meio, mobilizando todos os recursos para uma reestruturação quer através da pesquisa de opiniões, quer servindo-se do tirocínio dos mestres, quer ouvindo outras pessoas autorizadas, para melhor colocar-se em conivência com os anseios e necessidades da comunidade. Procurou, pelos caminhos livres da opinião e do debate, chegar a um plano e a um estatuto que correspondessem à exigência da época e que tivesse a plasticidade necessária para sucessivas adaptações, porque a reforma é um processo evolutivo, que não para no tempo. 17.

ARAGAO, Raimundo de — Filosofia da reforma da Universidade do Brasil. *Jornal do Brasil* (caderno especial) 16 jun. 1968. p. 6-7.

Transcreve trechos da aula de abertura dos cursos da Universidade do Brasil com o tema: "A Universidade e o Momento Brasileiro" (1959) e do *Jornal Universitário* (1962) a propósito da Reforma Universitária onde aponta como deficiências na Universidade brasileira: vício de posição, erro de estrutura e fa-

lhas de execução. Formula algumas sugestões para corrigir a falta de autenticidade como: eliminação de tudo quanto impede um efetivo espírito de comunidade; a falta de autonomia; e a prescrição para o corpo docente de um código de ética. Para a democratização da Universidade aponta como solução, o aumento de vagas e reformulação do exame vestibular. Apresenta correções pedagógicas e didáticas com referência aos cursos de formação e incremento do ensino de pós-graduação; sugere a ampliação da pesquisa científica e tecnológica; o ajustamento da Universidade ao meio comunitário e a promulgação do Estatuto do Magistério regulando os direitos e deveres do corpo docente.

Destaca os trechos dos decretos-Lei N.º 53/66 e N.º 252/67, que, particularmente, refletem aspectos doutrinários.

A reforma universitária é aspiração dos educadores, tendo cabido ao governo apenas criar o mecanismo operacional eficaz para alcançá-lo; exige reformulações complementares, sendo sua implantação feita progressivamente, procedendo-se "a pari passu" à transformação de estruturas e mentalidades.

Constará a Cidade Universitária de seis "Centros, além de instalações sociais e assistenciais. 18.

CARNEIRO, José Fernando — O ensino universitário no Brasil. Conferência pronunciada em 16/5/68. *Carta mensal* 15 (159): 13-27. jun. 1968.

Na reorganização do ensino superior julga que o tipo de Universidade mais adequado é o que se baseia na estrutura departamental, com sua flexibilidade de estrutura e propósitos, havendo tantos departamentos quantos forem as necessidades e total identificação do professor com o departamento.

Contra uma integração verdadeiramente universitária, lutam as escolas profissionais (de nível superior) que se desenvolvem fora dela e que adotaram o regime de cátedra, na qual hoje se apoiam. Elas se dispõem a adotar o regime departamental, mas não abrem mão de suas matérias básicas a fim de deixá-las integradas na Universidade, alegando que a matemática que os matemáticos ensinam não é aquela que os engenheiros necessitam, e assim por diante.

Aos departamentos, compete atender à variedade de suas funções.

Baseando-se no sistema departamental das universidades americanas, dá uma definição do mesmo e sua posição nas universidades julgando ser o sistema que representa a solução para inúmeros problemas. 19.

ENTREGUE o projeto da nova USP — *O Estado de São Paulo*, 30 jun., 1968. p. 24.

Na citação de Rui Barbosa, quando diz que a Universidade deve representar a síntese do saber ligando entre si as instituições num todo harmonioso e tendo a mesma finalidade, é que se baseia o Memorial de Reestruturação da Universidade de São Paulo.

A Universidade há de gozar da mais ampla autonomia didática, administrativa e financeira, nos termos consagrados pela LDB. Parte da realidade existente de que a reunião de faculdades que formam a atual Universidade de São Paulo é artificial.

A Comissão dividiu os trabalhos, tentando instituir uma universidade tão completa e integrada quanto possível no "campus" da Cidade Universitária Armando Salles Oliveira e tentando a articulação desta com os demais "campus" universitários situados no interior e, eventualmente, com uma ou outra faculdade localizada na capital. A Universidade integrada constará apenas de Institutos dos quais apresenta lista.

O sistema de Institutos e dos currículos flexíveis permitirá à Universidade a criação de um currículo novo ou a extinção de currículos que já não fazem sentido.

Fixa os princípios que deverão nortear os cursos de graduação, pós-graduação, os cursos já existentes e outros cursos.

Examina a carreira do docente, recomendando a extinção da cátedra e propondo quatro estágios: *Instrutor* (iniciando com provas e passando pelo título de "Mestre" e "Doutor"); *Professor-Assistente* (com chance de concurso para livre-docência) habilitando-o no prazo de cinco anos ao terceiro estágio; *Professor-Associado*, recebendo a cada estágio superado nova gratificação e oportunidade de novo aperfeiçoamento. O grau mais elevado será o de *Professor* sendo atingido com concurso de título e provas.

Apresenta os órgãos da administração universitária em seus vários níveis. 20.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura/Ministério do Planejamento e Coordenação Geral/Ministério da Fazenda. Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n.º 62.937/68 — *Reforma Universitária*. Rio de Janeiro, Serv. Graf. IBGE, 1968. 118 p.

A Universidade deve preparar técnicos e cientistas que a comunidade necessita para responder ao desafio do desenvolvimento mas deve também levar em conta as legítimas aspirações culturais de uma juventude que procura situar-se no mundo moderno e compreender o sentido de seu momento histórico.

Entre as conclusões chegadas pelo Grupo de Trabalho salientam-se: a autonomia da Universidade, que ficou assegurada seja qual for o regime político e a possível participação dos membros da comunidade mesmo em seus mais altos postos. Sobre o problema de articulação da escola média com a superior, foi considerado que há entre os dois graus uma desarticulação ao mesmo tempo *quantitativa* (a solução seria o aumento progressivo de vagas) e *qualitativa* (que deve ser considerada em três planos: o da escola de segundo grau, o da escola superior e o da passagem de uma para outra). A solução preconiza o vestibular único, devendo obrigatoriamente, como consequência, mudar a concepção dos currículos dos cursos superiores. Para tanto foi instituído no 1.º ciclo: a) recuperação das falhas evidenciadas pelo vestibular no perfil de cultura dos novos alunos; b) orientação para escolha das carreiras; c) organização de estudos básicos para os ciclos ulteriores. Paralelamente a este 1.º ciclo, foi previsto ampla circulação do 1.º ciclo geral para os cursos profissionais destinados a "carreiras curtas" e vice-versa.

Como política a seguir foi posta a fixação de currículo, em nível nacional e regional. O ano letivo será de 180 dias mas as instituições continuarão a funcionar obrigatoriamente, sem interrupção.

Foi previsto o princípio da "dedicação exclusiva". A abolição da cátedra permitirá que dois ou mais docentes atinjam

simultaneamente o último estágio — o de professor no sistema federal.

Considerando o panorama atual é possível o início de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e até mesmo doutorado, devendo para tanto serem criados centros regionais de pós-graduação.

Foram previstos meios que assegurem a participação permanente do corpo docente em todas as atividades da Universidade.

As metas mínimas de expansão do ensino superior deverão levar em conta a crescente demanda demográfica por mais alto nível de ensino e as condições do mercado de trabalho. Apresentam as medidas que serão tomadas para atender a expansão do ensino superior e os recursos de que dispõem assim como o mecanismo financeiro (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

A segunda parte do relatório é dedicado à reprodução dos ante-projetos elaborados pelo GT.

As recomendações propõem: 1) racionalização administrativa e mecanismos de planejamento, orçamento e administração financeira; 2) restauração das comissões de especialistas para desenvolver uma política de cooperação intelectual e técnica; 3) aprimoramento do mecanismo de funcionamento do Conselho Federal de Educação; 4) cooperação do empresariado nacional para a integração da Universidade com os programas de desenvolvimento.

Anexo: Decreto de criação e constituição do GT. 21.

SILVA JÚNIOR, Marcelo — A órbita da autonomia universitária. *Jornal do Brasil*, 7-8. 1968. (Caderno especial p. 4).

Sugere para melhoria da educação superior o regime econômico e "full-time" para o magistério, o cumprimento do art. 80 da LDB (autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar) e autonomia real do Conselho Federal de Educação.

Cita o encaminhamento ao Ministro da Educação, de dois documentos concretos como ponto de partida: 1) anteprojeto de lei instituindo regime de tempo integral no magistério superior; 2) parecer do Dr. Pedro Xavier d'Araújo tecendo

considerações jurídicas em torno da autonomia das universidades.

Discute o veto oposto a LDB, considerando-o desnecessário já que a regulamentação da autonomia deve figurar nos estatutos de cada Universidade. A interpretação deste e dos artigos, 81, 84, 85 e 86 da LDB explicita que a Universidade vive e trabalha em regime de autonomia ampla, mas limitada na própria lei: livre, mas responsável perante o Conselho de Educação, sendo portanto dispensável a intervenção de outros órgãos alheios ao MEC para fiscalizar as atividades da Universidade. 22.

UNIVERSIDADE do Estado da Guanabara — *Plano integrado de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 1968. 71 p. + organogramas.

Tem como objetivo dar a Universidade meios de comunicação mais ampla com a comunidade e inseri-la dentro do processo produtivo da nação levando-a a colaborar para solução dos problemas regionais e nacionais e a participar de uma autêntica cultura e mentalidade brasileira.

A reforma universitária em processo de desenvolvimento enseja a divisão da UEG em cinco áreas integradoras de sua estrutura pedagógica: Área das Humanidades, das Geociências, das Ciências Biomédicas, das Ciências Físico-Matemáticas e Tecnologia e da Educação Técnica e Formação da mão-de-obra qualificada; áreas estas subdivididas nos seguintes níveis: pré-universitário; graduação e formação básica; licenciatura ou magistério; graduação profissional e pós-graduação.

A nova UEG, constituir-se-á das *Faculdades e Escolas* (Engenharia, Economia, Ciências Médicas, Odontologia, Enfermagem, Paisagismo, Direito, Serviço Social, Administração e Finanças, Ciências da Educação, Superior de Desenho, Biblioteconomia); *Institutos Básicos* (Bio-médico, Matemática e Estatística, Física, Química, Biologia, Letras, Artes, Ciências Humanas, Geociências e Aperfeiçoamento e Formação Profissional); *Centros de Treinamento* (Hospital de Clínicas, Serv. de Assistência Jurídica gratuita, Teatro Experimental, Horto Florestal, Colégio de Aplicação, Colégio Universitário, Colégio Técnico e Curso de Madureza).

Serão órgãos complementares: Museu Universitário, Biblioteca Central, Imprensa Universitária e Centro de Desportos. 23.

II) *Decretos, Estatutos e Regimentos.*

DECRETO n.º 53, de 18 de novembro de 1966 — Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais. *Diário Oficial*, Brasília, 21 de nov. 1966, p. 13416.

Estabelece que as universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilidade dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Relaciona os princípios e normas a serem observados em sua organização. 1.

DECRETO-LEI n.º 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n.º 53 de 18 de novembro de 1966 que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais. *Diário Oficial*, Brasília, 28 fev. 1967, p. 2443. 2.

DECRETO n.º 60.455-A de 13 de março de 1967. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Diário Oficial*, Brasília, 13 abr. 1967, p. 4321. Retificado no D.O. de 18 abr. 1967, p. 4461.

Especifica os objetivos da Universidade que serão cumpridos, mediante a organização e o desenvolvimento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional, atualização, extensão universitária. Dá a estrutura orgânica da universidade. 3.

CONSELHO Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior — Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Parecer n.º 364/67 (adendo). *Documenta*, Rio de Janeiro, (77): 90, nov. 1967.

Aprova o novo texto do Projeto de decreto que consubstanciará a reforma estrutural da Universidade do Rio Grande

do Norte, em obediência aos Decretos-Leis 53/66 e 252/67, atendidas as exigências do Par. 364/67 — Relatório Raimundo Moniz de Aragão. 4.

DECRETO n.º 61.897, de 13 de dezembro de 1967. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Alagoas. *Diário Oficial*, Brasília, 18 dez. 1967, p. 12670.

Determina os fins da Universidade dando sua infra-estrutura composta pelos Institutos Centrais, Faculdades, Escolas e órgãos Suplementares. 5.

DECRETO n.º 61.920 de 19 de dezembro de 1967. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal da Paraíba. *Diário Oficial*, Brasília, 21 dez., 1967, p. 12848.

Determina que as disciplinas que constituirão objeto de ensino e pesquisa na Universidade Federal da Paraíba serão distribuídas por duas grandes áreas de conhecimento: básicos e profissionais. 6.

REZENDE, Eurico & MENDONÇA, Roberto de — *Universidade do Distrito Federal*; estatutos e regimento do Instituto Central de Ciências Sociais. Brasília, s/ed., 1968. 47 p. mimeogr.

A estrutura básica da Universidade do Distrito Federal compreende: 1) Conselho Diretor; 2) Conselho Universitário; 3) Unidades Universitárias; e 4) Unidades administrativas. (Organograma básico.)

Transcreve o regimento interno do Instituto Central de Ciências Sociais; seus objetivos, ciclo básico, cursos de estágio supervisionado de graduação, cursos de difusão e extensão cultural, pós-graduação, administração, atividades docentes, discentes, etc. 7.

DECRETO n.º 62.091 de 9 de janeiro de 1968 — Dá nova estrutura à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Diário Oficial*, Brasília, 11 jan, 1968, p. 338.

Determina que um Centro de Estudos Básicos, três Institutos Especiais e um Centro de Ciências Aplicadas comporão a Universidade e o seu Estatuto, bem

orno os Regimentos dos citados Centros e Institutos fixarão suas atividades de modo a preservar a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e a assegurar - plena utilização dos seus recursos humanos e materiais. 8.

DECRETO n.º 62.241 de 8 de fevereiro de 1968. Reestrutura a Universidade da Bahia relacionando as unidades universitárias e órgãos suplementares que a constituirão. *Diário Oficial*, Brasília, 13 fev., 1968, p. 1404. 9.

DECRETO n.º 62.279 de 20 de fevereiro de 1968. Dispõe sobre a reestruturação da Universidade Federal do Ceará. *Diário Oficial*, Brasília, 21 de fev., 1968, p. 1601.

Relaciona as dezesseis unidades de estudos básicos e de aplicação que constituirão a Universidade além de órgãos suplementares de natureza técnica, recreativa, cultural e de assistência aos estudantes.

Estabelece que em prazo não superior a cinco anos nem inferior a três, a contar da aprovação do Regimento Geral, a Universidade Federal do Ceará promoverá uma avaliação completa da reforma iniciada com o presente decreto, visando nela introduzir os reajustamentos que se evidenciam necessários a alcançar a segunda fase de concentração de suas unidades. 10.

DECRETO n.º 62.317, de 28 de fevereiro de 1968. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade de Minas Gerais. *Diário Oficial*, Brasília, 4 mar., 1968, p. 1826.

Determina os fins da Universidade e dispõe quanto a sua organização estabelecendo que o ensino e a pesquisa serão executados pelas Unidades Universitárias, com a cooperação dos órgãos suplementares. Dá a redistribuição dos cursos. 11.

DECRETO n.º 62.414 de 15 de março de 1968. Dispõe sobre a reestruturação da Universidade Federal Fluminense. *Diário Oficial*, Brasília, 20 mar., 1968, p. 2291. Retificação no *Diário Oficial*, Brasília, 26 mar., 1968, p. 2433.

Relaciona as unidades de estudos básicos e as de ensino profissional e pes-

quisa aplicada que constituirão a Universidade Federal Fluminense além dos órgãos suplementares de natureza técnica, recreativa, cultural e de assistência aos estudantes.

Estabelece que a organização e o funcionamento da Universidade serão disciplinados nos seguintes documentos: Estatuto, Regimento Geral e Regimento das Unidades, que complementarão o Regimento Geral. 12.

DECRETO n.º 62.493 de 1 de abril de 1968. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco. *Diário Oficial*, Brasília, 2 abr., 1968, p. 2658.

Estabelece que a Universidade Federal de Pernambuco se constituirá de órgãos deliberativos superiores; Conselho Universitário e Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa e, de órgãos executivos, Reitoria, unidades universitárias, órgãos suplementares. 13.

DECRETO n.º 62.511 de 9 de abril de 1968. Fixa a nova Estrutura da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial*, Brasília, 10 abr., 1968, p. 2892.

Relaciona as unidades que constituirão a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, estabelecendo que seu Estatuto fixará normas de transição que procedam a plena implantação do seu novo regime de organização e funcionamento de modo que os Institutos e Faculdades, órgãos e serviços paulatinamente se organizem passando da estrutura anterior à nova. 14.

DECRETO n.º 62.746 de 21 de maio de 1968 — Retifica o decreto n.º 62.241 de 8 de fevereiro de 1968, que reestruturou a Universidade da Bahia. *Diário Oficial*, Brasília, 24 maio, 1968, p. 4209. 15.

DECRETO n.º 62.883, de 21 de junho de 1968 — Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Juiz de Fora — MG. *Diário Oficial*, Brasília, 25 jan. 1968, p. 5180.

Determina que as Unidades componentes do campo do conhecimento funda-

mental, denominem-se Institutos e as integrantes do conhecimento aplicado, Faculdades, compreendendo os setores de Tecnologia, Saúde e Estudos Sociais.

Relaciona os órgãos suplementares. 16.

DECRETO n.º 62.997 de 16 de julho de 1968 — Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial*, Brasília, 18 jul., 1968. p. 6073.

Especifica os objetivos da Universidade e sua estrutura, constituída de Unidades Universitárias destinadas ao exercício simultâneo de atividades de ensino e pesquisa e de órgãos Suplementares que desempenharão atividades auxiliares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante. 17.

DECRETO n.º 63.284, de 26 de setembro de 1968 — Aprova o Plano de Reestruturação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial*, Brasília, 30 set., 1968. p. 8524.

Especifica os fins da Universidade e determina que o ensino e a pesquisa se-

rão executados pelas Unidades Universitárias com a cooperação dos órgãos suplementares. 18.

UNIVERSIDADE Federal do Rio de Janeiro — *Estatuto*. Rio de Janeiro, Of. Graf. UFRJ, s/d., 64 p.

Com a aprovação do plano de reestruturação foi elaborado um Estatuto ajustado às novas bases, dizendo de seus objetivos, sua estrutura, suas atividades, seu patrimônio e recursos financeiros.

A Universidade constitui-se de um conjunto de órgãos: os de *infra-estrutura* (integrado pelos órgãos de execução do ensino e da pesquisa e por órgãos suplementares de natureza técnica e cultural); *estrutura média* (constituída por um conjunto de Centros, órgãos de coordenação das atividades universitárias nas suas grandes áreas de ensino e pesquisa, e pelo Fórum de Ciência e Cultura); *estrutura superior* (órgãos de jurisdição sobre toda a Universidade: de deliberação, de direção e de coordenação). Além desses órgãos integrará a estrutura superior da Universidade, a Assembléia Universitária. 19.

ENSINO SUPLETIVO

Parecer nº 699/72, CE. de 1º e 2º Graus, aprovado em 6 — julho — 1972.

O Ensino Supletivo encerra, talvez, o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ligando o presente ao passado e ao futuro, na mais longa linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita entre nós, ele constitui — e constituirá cada vez mais daqui por diante — um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País como no mundo.

Não é, portanto, de admirar que o Capítulo IV do novo diploma le-

gal seja, ao mesmo tempo, fonte de grandes entusiasmos e causa de significativas reticências. Uns proclamam que a ele, com vantagem, tenderá a reduzir-se no futuro a Lei 5.692; outros simplesmente o temem, quando não o deploram. Só a experiência, contudo, poderá confirmar ou infirmar certezas e descrenças ou determinar reajustamentos, máxime se vivida com objetividade e sem os derrotismos ou os otimismoes de quem, nos fatos, apenas busca suporte para posições assumidas *a priori*.

Foi nessa convicção que se incluiu a doutrina do Ensino Supletivo entre as grandes prioridades

do programa, a que no momento se entrega à Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, de "detalhar" os principais projetos da Lei 5.692 para facilitar-lhes a compreensão e orientar-lhes a execução. Foi também por esse imperativo de objetividade que, uma vez traçado o esboço do que seria o quadro de idéias e soluções a desenvolver, procuramos cotejá-lo com a vivência e a opinião de muitos dos que militam no mesmo campo eu em campos afins. Assim, em sucessivos debates preliminares, ouvimos os membros da própria Câmara e, em seguida, os integrantes do Grupo de Trabalho criado pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura para estudar, com apoio na doutrina oficial, as linhas de ação a seguir na área do Ensino Supletivo.

Por esta via, tivemos pronunciamentos de representantes não só dos departamentos de Ensino Regular do Ministério como do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Programa Intensivo de Preparo de Mão-de-obra (PIPMO), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), da Fundação Padre Anchieta — SP, da Fundação Centro-Brasileira de TV Educativa, da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), da Fundação Educacional Padre Landell Moura e da Confederação Evangélica do Brasil; tivemos igualmente os pontos de vista de educadores isolados e voltamos outra vez à Câmara. Ante o consenso encontrado, passamos agora ao desenvolvimento daquelas idéias.

Dos Preparatórios à Madureza

Pode-se dizer que, na função que hoje lhe chamamos de "Suplência", o Ensino Supletivo já foi a própria escola regular. Era o tempo dos "preparatórios", em que os estudos podiam fazer-se livremente e o controle de resultados se

operava *fora do processo* de aprendizagem, por um exame de Estado. De início, este se realizava somente no Colégio Pedro II e, em seguida, nos "liceus" das províncias — depois estados — após equiparados aqueles ao colégio "padrão".

Não tardou, porém, que surgissem reações à idéia de que o ensino secundário, único então existente como escolarização não-superior, tivesse por exclusiva função a de *preparar* para o ingresso no superior — velha batalha de mais de um século que em rigor ainda não se concluiu. Nessa mesma linha, pretendia-se alcançar mais longe e apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas, como a *madureza* global dos alunos. É o que hoje se reivindica para o Vestibular. Entretanto, os exames que se faziam outro endereço não tinham além do ingresso nas poucas "Faculdades" existentes; daí não ser de admirar que com o tempo, curiosamente, as palavras "preparatórios" e "madureza" viessem a significar a mesma coisa.

Refletindo um novo estágio de desenvolvimento do País, sobretudo a partir da Revolução de 1930, passou-se com a Reforma Campos a exigir que os estudos se fizessem sob critérios mais orgânicos e metódicos, em termos de seqüência do currículo e freqüência dos alunos, surgindo em conseqüência o regime de "séries". Assim, por momentos, a expressão "ensino seriado" indicou o que hoje denominamos "ensino regular". É certo, diga-se de passagem, que a própria idéia de seriação se ampliou progressivamente para o que é agora uma ordenação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares, adote-se ou não a série de disciplinas solidárias.

Até então, haviam fracassado todas as tentativas para deferir às escolas também particulares a realização dos exames, a essência da escolarização praticada, mediante um efetivo sistema de "reconhecimento" que fosse além da equiparação. Apesar de lógica e natu-

ral, em país como o Brasil, tal solução falhava ante a fluidez do currículo como causa e efeito de um ensino apenas nominal. O regime seriado obrigatório ensejou essa descentralização, passando o controle da aprendizagem a fazer-se *no processo*, pela própria escola pública ou privada, e não mais *pelos resultados* a avaliar num exame de estado.

Essa escola que se instituiu a partir de 1931 longe estava, porém, de ser proporcionada a todos os que dela necessitavam, quer por insuficiência de meios dos Estados, quer por impossibilidades dos próprios alunos. Teve-se, assim, de manter paralelamente a ela, para esses que não podiam freqüentá-la, os exames "de preparatórios" ou "de madureza" que vinham do passado. Seja como for, nos primeiros tempos da Reforma Campos, tal dispositivo paralelo reduziu-se grandemente em face da absorção, pela "escola seriada", de uma clientela que lhe pertencia naturalmente, e apenas ante a sua inexistência buscava os exames de madureza.

Pouco a pouco, todavia, a procura de tais exames tendeu outra vez a crescer com o surgimento, em face das novas condições econômico-sociais do País, de um tipo de aluno que aspirava ao ensino superior e não tinha como seguir passo a passo as fases da seriação. Neste período, que vai de 1931 aos primeiros anos de vigência da Lei (4.024/61) de Diretrizes e Bases, os exames ficavam sob a inteira responsabilidade do Poder Público e se realizavam em estabelecimentos oficiais. O controle, portanto, se fazia apenas pelos resultados.

Aliás, tanto a Reforma Campos (1913) como a Reforma Capane-ma (1942) previam a aferição "fora do processo" mesmo no Ensino Regular. A primeira estabelecia que as provas finais da escola "secundária-complementar" — um 2º Orau de dois anos com sentido exclusivamente preparatório — se realizariam nos estabelecimentos

de ensino superior e teriam o caráter de "concurso de habilitação" a estes últimos; e a segunda, num capítulo que também não chegou a ter efetiva execução, previa "exames de licença", posteriores a cada ciclo (ginásio e colégio), a serem prestados em escolas oficiais "indicadas por ato do Presidente da República". Seria, como se vê, um exame ao mesmo tempo de madureza e de estado no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases, como não podia deixar de ocorrer, manteve o controle "fora do processo" na madureza", porém foi omissa quanto à origem — oficial ou particular — das instituições que se encarregariam dos exames. Isto levou a que, mediante requerimento à autoridade competente do sistema de ensino, também escolas privadas obtivessem credenciais para realizá-los e expedir os competentes certificados. Tal solução, em alguns casos, originou facilidades e abusos que muitos esperam corrigir com a volta dos exames à exclusiva competência dos estabelecimentos oficiais. A verdade, porém, é que igualmente sobre estes incidem não raro as mesmas críticas.

Temos, assim, um terceiro elemento comum na circunstância de que as aferições sempre se fizeram fora do processo de aprendizagem. Até recentemente, como vimos, eram realizadas com obrigatoriedade em estabelecimentos oficiais; mas os níveis escolares em que incidiam e as idades exigidas dos alunos sofreram variações. No regime de 1931, a partir dos 18 anos, os candidatos podiam prestar exames sucessivos e diretos da terceira, da quarta e da quinta séries do ciclo "fundamental", exigindo-se porém escolarização regular no ciclo "complementar". Por sua vez, na reforma de 1942, aos maiores de 17 anos era dado obter a "licença ginásial" sem que estivessem previamente "habilitados" com freqüência e aproveitamento no ensino regular. Este, como no caso anterior, era condição para

que viesse o aluno a conseguir a "licença colegial e pudesse candidatar-se a curso superior".

Finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (1961), fixaram-se em 16 e 19 anos, respectivamente, as idades mínimas com que poderia iniciar-se a madureza ginasial ou colegial, esta admitida pela primeira vez desde 1931. Exigiu-se, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo. Mais tarde, quando já desencadeada a reformulação educacional começada com a Reforma Universitária, ampliou-se a linha de liberalidade ao dispensar o interstício de dois a três anos em ambos os ciclos.

Dos Exames de Madureza ao Ensino Supletivo

A essa altura, uma profunda revisão já se tornava imperativa. A redução da idade e a posterior eliminação dos interstícios, como que reeditando os dias de 1879 e 1911; a dispersão dos exames em um número crescente de estabelecimentos oficiais e particulares, dentro do mesmo sistema, conduzindo inevitavelmente à disparidade de critérios; a ausência de controle do Poder Público sobre os cursos que se ensaiavam e, mesmo, sobre os exames que se faziam... Tudo isso, aliado às facilidades daí resultantes, encorajava a fuga da escola regular pelos que naturalmente deveriam segui-la e concluí-la. Era por motivos dessa natureza que, já nos últimos anos, muitos educadores outra coisa não viam na madureza senão um dispositivo para legitimar a dispensa dos estudos de 1º e 2º Graus.

Havia também razões de concepção. A primeira, mais visível, residia na impropriedade de oferecer possibilidades apenas "acadêmicas" a uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo. Na hora em que o preparo de recursos humanos se tornava preocupação absorvente e quando, também por isto, se estruturava o próprio En-

sino Regular sob as idéias de continuidade e terminalidade, procurando realizar a educação integral na síntese do geral com o profissional, tal orientação assumia visos de absurdo.

A existência, por outro lado, de outras funções igualmente classificáveis sob a mesma rubrica de uma escolarização menos formal e mais "aberta"; a importância que iam adquirindo os cursos de atualização em todos os níveis, diante de novas condições que impunham constante e crescente volta à escola; o aumento explosivo do número de candidatos, atingindo as proporções de massas; o impacto da Tecnologia e dos Meios de Comunicação, causa em grande parte daqueles problemas e, paradoxalmente, uma de suas mais visíveis soluções em período não muito longo... Este o quadro que se apresentou ao legislador de 1971. Levou em consideração tais fatos ou tendências a reunir experiências bem sucedidas, no campo da escolarização menos formal, era tarefa difícil mas indispensável. Resta considerar que, já agora, a clientela efetiva do Ensino Supletivo já se conta por milhões de brasileiros, com possibilidade de crescer numa aceleração imprevisível.

O que se reclamava já não era, assim, um simples retoque do "artigo 99" de 1961, em que por sua vez revivera com adaptações o "artigo 91" de 1942, onde se reajustara o "artigo 100" de 1931, no qual teimosamente persistiram os "preparatórios" oriundos de uma secular deficiência escolar. O que se impunha era uma nova concepção de escola que veio a traduzir-se na idéia de *supletividade* e ocupar todo um capítulo da Lei nº 5.692. A antiga "madureza" passou, no quadro que se traçou, a constituir apenas uma dentre várias modalidades possíveis; e o próprio Ensino Regular, no que tem de "avançado", muito deve à incorporação de categorias "supletivas" às soluções tradicionais.

Apesar disto, o legislador ainda não deixou de distinguir entre os dois sistemas — o *regular* e o *supletivo* — enfrentando um risco decerto calculado para não se tornar irrealista ou utópico no momento. O irrealismo seria, no caso, a conversão prematura da escola regular no ensino de massa, cada vez mais informal e menos sujeito a controles no processo, que se prenuncia na linha supletiva. O risco estaria em abrir caminho para novo dualismo numa hora, como a presente, em que se pretende vencer a tradicional separação de secundário e profissional. É de esperar que a interpenetração dos dois sistemas, na progressividade de implantação da lei, constitua solução capaz de evitar a deformação em que importaria a existência do ensino regular "para nossos filhos" ao lado de um ensino supletivo "para os filhos dos outros".

Funções do Ensino Supletivo

Isso realmente seria improvável, dada a riqueza e flexibilidade de que passou a revestir-se o Ensino Supletivo, a partir das suas quatro funções básicas previstas desde logo: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Em qualquer delas, haverá não apenas exames como também cursos; e ambos, porque não mais somente os exames, serão "organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos conselhos de educação" (Lei 5.692: art. 24, par. único). O seu âmbito, "conforme as necessidades a atender, ... abrangerá desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos" (Lei 5.692: art. 25).

A *Suplência*, como função de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Lei 5.692: art. 24, a), ainda inclui a idéia fundamental da madureza. A ela,

porém, já não se limita quer em âmbito, quer na forma de realização. Pode, é certo, ainda reduzir-se à parte geral do currículo e visar apenas "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (Lei 5.692: art. 26), como antes acontecia; mas pode igualmente realizar-se "para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º Grau" (Lei 5.692: idem) ou — o que é mais importante — revestir ambas as características e conduzir a um diploma de técnico. Os exames ficarão ou não entregues a "estabelecimentos oficiais ou reconhecidos" (Lei 5.692: art. 26, § 2º) e, na segunda hipótese, serão "unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste" (Lei 5.692: art. 26, § 3º).

O *Suprimento*, por seu turno, é a função de "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692: art. 24, b). Conhecido e cada vez mais reclamado sob denominações como as de "reciclagem", "educação continuada", "educação permanente" e outras, todas muito em voga, o Suprimento atende a um imperativo que se torna premente no mundo moderno. A complexidade crescente que assumem as formas de vida e de trabalho, impondo mudanças que se operam em rápidas sucessões, exige de todos uma constante atualização em "repetida volta à escola". Tal escola, porém, já não há de ser a tradicional ou mesmo a "regular", na concepção mais dinâmica em que agora se estrutura, porém algo inteiramente *aberto* em que alguns já vislumbram a própria educação do futuro.

Se, por motivos desta ordem, a função de Suprimento aparece como a mais característica do Ensino Supletivo, também pelas mesmas razões ela tenderá a ser a mais abrangente. Desenvolvendo-se *paralelamente* a qualquer nível de escolarização regular, conforme o progresso educacional e cultural

alcançado pelas varias comunidades, o Suprimento vai do 1º Grau à pós-graduação universitária e da formação geral ao aperfeiçoamento profissional, num feliz encontro das "duas culturas" secularmente estanques.

A muitos, assim, não deixará de causar estranheza que matéria tão ampla e fluida haja figurado numa lei restrita ao ensino de 1º e 2º Graus; como estranho já era para alguns, nessa perspectiva, o tratamento da extensão como exclusiva função universitária. O importante, porém, é que o mesmo princípio está presente em ambas as "sub-reformas", cabendo agora encerrar as idéias de Extensão e Ensino Supletivo em conjunto e como expressão da substancial unidade do processo educacional. Sem dúvida, as duas idéias se reuniriam em capítulo autônomo numa lei única de diretrizes e bases que substituísse a de 1961, o mesmo devendo ocorrer no dia em que se proceda à consolidação e integração das leis 5.540/68 e 5.692/71.

A *Aprendizagem* é a "formação metódica no trabalho", a cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. Foi incluída no Ensino Supletivo sob estranheza inicial de muitos educadores, entre os quais figuravam alguns dentre os que militam nesse campo. A paridade com a antiga madureza ao menos aparente, estava sem dúvida na base desses receios — fundados receios de quem merece, com justiça, o título de pioneiro na prática de uma escola estruturada em maior consonância com os novos dias. Tão logo, porém, se tornou claro o alcance e o sentido atribuídos ao novo capítulo, a possível resistência fêz-se entusiasmo a traduzir-se numa colaboração que se torna cada vez mais fecunda.

A *Aprendizagem* — palavra que aqui empregamos na acepção legal estrita — surgiu oficialmente nos primeiros anos da década dos 40, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, mais tarde, do Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). No período Inicial de atuação dessas instituições, a correspondência de seus cursos com os do Ensino Regular não ia além do nível primário. Pouco a pouco, refletindo maiores oportunidades de educação de base que surgiam no País, esboçou-se e firmou-se uma elevação para o nível ginasial. Hoje, ao menos nas regiões mais desenvolvidas, torna-se cada vez mais perceptível a tendência a que o "aprendiz" já se apresente com escolarização completa de 19 Grau.

Desta circunstância poder-se-á concluir, à primeira vista, por um descompasso da lei ao estabelecer que "os cursos de aprendizagem ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação de escolarização", se desenvolverão "ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino regular" (Lei 5.692: art. 27). Tal, porém, não acontece. O legislador firmou-se no que já é fato: o nível ginasial, que tem de elevar-se quando outros sejam os fatos. Constitui princípio assente, na interpretação de nossas leis educacionais, que os critérios qualitativos sempre se formulam em termos de mínimos que não somente podem como devem ser ultrapassados quando haja condições. No caso, o que não se permite é o desenvolvimento da aprendizagem em nível inferior ao da quinta série, e não o contrário: a sua elevação ao 29 grau onde e quando isto se indique ou mesmo se torne imperativo. Afinal, o que há de fixo no instituto da aprendizagem é a faixa de idade, 14 a 18 anos, e não — o que seria absurdo — as possibilidades de formação que os alunos venham a apresentar.

A *Qualificação* é de certo modo o oposto da natureza tradicional: baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral. Surgiu da experiência das instituições de aprendizagem, e até certo ponto como desdobra-

mento desta, para formação de um tipo de profissional diverso dos que a escola técnica regular já oferecia. Em seguida, outros órgãos passaram a utilizá-la como linha de ação de candidatos não-aprendizes, legalmente falando — em nível idêntico ou inferior ao da aprendizagem.

De 1967 em diante, a Constituição consagrou as duas modalidades e, já agora, a lei as regulamenta e inclui na rubrica geral do Ensino Supletivo, classificando a Aprendizagem sob a forma antes indicada e dispondo a Qualificação ao nível de 1º ou de 2º Grau (Lei 5.692: art. 27), conforme o caso. Esta amplitude, aliada a expressas vantagens de circulação de estudos, faz da Qualificação um recurso precioso para aumentar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos ajustados às peculiaridades das diversas regiões do País.

Características do Ensino Supletivo

Assim compreendido o Ensino Supletivo, nas quatro funções básicas em que se desdobra, passamos a uma análise de suas principais características, em relação aos aspectos de importância teórica e prática, usando como elemento de contraste o próprio Ensino Regular. Organizamos para tanto o quadro anexo (Quadro nº 1), com trinta itens, em que se traduzem aqueles aspectos, referindo-os a dois grandes títulos: 1. *Ensino Regular*, 2. *Ensino Supletivo*. Este último, por sua vez, subdivide-se nas quatro funções dispostas, já agora, da maior para a menor proximidade do regular, em termos de supervisão e controle: a) *Aprendizagem*, b) *Qualificação*. c) *Suplência*, d) *Suprimento*. Nos comentários que a seguir faremos, os trinta itens se reunirão sob designações mais amplas para melhor visão de conjunto.

Quanto aos Cursos,

observamos de início que os *estudos* (V. Quadro 1 — itens 01, 02, 03) se farão sob forma sistemática no Ensino Regular, na Aprendizagem e, em princípio, também na Qualificação; e quer de forma sistemática, quer assistemática, quer pela combinação de ambas, na Suplência e no Suprimento (V. Quadro 1, item 01). Chamamos sistemáticos os estudos em que após o planejamento, evidentemente indispensável a todos, a execução e o controle se desenvolvem sob um flireto relacionamento de professor e aluno; assistemáticos, os que se realizam livremente nas duas últimas fases, como nos programas desenvolvidos por televisão, rádio e correspondência, sem contacto imediato de transmissor e receptor; e assistemáticos-sistemáticos, aqueles em que as duas modalidades se alternam, como num curso por televisão em que os alunos, periodicamente, são obrigados a pequenos estágios de sistematização direta.

Acrescentamos a expressão "em princípio" na parte de Qualificação (Q/1 -01.2. b), como o faremos em relação a outros itens daqui por diante, para ressaltar a possibilidade de que outras soluções, embora remotamente, venham com o tempo a ser experimentadas e desenvolvidas no aspecto considerado. No momento, entretanto, atemo-nos à primeira afirmação e, no caso, à idéia de que a Qualificação está referida ao fazer e tem nítido sentido profissionalizante, exigindo portanto orientação e acompanhamento sistemáticos.

A oferta de cursos (0/1-02) é obrigatória no Ensino Regular, na Aprendizagem e na Qualificação: no primeiro caso, em virtude da própria regularidade; no segundo, restrita às empresas, que dela poderão desincumbir-se oferecendo diretamente os estudos ou entregando-os a instituições de cuja manutenção participem, consoante ocorre com o SENAI e o SENAC; e no terceiro caso obrigatória pa-

ra instituições criadas com esse objetivo, como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO). É livre, embora se mostre cada vez mais necessária, a oferta de estudos nas modalidades de Suplência e Suprimento.

A frequência a cursos tem, no Quadro (Q/1-03), distribuição praticamente idêntica à do item anterior, com uma só variante decorrente da natureza mesma do Suprimento (Q/1-03.2. d). Esta função, como vimos, pode ser também desenvolvida por via assistemática; mas o certo é que, em nossas atuais condições, ela ainda se baseia largamente em cursos quer apenas de frequência, quer de frequência e aproveitamento. Daí a ressalva: "indispensável, conforme o curso".

Quanto à Duração dos Cursos,

só para o Ensino Regular, praticamente, está ela (Q/1-04,05,06) prevista em lei: em relação aos mínimos de horas a cumprir, que são de 5.760 (720 x 8) no 19 Grau 2.200 no 29, ao tempo-total dos cursos, que abrange respectivamente oito e dois a cinco anos letivos, e ao número de dias compreendidos nos períodos letivos — 90 no "semestre" e 180 no "ano", sem incluir o chamado "período especial" (Lei 5.692: art. 11). A única exceção é a Aprendizagem, em que os estudos acompanharão a correspondência faixa de idade, 14 a 18 anos, durando assim de um a quatro anos letivos (0/1-05.2.a). Daí por diante, há uma visível gradação descendente na ordem em que aqui se apresentam as quatro funções, ante o princípio legal de que "os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam" (Lei 5.692: art. 25, § 19).

Os mínimos de horas (Q/1-04.2), por exemplo, já não constam da lei, porém são obrigatoriamente aprovados nos planos em relação à Aprendizagem, onde os cursos

sempre se oferecem, e livres, mas igualmente aprovados nos planos dos cursos que se ofereçam, na Qualificação. Em ambas as funções, isto se estende ao nível de 2º Grau "se for o caso", isto é, se os estudos chegarem a este nível. É uma ressalva, resultante de comentário anterior, que também se aplica a outros itens (Q/1-05, 07, 11.2.a). Dá-se novo passo quanto à Suplência, ao prever que os mínimos de horas são livres por não estarem sujeitos à aprovação, embora obviamente devam ser planejados; e no Suprimento, alcançando ainda mais longe, considera-se a matéria prejudicada pela inconveniência de qualquer condicionamento neste particular.

O tempo-total dos cursos (Q/1-05.2), excluída a exceção parcial da Aprendizagem de 19 Grau, segue disposição análoga. É "aprovado nos planos" para os estudos que alcancem o 2º Grau e variável na Qualificação, ainda que nesta haja correspondência intencional com o Ensino Regular. Está nesta hipótese, por exemplo, um treinamento que se desenvolva com observância dos mínimos estabelecidos para habilitação profissional de 2º Grau. O tempo-total é livre na Suplência, evidentemente sem dispensar planejamento, e outra vez fica em aberto no Suprimento.

Parece quase ocioso esclarecer que por tempo-total se entende o conjunto de períodos letivos — dias de trabalho escolar efetivo seguidos de interrupção — em que se cumpre o tempo-útil, ou seja, o número de horas previsto para todo o curso. Se este só tem um período, o que é freqüente no Suprimento, o próprio período já é o tempo-total. A duração dos períodos letivos (Q/1-06), prevista na lei para o Ensino Regular, é sempre livre no Ensino Supletivo, embora deva estar aprovada nos planos da Aprendizagem e da Qualificação.

Quanto ao Currículo,

trata-se do tema geral (Q/1-07 a 14), dentre os dez escolhidos, em que talvez mais clara se mostra a diferença entre o Ensino Supletivo e o Regular. Neste, das especificações em que o assunto foi apresentado, cinco indicam obrigatoriedade, uma supõe aprovação prévia, duas encerram proibições e outras duas incluem permissões apenas temporárias. No Ensino Regular, com efeito, são obrigatórios o núcleo-comum, os mínimos profissionais de 2º Grau, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1º Grau, a educação geral em ambos os graus e a profissionalização no 2º; devem ser aprovados pelo órgão próprio do sistema os acréscimos que se façam ao núcleo com utilização da "parte-diversificada"; não se permite nem a profissionalização exclusiva, sem educação geral, nem a educação geral exclusiva, sem profissionalização; e admite-se excepcionalmente, porque só em casos especiais ou em caráter transitório, a profissionalização em nível de 1º Grau ou inferior.

Dai por diante, escasseiam as obrigatoriedades e crescem as permissões, sob forma ora de solução "facultativa" — prevista didata ou indiretamente, mas não compulsória — ora de solução "admitida", isto é, não prevista mas possível e mesmo recomendável concretamente. Nessa ordem ascendente ou descendente, conforme o ângulo de visão, chega-se à predominância do que fica simplesmente "prejudicado", ante a inconveniência ou mesmo impossibilidade de qualquer previsão eficaz. A Aprendizagem (Q/1-...2.a), porém, mantém-se ainda aqui mais próxima do Ensino Regular, com duas obrigatoriedades de profissionalização: ao nível de 1º Grau, esta absoluta, e ao de 2º Grau, quando os estudos alcancem tal nível ... (Q/1-10,11).

Ainda na Aprendizagem, não é permitida a educação geral sem profissionalização (Q/1-13); são

facultativas a adoção dos mínimos profissionais fixados para o Ensino Regular, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho ao nível de 1º Grau, a profissionalização exclusiva sem educação geral e a formação integral, com educação geral e profissionalizante (Q/1-07, 08, 12, 14); é admitida a profissionalização em nível inferior ao de 1º Grau (Q/1-09), já que se desenvolve paralelamente a "uma ou mais das quatro últimas séries", e não necessariamente de todas; e é livre a adoção quer do núcleo-comum, quer de parte diversificada (Q/1-07).

Note-se que expressamente se estimula, na Aprendizagem, o desenvolvimento da educação integral, conquanto seja livre a adoção do núcleo-comum e facultativa a dos mínimos de habilitação (Q/1-07, 14.2.a). Esse estímulo, que na Qualificação atinge mais a parte profissional (Q/1-07-2.b), se faz com aceno às possibilidades de "prosseguimento de estudos" e, sobretudo, de "equivalência ao Ensino Regular" (Lei 5.692: art. 27, parágrafo único). Visto que equivalência não significa identidade, segue-se que, para serem aproveitáveis, as disciplinas, áreas de estudo e atividades seguidas não têm de receber rigorosamente o mesmo tratamento — e sim um tratamento "equivalente" — ao que se faça na organização escolar aonde se dirija o aluno. Os Conselhos de educação, ao baixarem as normas de sua competência, e as próprias escolas, ao elaborarem os seus regimentos e apreciarem casos concretos, não poderão deixar de levar em conta essa peculiaridade.

A partir da Qualificação, cresce a flexibilidade. Há ainda, é certo, duas "obrigatoriedades" relativas à Suplência: a do núcleo-comum para os cursos ou exames, ou ambos, que incluam a parte geral do currículo, e a dos mínimos profissionais para os que ofereçam habilitação (Q/1-07). São disposições expressas na lei (art. 26, caput), definindo-se a segunda como um

dos seus maiores avanços. Vem depois cinco soluções "admitidas": a profissionalização a nível de 2º Grau ou de 1º Grau, completo ou não, e a profissionalização exclusiva sem educação geral na Qualificação (Q/1-09 a 12), e a profissionalização ao nível de 1º Grau, em caráter transitório, na Suplência (Q/1-10). Em sua alínea a, o artigo 76 da lei aplica-se não só ao Ensino Regular como ao Supletivo.

E prosseguem as aberturas. A sondagem de aptidões é "facultativa" nos cursos de Qualificação e de Suplência (O/1-08), como facultativa é também, na Qualificação, a adoção dos mínimos profissionais de 2º Grau, embora se encoraje tal prática pela equivalência; é facultativa a profissionalização exclusiva sem educação geral, na Suplência e no Suprimento (Q/1-12); e facultativas são igualmente, na Suplência, a profissionalização aos níveis de 1º e 2º Graus, a educação geral sem profissionalização ou a integração dos componentes geral e especial do currículo (Q/1-10, 11, 13, 14). É "livre" a adoção da parte diversificada na Qualificação (Q/1-07).

Finalmente, as treze especificações restantes mostram-se insuscetíveis de previsões por estarem além e aquém dos próprios itens, o que vale dizer, "prejudicadas". São elas a adoção do núcleo-comum e a integração dos componentes geral e especial (Q/-07, 14), na Qualificação e no Suprimento; a adoção da parte diversificada e a profissionalização em nível inferior ao de 1º Grau (Q/1-07, 09), na Suplência e no Suprimento; a educação geral exclusiva na Qualificação e no Suprimento (Q/1-13); e a adoção dos mínimos profissionais, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho a nível de 1º Grau e a profissionalização a este mesmo nível e ao de 2º Grau (Q/1-07, 08, 10, 11), no Suprimento.

Quanto à Aferição de Resultados,

a que se resumiu a madureza de até há pouco, muitas são as inovações a considerar de agora por diante (Q/1-15, 16-17). Unicamente no Suprimento, em que se admitem cursos apenas de frequência, ela é "livre" e pode ou não fazer-se; nas demais funções é sempre obrigatória (Q/1-15). A sua técnica (Q/1-16), entretanto, varia em duas direções: aferição no processo dos estudos ou *a posteriori*, independentemente desse processo. A primeira é a solução regular, que se estende à Aprendizagem e à Qualificação; a segunda é a forma típica da Suplência; e ambas podem ser ou deixar de ser adotadas no Suprimento. Focalizemos essas duas modalidades.

Note-se, de início, que nos referimos à verificação objetiva do que alguém aprendeu e não àquela autoverificação que sempre se faz, conscientemente ou não, e se faz "no-processo". Tal idéia foi transportada para a melhor Didática no princípio de que os três aspectos do ato docente-discente — planejar, executar, verificar — são indissociáveis e não podem separar-se sem deformações e artificialismos. A verdade, porém, é que só por exceção a escola tem seguido esse princípio, seja por incapacidade dos professores desta e de gerações anteriores, seja por impossibilidades outras que não cabe reproduzir aqui. Hoje como ontem, mudando em forma e conservando a substância, o exame é um dos pontos mais vivos da história da Educação neste que é o seu aspecto nobre: o ensinar em relação com o aprender.

A "prova objetiva", que neste século vai substituindo o "exame tradicional", em nada alterou essencialmente esse quadro e, de certo modo, até mesmo o agravou, ao ensejar uma visível predominância dos elementos quantitativos sobre os qualitativos, isto é, do *que* sobre o *como se sabe*. Assim, no Ensino Regular, a aferição que se

faz no processo resulta antes de exames que do convívio de professor e estudante, cada vez mais fluido na escola de massas para que se caminha. Esse convívio é que, em alguns casos, possibilita certa *correção* dos resultados formais no sentido de uma prevalência do julgar-alunos sobre o medir-provas.

Se, portanto, o exame tem sido a regra até agora, mais há de sê-lo daqui por diante, quando o processo — a escola como um lugar de frequência obrigatória — tende a diluir-se ao impacto da Comunicação sob todas as formas que se torna, ela própria, cada vez mais *a escola* e inevitavelmente a anti-escola. Esta perspectiva a muitos entusiasma, a outros amedronta e à maioria chega como fato irrecorrível que já não há como ignorar, mas antes orientar e disciplinar, criando condições para que a transição se opere tão naturalmente quanto possível. Foi esta a posição em que se colocou o legislador de 1971.

Seja como for, continuaremos a falar de aferição no-processo, ao menos como contraste para ressaltar a aferição independente-do-processo. Aquela é a forma tradicional, típica do Ensino Regular, em que "preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida" (Lei 5.692: art. 14, § 2º). Note-se que ainda se admite o exame, embora sob o sutil desencorajamento contido na parte final. A aferição independente-do-processo, característica do Ensino Supletivo, visa a captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato *como ele se encontra no momento*, sem referência a um processo que já não se leva em conta. Também aqui, entretanto, pode-se e deve-se, com o emprego de técnicas adequadas, criar condições para que "preponderem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos"; é um desafio a mais.

Na Aprendizagem e na Qualificação, como no Ensino Regular, as duas modalidades se realizarão em escolas públicas ou particulares legalmente organizadas (Q/1-17.2.a.b). Na Suplência — (Q/1.17.2.c), "os exames ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação"; mas também "poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação" (Lei 5.692: art. 26, 5§ 2º e 3º). No Suprimento (Q/1-17.2.d), quando houver aferição, esta será feita pela própria entidade que ministre o curso ou por outro tipo de instituição. A matéria fica, portanto, inteiramente livre.

A hipótese de, na Suplência, o exame ser entregue a escola oficial ou reconhecida reedita a prática seguida no regime da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, com dois aperfeiçoamentos. Um deles, que restabelece em parte solução da Reforma Capanema, leva a que o estabelecimento seja *indicado* pelo Conselho de Educação, em vez de requerer a credencial para esse efeito, consoante acontecia; e o outro consiste em que tal indicação se renove *anualmente*, em lugar de fazer-se por tempo indeterminado. Se adotados com rigor, sem mais renovar-se indicação de escola que não se haja a inteiro contento, estes aperfeiçoamentos bem poderão contribuir para maior autenticidade dos exames.

Todavia, o legislador já percebeu que a esta altura, pelo menos nos Estados mais populosos e desenvolvidos, o problema simplesmente não se resolve com a mera utilização de estabelecimentos, sejam eles públicos ou privados. Os exames de Suplência são hoje espetáculos de grandes números, a exigirem igualmente soluções para grandes números. A sua disseminação em dezenas e até centenas de escolas no mesmo Estado ou

na mesma zona, cada um com planejamento e execução Independentes, só conduz a que se lhes rebaixe a qualidade, aumentem os custos e dificulte ou impossibilite o controle.

É sabido que, a partir de certa quantidade, decresce cada vez mais o preço das matrizes e da sua impressão, assim como o da programação para efeito de correção mecânica, tanto mais necessária quanto a correção manual é lenta e proibitiva. Por outro lado, não é possível reunir dezenas de comissões, para organização e julgamento das provas, em nível que assegure uma razoável fidedignidade das avaliações; a correção manual, já perturbada pela organização imperfeita dos quesitos, ressentem-se de uma imprecisão natural que aumenta com o volume, chegando cedo à saturação; e — o que é igualmente importante — não há análise crítica dos resultados, após cada exame, para a indispensável eliminação de falhas e exploração de acertos. A própria seriedade fica, assim, comprometida pela impossibilidade de uma efetiva supervisão da autoridade educacional.

Tudo isso converge para a progressiva unificação e centralização dos exames pelos sistemas de ensino, expressamente sugerida na lei. A experiência do Vestibular é uma fonte de estímulo neste sentido. De adoção e exequibilidade imediatas, nos Estados onde já existam condições materiais e humanas para tanto, tal solução poderá a curto prazo ser ensaiada nos demais, principalmente se houver um respaldo de assistência técnica prestada pelo Ministério da Educação e Cultura. Entre as suas vantagens, além das já mencionadas, avulta a liberação crescente do processo de estudos — isto é, dos cursos — ensejada pelo maior controle exercido sobre a sua consequência — os exames — preservando-se destarte a natureza aberta e livre de um autêntico Ensino Supletivo.

E já que falamos de cursos e exames, apressamo-nos em desfazer uma dúvida que a leitura do parágrafo único do artigo 24, encarado isoladamente, suscitou no espírito de alguns. Esse dispositivo da Lei 5.692 estabelece que "o ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação". Daí se concluiu que os dois — curso e exame — sempre se exigem, não atentando para a circunstância de que todo o artigo 24, abrindo o Capítulo, apenas anuncia o que vem desdobrado em seguida.

No desdobramento, o artigo 28 dispõe que "os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantêm". A primeira parte é o exame em geral, no processo e independente-do-processo, obrigatório nas três primeiras funções e possível em todas; a segunda encerra o requisito de que, na Aprendizagem e na Qualificação, as aferições sempre se devem fazer no-processo, consoante foi assinalado anteriormente (Q/1-16.2.a,b), como decorrência da "conclusão de cursos".

Esse artigo 28 comporta outras explicações, já agora no que entende com os *certificados*, nele previstos, e a possível expedição de *diplomas*. A matéria relaciona-se com o artigo 16, de que é uma aplicação ao caso especial do Ensino Supletivo. Segundo este último dispositivo, "cabará aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º Grau ou de parte deste". Segue-se que, no Ensino Regular, somente receberá diploma o aluno que venha a concluir o 2º Grau completo, isto é, aquele em que se ministrem a parte de educação geral e a de "habilitação profissional".

Todos os demais receberão certificados, incluindo os que sigam total ou parcialmente a parte profissional do mesmo 2º Grau, sem educação geral. A recíproca é também verdadeira. Clara é, neste sentido, a disposição contida *in fine*, em que os diplomas estão referidos às "habilitações profissionais de *todo* o ensino de 2º Grau" e os certificados às "de parte deste".

Não é diverso o tratamento dispensado ao Ensino Supletivo. Se o aluno de curso ou candidato a exame independente-do-processo cobriu somente a parte geral do currículo, restrita no caso ao núcleo-comum, receberá *certificado* que o credenciará "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" no 2º Grau ou em nível superior, conforme a procedência de 1º ou 2º Grau; se apenas cobriu a parte profissional, total ou parcialmente, receberá também *certificado* que o credenciará para o trabalho, sem direito a "prosseguimento de estudos" na esfera regular; e se cobriu integralmente a parte de educação geral e os mínimos de habilitação profissional, receberá o correspondente *diploma* de Técnico ou equivalente, pouco importando se as aferições se fizeram no-processo ou independente-do-processo. Os diplomas e certificados, como vimos, são expedidos "pelas instituições" identificadas com as escolas, com os sistemas e — em casos como os de SENAI, SENAC e PIPMO — também com escolas ou com as próprias instituições mais amplas, diretamente ou pela via de administrações regionais eventualmente mantidas.

Quanto à Sequência de Graus,

o 2º supondo o 1º (Q/1-18), decerto não cogitaríamos do assunto se a ele não correspondesse, exatamente nesses termos, uma alteração agora incluída no Ensino Supletivo. Até 1931, os exames de madureza se faziam ao nível de séries, cada uma supondo aprovação na anterior. A Reforma Campos manteve tal solução, ad-

mitindo exames diretos da terceira, da quarta e da quinta séries do então chamado ciclo "fundamental", porém não do "complementar". A Reforma Capanema eliminou a seqüência de séries ao prever que a licença ginásial, mas não a colegial, poderia ser obtida sem a escolarização regular.

A Lei de Diretrizes e Bases (1961) levou adiante a idéia do exame global por ciclo e estendeu-a aos dois da "escola média" — ginásio e colégio — com o interstício de dois a três anos em cada ciclo. Conquanto não haja cogitado de seqüência, a inércia do modelo anterior fez que na prática, durante os anos iniciais de sua vigência, o 1º ciclo constituísse pré-requisito para o segundo. Foi esta seqüência que agora se considerou livre na Qualificação e na Suplência, "prejudicada" no Suprimento e obrigatória, na Aprendizagem, somente quando esteja prevista a equivalência com o ensino Regular. Mais adiante, voltaremos a focalizar o tema do ponto de vista da articulação desses níveis e graus para efeito de circulação de estudos.

Quanto à Metodologia,

restringimo-nos neste estudo à possibilidade evidente de utilização mais ampla da Tecnologia e dos Meios de Comunicação de Massa (Q/1-19) ao Ensino Supletivo; e apenas à possibilidade. Não que deixemos de considerar importante, extremamente importante, a construção de toda uma nova Didática para essa escola aberta a que nem sempre, e só com adaptações substanciais, poderíamos transferir-se algumas categorias do Ensino Regular; mas exatamente por esta última circunstância. É certo que não poucas tentativas se esboçam, no Brasil como no mundo, para ajustar os métodos de ensinar e aprender à explosão dos conhecimentos e ao traço de coletivismo que define cada vez mais a vida e as relações humanas nos "tempos modernos"; e entre elas

avulta o emprego da Tecnologia e dos meios de Comunicação de Massa.

Seria, porém, de todo impróprio cogitar aqui de fixar um esboço que fosse dessa metodologia. Em primeiro lugar, porque as soluções de ordem técnica, sempre em debate e em constantes mutações, não podem nem devem cristalizar -se em pronunciamentos ou decisões oficiais. De outra parte, mesmo que não houvesse tal impedimento, por ser prematuro estabelecer o que ainda não existe como um conjunto coerente de procedimentos *novos* suscetíveis de aplicação com relativa segurança de êxito. Km última análise, essa metodologia será o que venha a ser o próprio Ensino Supletivo na marcha, que se lhe vislumbra, da suplementar idade de hoje para uma crescente autonomia funcional.

Os próprios Meios de Comunicação de Massa ainda não tiveram delineada a sua exata utilização pedagógica. *Sente-se*, mais por intuição do que em face de comprovações objetivas, que neles se encontra em potencial uma resposta a muitas perplexidades de hoje; e não se vai muito longe. A correspondência e o rádio não conseguiram jamais substituir-se à sala de aula, e a televisão apenas dá os seus primeiros passos. "O visual ainda não produziu a sua civilização", afirma Gattegno, pois o homem ainda não pôde "expressar-se fora das palavras" e evoluir "para a riqueza da expressão visual, dinâmica e infinita, tornando-se assim capaz de compartilhar imensos conjuntos em fração de segundos"(*).

Com efeito, o que até agora se fez em matéria de "teleducação" não passou ainda de aula tradicional filmada. Aula não raro mais rica, mais ilustrada e mais movimentada, porém no fundo *aula*; e enquanto assim ocorrer, sempre se justificará a pergunta angustiada e provocante de Ousdorf: "pourquoi des professeurs?"...
(*). Ainda não se captou a essência da nova linguagem e, talvez por

isto, ainda não se deposita plena confiança no *meio* utilizado, em grande parte, artificialmente. Tanto assim é que, ante a impossibilidade de prefixar com exatidão os comportamentos a desenvolver em cada programa lançado ao vídeo, "pesquisas" se fazem *a posteriori* para saber *onde* e *como* foi ele recebido. Um jogo de ensaio-e-erro, indefinidamente renovado, em que a qualidade se afere pelo critério quantitativo do número de telespectadores e a correção dos erros, quando feita, já não repara os males de falhas anteriores. Seja como for, e voltando a Gattegno, não há dúvida de que "a televisão é uma dádiva enorme".

O legislador captou esse quadro de cores cambiantes, em que se retrata o campo metodológico, registrando-o em dois momentos: ao prever um "preparo adequado" para os professores do Ensino Supletivo (Lei 5.692: art. 32) e ao dispor que os cursos oferecidos não somente "serão ministrados em classes" como pela "utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (Lei 5.692: art. 25, § 2º).

Partindo realisticamente do que existe, pelo uso intensivo de classes concebidas mais ou menos ao estilo tradicional — e decerto cada vez menos — chegar-se-á progressivamente àquela "escola-função" que vimos contrapondo à "escola-endereço" do passado. A Tecnologia e os Meios de Comunicação parecem-nos ai corretamente situados. Em todas as modalidades, e certamente no Ensino Regular, poderão ser eles empregados como recurso auxiliar; na Qualificação, também como recurso já predomi-

(*) Gattegno, Caleb — *Towards a Visual Culture (Education Through Television)*. New York, Avon Books, 1971; págs. 18 e 19.

(*) Gusdorf, Georges — *Pourquoi des Professeurs?* Payot, Paris, 1963.

nante; e na Suplencia e no Suprimento, como recurso predominante ou único. É toda uma graduação que fica a depender da própria evolução do Ensino Supletivo, como causa e efeito do domínio que venhamos a ter sobre esses meios. A matéria, como se vê, encerra um desafio para cuja resposta se convocam não só as entidades ou empresas e os especialistas, que diretamente lidam com a comunicação e sua tecnologia, como às instituições que superintendem programas nacionais ou regionais de Ensino Supletivo e sobretudo as universidades, as federações de estabelecimentos superiores e as faculdades isoladas de educação ou escolas congêneres.

Quanto aos Alunos,

tema que no Ensino Supletivo se define basicamente em termos de idade (0/1-20 a 23), situa-se ao nível dos catorze anos o limite mínimo para que possa alguém iniciar estudos correspondentes a 1º ou 2º Graus. São, porém, classificáveis como "prejudicados" — no sentido já assinalado de que não convém estratificar soluções nesse terreno — os itens relativos à Aprendizagem a nível de 2º Grau e ao Suprimento, fixando-se a Suplencia de 2º Grau à altura dos dezoito anos, em princípio. Não há, portanto, qualquer superposição ao Ensino Regular, onde a idade mínima varia no 1º Grau de sete para menos, segundo as normas dos sistemas, e no 2º Grau conforme o adjuntamento dos alunos (0/1-20). É o que resulta do disposto no artigo 19, caput e § 1º, da Lei 5.692: diretamente para o 1º Grau, indiretamente para o 2º.

Por outro lado, a idade máxima para início de curso a nível de 1º Grau é de 18 anos incompletos na Aprendizagem, consoante o disposto no art. 27, e fica livre nas demais modalidades. No Ensino Regular, imaginando-se a hipótese extrema, essa idade pode excepcionalmente chegar a 12 anos incompletos. A nível de 2º Grau, ainda quanto ao máximo, fica evidente-

mente "prejudicada" a Aprendizagem, pois a condição de "aprendiz" cessa automaticamente aos dezoito anos; e deixa-se outra vez a matéria livre em todas as demais modalidades e no Ensino Regular (Q/1-21).

Para conclusão, com ou sem exames no-processo, a idade mínima é uma consequência do que foi estabelecido para início. Variável por sistema em 1º Grau e por aluno em 29, no Ensino Regular, situa-se em mais de catorze anos, na Aprendizagem e na Qualificação a nível de 1º Grau; em dezoito anos completos, na Suplencia de 1º Grau, e em vinte e um também completos, na de 2º Grau. Fica livre na Qualificação correspondente a 2º Grau e "prejudicada" na Aprendizagem a nível de 2º Grau e no Suprimento (0/1-22). Todavia, para conclusão de estudos somente profissionais, essa idade mínima — novamente variável por sistema ou por aluno, no Ensino Regular — está sempre além dos catorze anos em todas as modalidades de Ensino Supletivo (Q/1-23).

Três dentre as especificações formuladas merecem alguns comentários adicionais. O primeiro refere-se à idade mínima — dezoito anos, em princípio — para início de estudos de Suplencia a nível de 2º Grau (0/1-20.2.c). Em rigor, a partir dos catorze anos completos, sempre é possível a matrícula de candidatos em curso de Ensino Supletivo e, neste sentido, a especificação estaria incorreta. Quando, porém, se considera que a conclusão só pode ocorrer aos vinte e um anos completos (Q/1-22.2.c), logo se percebe o absurdo de tomar alguém sete anos para realizar o que, no Ensino Regular, poderá ser concentrado até em dois (Lei 5.692: art. 22, caput e par.), desde que sem redução do mínimo exigido de 2.200 horas efetivas. Além disto, recorde-se que ano letivo não é ano civil; e se for o aluno capaz de seguir um período especial ou "de verão" (Lei 5.692: art. 11, caput e § 19), em que se incluam todas as disciplinas do correspondente pe-

ríodo regular, esse tempo-total poderá concentrar-se ainda mais. Daí a contra-indicação de idade inferior a dezoito anos, expressa no complemento "em princípio".

O segundo e o terceiro comentários relacionam-se com o anterior. Conforme estabelece a Lei 5.692, os exames de Suplência "deverão realizar-se: (a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; (b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos" (§ 1º do art. 26). Assim, façam-se ou não as verificações no processo, não há como reduzir as idades fixadas para conclusão de grau pela via supletiva (Q/1-22.2.0. É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem Psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica. A redução só poderá ocorrer se o curso ou exame se fizer "para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º Grau" e dele não resultar direito "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (art. 26, *caput*). Aí não se configura plenamente, ou se configura apenas em parte, a "conclusão" referida na lei. É o destaque do elemento profissionalizante, típico da Qualificação (Q/1-22.2.b), que poderá também verificar-se nas demais funções do Ensino Supletivo (Q/1-23.2).

Quanto a Professores,

restringimo-nos aqui ao aspecto de formação (Q/1-24), precisamente aquele de que o legislador mais diretamente se ocupou ao prever, sem distinguir entre funções ou modalidades, que "o pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação" (Lei 5.692: art. 32). Assim, enquanto a formação de professores para o Ensino Regular fica sujeita a esquemas mínimos, sóbrios porém abertos *a priori*, deixou-se mais amplo o campo do Supletivo também neste particular. É um impe-

rativo de coerência; apesar de que a exigência do "preparo adequado" encerra implicações mais amplas e profundas do que se imagina à primeira vista.

A adequação, com efeito, está referida não só ao tipo de escola como ao aluno, à metodologia a empregar, ao nível de estudos a desenvolver e às peculiaridades locais ou regionais que devem ser atendidas. Em termos de formulação geral, isso é praticamente o que se requer para o preparo de qualquer professor; com a diferença, todavia, de que os dados fundamentais são conhecidos e, bem ou mal, até por inércia o ajustamento se faz, pelo menos enquanto mudanças mais radicais não se operam. No Ensino Supletivo, ao contrário, ou se realiza desde logo, em alguma medida e sempre mais, aquela escola-função a que nos vimos referindo, ou se terá apenas uma caricatura do ensino tradicional a projetar-se em esquemas de segunda classe que urge evitar por todos os meios.

Para que assim não ocorra, a primeira condição de êxito, que a própria lei já previu, será a formação de um novo professor adaptado às diversas modalidades e atender — no momento restritas às quatro que vimos comentando — e às variações possíveis dentro de cada uma delas. Um mestre, por outro lado, ajustado a um novo tipo de aluno mais maduro, mais pragmático, mais estruturado e, se mais experiente, também menos plástico e menos amoldável a tratamentos pedagógicos de tendências inortodoxas. Alega-se, com razão, que as condições da vida moderna acabarão por alterar substancialmente esse quadro. Já então, ter-se-á de desenvolver uma nova idéia da função docente para estendê-la, coerentemente, até mesmo aos criadores e apresentadores de programas lançados à distância.

Desde já, porém, muito há que fazer para cumprir o princípio legal da "adequação", ainda que se reduzam as perspectivas do problema. Líderes do MOBRL, por

exemplo, têm-se referido com alguma insistência à circunstância de que, em muitos casos, o professor leigo se mostra mais eficiente que o diplomado. Se considerarmos o reduzido nível da escolarização que o MOBREAL conseguiu ministrar, pelo menos até o momento, logo se percebem as dimensões que assumirá o problema quando encarado em âmbito de 1° e 2° Graus. É claro que não se identifica, porém, de concluir pela extinção do preparo regular — o que seria absurdo — e sim por uma revisão desse preparo em termos de incorporar-lhe aqueles elementos, sobretudo *culturais*, que respondem pelo êxito do leigo e outros, resultantes do novo estilo de ensino, de cuja falta ambos — leigo e diplomado — igualmente se ressentem.

De imediato, num planejamento que se trace para equacionar essa questão, deve-se outra vez partir do que existe e, mediante aperfeiçoamentos sucessivos, utilizar diplomados e leigos, conforme as possibilidades que os sistemas avaliarão, para formar o primeiro núcleo docente do Ensino Supletivo. Concomitantemente, em abordagens autônomas ou pela sistematização da experiência colhida *in concreto*, estudos e pesquisas terão de desenvolver-se para fixar uma Didática mais "adequada" à nova escola; e nessa tarefa, que é urgente, parece-nos imprescindível a colaboração e mesmo a liderança das universidades. Finalmente, só quando se dispuser de um corpo coerente de técnicas a transmitir, razoavelmente sedimentadas, caberá enveredar para a formação regular e autônoma e, mesmo assim, em esquemas sempre expostos a modificações e enriquecimentos.

Nessa evolução, não se há de esquecer que o Ensino Supletivo caminha paralelo ao Regular. A sua equivalência e este, com o corolário necessário de iguais direitos, constitui um imperativo de democratização que repele os dualismos de toda ordem. Entretanto, para que tal ocorra com autenticidade, é preciso que os cursos e exames

se desenvolvam *realmente* ao nível pretendido, sem facilidades nem concessões que só contribuirão para desacreditar, no próprio nascedouro, uma solução de que tanto é lícito esperar. Ainda aqui, o problema será de professores. Estudos de um nível não podem ser ministrados por mestres de nível mais baixo, pois só se transmite o que se conhece. Não se identifica, porém, o nível real com a mera presunção de um diploma ou certificado, particularmente discutível em setor de escassa experiência como o do Ensino Supletivo

Quanto a Estabelecimentos,

alcançou-se agora mais longe na sua conceituação, sem contudo atribuir ao termo, como já houve quem pretendesse, uma amplitude que abarcasse o próprio espaço por onde transitam as lições de correspondência e os programas de rádio ou televisão... Mesmo no Ensino Regular, a Lei 5.692 (art. 3°) assinalou um avanço gigantesco ao lançar o princípio da "intercomplementaridade" que, também aí, tornou obsoleta a idéia da escola concebida como um endereço. Não diríamos que se adotou esse princípio porque, no fundo, ele já é uma categoria supletiva transferida para a estrutura regular. Deu-se além dele mais um passo, como aplicação direta de leis específicas, ao admitir como estabelecimento seja a escola ou o conjunto de escolas; sejam as instituições do tipo SENAI SENAC, PIPMO e MOBREAL, legalmente criadas ou credenciadas para desenvolver determinadas linhas de supletividade (Q/1-17 e 30, p. ex.); sejam até "outras instituições sociais" que propositalmente não se especificam.

Haverá, assim, um ou mais estabelecimentos por aluno na Aprendizagem e na Qualificação (Q/1-25.2.a,b), como no Ensino Regular. Um aluno do SENAI, por exemplo, poderá receber nessa instituição o seu preparo profissional e, concomitantemente ou não, seguir em outra escola os estudos de

educação geral. Se estes cobrirem o núcleo-comum e aquela, com mais de 1.100 horas, corresponder em conteúdo aos mínimos exigidos para uma determinada habilitação de 2º Grau — enquanto a escolarização global abranger pelo menos 2.200 horas de atividades — o competente diploma de Técnico será expedido com todas as prerrogativas, a ele inerentes, de exercício profissional e de "prosseguimento de estudos em caráter regular". Por outro lado, na Suplência e no Suprimento (Q/1-21, 2.c,d) haverá, por aluno, um ou mais estabelecimentos ou nenhum. Este último é o caso, por exemplo, de um curso que se ministre inteiramente pelo rádio.

Cabe então saber a que título os estabelecimentos atuarão. Para tanto, é preciso considerar as três hipóteses possíveis de (a) cursos livres; (b) cursos com aferição no-processo, válida para conclusão; e (c) exames independentes-do-processo, não unificados pelo respectivo sistema. Na primeira hipótese, o estabelecimento está sujeito apenas à observância de normas gerais baixadas pelo competente Conselho de Educação. Na segunda, que é típica da Aprendizagem e da Qualificação (Q/1-16, 2.a,b), poderá expedir diplomas e certificados e deverá, em consequência, estar reconhecido pelo sistema. O reconhecimento será, porém, de toda a instituição com os seus cursos, quando legalmente criada para operar em âmbito estadual ou mais amplo.

Na terceira hipótese, em se tratando de exames de Suplência ainda não unificados pelo sistema, a iniciativa cabe inteiramente aos Conselhos de Educação, que *anualmente indicarão*, dentre as *escolas* da rede, aquelas que poderão realizá-los. Tais escolas, como vimos anteriormente, serão oficiais ou particulares e, se particulares, deverão estar devidamente *reconhecidas*. A indicação será ou não renovada no ano seguinte e, como toda delegação, fica sempre sujeita a ser revogada antes do prazo se

para tanto houver motivos relevantes. Este já é, porém, o último aspecto em que desdobramos a matéria, relacionado com o controle do Poder Público. Assim,

Quanto ao Controle,

há toda uma gradação de mais para menos à medida que decresce a proximidade do ensino Regular. Somente neste, com efeito, é obrigatória a existência de Regimento (Q/1-26) "aprovado pelo órgão próprio do sistema" (Lei 5.692: art. 29, par. único). Mesmo na Aprendizagem e na Qualificação, essa existência é livre por escola, já que as normas de funcionamento se unificarão ao nível das instituições mais amplas a que tais escolas pertenciam. Também livre, e já agora sem restrições, é o Regimento nos cursos de Suplência e de Suprimento.

Segue-se a aprovação de planos (Q/1-27). No Ensino Regular, como o plano já é o próprio Regimento, a aprovação de um implica a do outro. Na Aprendizagem e na Qualificação, conquanto obrigatória, tal aprovação não pode deixar de fazer-se em conjunto, a menos que as instituições criadas por lei já não tivessem sentido. No caso, porém, de uma empresa que mantenha curso dessas modalidades, a obrigação impõe-se diretamente. Por outro lado, os planos dos cursos de Suplência e de Suprimento são livres, "em princípio", conquanto não pareça descabido que determinado sistema decida exercer um certo controle sobre alguns de seus aspectos.

A observância de normas prévias dos Conselhos de Educação (Q/1-28) é obrigatória para todas as modalidades, como exigência expressa da lei (art. 24, par. único). Cabe, entretanto, considerar que na Aprendizagem e na Qualificação, e sobretudo no Suprimento, será improvável que se expeçam tais normas. O controle será, naquelas, mais eficazmente exercido pela via da aprovação de planos (Q/1-27) e, no Suprimento, não vai além de uma supervisão geral do sistema

(Q/1-29). Tal supervisão, sempre obrigatória, é a competência ampla atribuída aos Estados e ao Distrito Federal para orientar a Educação que por iniciativa própria, dos municípios e de particulares se desenvolva, sob qualquer forma, a nível de 1º e de 2º Graus.

Não há, porém, confundir supervisão geral com inspeção (Q/1-30). Esta não exclui, conforme as modalidades, nem a supervisão geral do sistema, nem a observância de normas prévias dos conselhos, nem os planos ou regimentos previamente aprovados; antes leva adiante tais exigências, num acompanhamento que legitima os diplomas, certificados e aprovações dos estabelecimentos onde se exerça. Típica do Ensino Regular, a inspeção é livre no Suprimento e, na Suplência, é também livre nos cursos — não nos exames — ficando na Qualificação e na Aprendizagem entregue às instituições legalmente criadas para esse fim, só se fazendo diretamente no caso de iniciativas isoladas.

Da inspeção, como aliás de tudo o mais que se comentou nesta análise de características, surge um traço fundamental que define muito bem a natureza do Ensino Supletivo. Neste, quanto mais os resultados se aferem no processo, mais intenso há de ser o controle do Poder Público no mesmo processo e, assim, mais próximo se torna o curso do Ensino Regular. Inversamente, quanto maior o controle específico exercido sobre os exames, mais livres ficam os cursos e maior, em consequência, é o seu grau de supletividade.

Graus de Supletividade

Do que aí fica emerge, muito clara, a convicção de que Ensino Regular e Ensino Supletivo, longe de formarem dois mundos estanques e irredutíveis, são concepções que podem e devem interpenetrar-se em proveito de uma escola cada vez mais rica, pelas possibilidades de ajustamento às inúmeras situações a enfrentar de agora por diante. A

própria lei 5.692 não só implicitamente admitiu esse mútuo enriquecimento das duas linhas de escolarização como dele fez uso sempre que necessário e oportuno. Afinal, que são a intercomplementaridade dos estabelecimentos (art. 29, par. único), a aprovação sem frequência do aluno de alto rendimento (art. 14, i 3º, alínea b) e a integralização das horas planejadas para o 2º Grau em tempo variável de dois a cinco anos — para citar apenas três exemplos — senão categorias *supletivas* incorporadas ao Ensino Regular? E que vem a ser a introdução de algum controle do Poder Público sobre os cursos mesmo de Suplência e Suprimento, agora concretizada (art. 24, parágrafo único), senão uma categoria *regular* trazida para o Ensino Supletivo?

Supletividade é no fundo ajusta-bilidade, flexibilidade, abertura, que de modo algum exclui a escola regular, antes a vitaliza. Reconhecemos que as palavras escolhidas — Supletivo, Suplência, Suprimento, Aprendizagem, Qualificação — não o dizem cabalmente; mas isto importa pouco. O seu emprego, trazendo necessidade momentânea, refletiu uma idéia de suplementaridade que praticamente desaparecerá, no seu primeiro aspecto de cumprir a falta de escolarização regular (art. 24, alínea a), no dia em que todos recebam essa escolarização "na idade própria". Não desaparecerá, porém, no segundo aspecto de Suprimento (art. 24, alínea b) e sobretudo em sua concepção. Apenas as palavras serão substituídas ou sofrerão a correspondente evolução semântica.

Sem dúvida, essa concepção não se imporá de uma só vez, mas em avanços sucessivos — *em graus de supletividade* — que podem, partindo agora de maior ou menor compromisso com o tradicional, chegar a uma escola mais e mais aberta, já então admitida como *a escola* e prescindindo até dos qualificativos. Este é, aliás, o princípio da progressividade de implantação que na lei (art. 72), por um impe-

rativo de realismo e prudência, se aplica indistintamente a todas as formas de ensino.

Não se pode ainda, por exemplo, deixar de oferecer cursos de Suplência adstritos à "alfabetização", com avaliação no-processo, embora o prosseguimento de estudos pelos alfabetizados já se inclua hoje entre as grandes preocupações de órgãos como o MOBRAL e o MEB; é impossível negar matrícula a adolescentes ou adultos, no Ensino Regular de 1º Grau, enquanto não haja oferta de escolarização supletiva; não há como nem por que, em várias regiões, fugir a exames profissionais de Suplência desenvolvidos a nível de 1º grau: e assim por diante. Não se trata, contudo, nem de *supletivizar* abruptamente o Ensino Regular, nem de *regularizar* o Supletivo em "cursinhos" atenuados. Trata-se de combinar virtualidades de um e de outro, como exploração daquela análise de características feito no tópico anterior (Quadro nº 1), para construir tantos esquemas quantos sejam necessários à solução de problemas concretos. As possibilidades de tais combinações são praticamente ilimitadas.

O Quadro nº 2 (0/2), reportando-se aos itens de número 1, encerra exemplo típico de uma solução ainda de compromisso, com baixo teor de supletividade. São cursos sistemáticos de 1º e 2º Graus (Q/2-01,02), de seqüência obrigatória (Q/2-18), ministrados por um complexo de estabelecimentos devidamente articulados (Q/2-25). Estão abertos a candidatos de mais de 14 anos, para o 1º Grau, e de mais de 18, em princípio, para o 2º (Q/2-22,21). Aos dois níveis haverá sondagem de aptidões e profissionalização, exclusiva ou combinada com a parte de educação geral (Q/2-08,10,11,12,13,14). Não haverá, todavia, profissionalização abaixo de 1º grau completo (09). As horas, a duração dos períodos letivos e o número destes estão previstos e serão aprovados pelo sistema (Q/2-04,05,06). Exige-se freqüência (Q/2-03).

No currículo, são abrangidos o núcleo-comum, para os alunos que pretendam apenas o direito a prosseguimento de estudos, e os mínimos profissionais para os que desejem somente as respectivas habilitações ou, cobrindo também o núcleo, a habilitação e o prosseguimento (Q/2-07). O ensino se fará em classes, usando-se os meios tecnológicos como recursos auxiliares (Q/2-19). Os professores terão os níveis de formação prescritos na lei para o Ensino Regular (Q/2-24). Tratando-se de cursos de Suplência, prescreve-se a idade mínima de 18 anos completos, para conclusão de 1º Grau, e de 21 para conclusão de 2º Grau (Q/2-22). Para a parte *somente profissional*, adota-se uma característica da Qualificação e admite-se, por esta forma, que a conclusão possa ocorrer com mais de 14 anos (Q/2-23) e menos de 18. As verificações se farão no-processo, esperando-se que para isso haja indicação anualmente renovada pelo Conselho de Educação (Q/2-15, 16, 17). Finalmente, a Iniciativa está sob a supervisão geral e, também, sob inspeção permanente (Q/2-29,30) do sistema. Haverá um Regimento aprovado "pelo órgão próprio", em que se consignam os planos de ensino e as normas do Conselho Estadual (0/2-28^7,28).

O exemplo, que é intencionalmente amplo para o efeito de ilustração, adota apenas dezenove itens do Ensino Supletivo, dos quais dezoito classificados em Suplência e um em Qualificação, chegando a incluir onze no Regular. Estes últimos, além disso, figuram entre os mais diretamente relacionados com o controle do Poder Público, o que decorre do estilo e natureza do projeto. O que se pretende é de fato um compromisso. Utilizando ainda muitos traços regulares, monta-se um esquema de nítida transição em que a escola, como qualquer estabelecimento reconhecido, tem as prerrogativas de exarar aprovações, expedir certificados e até outorgar títulos.

O mesmo já não ocorre com o exemplo constante do Quadro nº 3 (Q/3); centrado com exclusividade na Suplência. Figura-se aí um curso do tipo assistemático-sistemático, ministrado predominantemente por televisão, com sistematizações diretas de (p. ex.) uma semana cada dois meses em escolas ou centros de comunidade (Q/3 - 01,02,19,25). O currículo limita-se à "parte de educação geral", com exigência do núcleo-comum, e visa tão-só ao prosseguimento, não conduzindo a qualquer direito de exercício profissional (Q/3-07 a 14,23). Os apresentadores e professores deverão ter a "formação adequada" prescrita na lei, segundo comentário anterior (Q/3-24).

Os estudos serão feitos a níveis de 1º e 2º Orais, sem obrigatoriedade de seqüência desses graus (Q/3-18). Para acompanhá-los, fixam-se as idades mínimas de catorze e de dezoito anos, "em princípio" (Q/3-20, 21). Recorde-se, neste particular, que o Ensino Supletivo não está aberto a candidatos de menos de catorze completos e, por outro lado, as conclusões de 19 e de 2º Graus só podem nele ocorrer a partir de dezoito e de vinte e um anos, respectivamente (Q/3-22). Se o aluno ainda se encontra longe de uma dessas idades, mas revela bastante amadurecimento, melhor será que opte por uma solução "regular" e abrevie a duração recorrendo a períodos especiais ou de verão.

Prevêm-se horas destinadas às sessões televisionadas e às sistematizações, fixam-se os meses ou semanas abrangidos em cada período e determina-se a duração total do curso (Q/3-04,05,06). À "frequência", indispensável nas sistematizações, será obviamente livre, pois insuscetível de controle, quanto aos programas de televisão (Q/3-03). A aferição dos resultados, obrigatória para o fim colunado, ocorrerá fora do processo de estudos e mediante exames centralizados pelo sistema (Q/3-15,16,17). Esta centralização final é que possibilita um curso realmente aberto para o

aluno e livre para a organização que o ofereça. Assim é que não haverá inspeção direta (Q/3-30) nem o Regimento, se houver, nem o plano do curso estarão sujeitos a aprovação (Q/3-26,27). Apenas a iniciativa, como tudo o mais que se refira a ensino de 1º e 2º Graus, ficará sob a supervisão geral do sistema (Q/3-29) e, no planejamento respectivo, se observarão as normas previamente baixadas pelo Conselho de Educação (Q/3-28).

Dessas normas — de sua maior consonância com a lei, com as realidades locais e com o Projeto Nacional de Educação — muito nos parece lícito esperar. Daí que o presente Parecer a elas se antecipe, visando a uma razoável unidade doutrinária em campo de tanta importância e ainda tão novo. Ao baixá-las, os conselhos deverão aplicar os critérios aqui estabelecidos e, sem prejuízo de outras previsões e determinações julgadas necessárias, fixar os graus e formas de supletividade que tenham por admissíveis em sua jurisdição. É importante, porém, que as opções feitas não se atribua caráter definitivo e, periodicamente, se revejam as próprias normas para atualizá-las e enriquecê-las com os dados da experiência colhida.

Circulação de Estudos

A circulação de estudos — o aproveitamento em um contexto de estudos feitos inicialmente em outro contexto — é um dos princípios mais característicos do atual movimento de reformulação educacional. Incluído na lei básica da Reforma Universitária, em dispositivo cuja oportunidade a prática de poucos anos já consagrou (Lei 5.540/68: art. 23, § 2º) ele se tornou tão marcante na lei 5.692 que nem sequer o mencionáramos aqui não fosse a intenção de registrar, embora de passagem, todos os aspectos e implicações relevantes do tema que desenvolvemos. Mesmo no âmbito do Ensino Regular, portanto, a preocupação dominante é sempre a de eliminar tabiques e criar amplas vias de acesso entre

níveis, graus e modalidades de escolarização. Outra não poderia ser a orientação para o trânsito do Regular ao Supletivo e deste àquele.

No relatório do Grupo de Trabalho, ao justificar este aspecto do que veio a ser o Capítulo IV da lei, já assinalávamos a título de ilustração que "do ensino regular, que interrompeu ou não chegou a seguir, o aluno passa ao supletivo para recuperar os estudos não realizados; daí, se aprovado nos exames, reingressará no regular que imaginamos, para exemplificar, chegue desta feita a concluir; e em seguida voltará repetidas vezes ao supletivo para cursos mais ou menos rápidos de atualização e aperfeiçoamento". No caso particular da Aprendizagem e da Qualificação, os próprios exames e adaptações são dispensados, com a declaração de que os cursos respectivos darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas" (Lei 5.692: art. 27, par. único). É assunto de que já nos ocupamos.

Ora, se a circulação já constitui a regra dentro do Ensino Regular e na passagem regular-supletivo ou supletivo-regular, com mais razão há de sê-lo dentro do próprio supletivo, conquanto naturalmente menos freqüente. Da Aprendizagem à Qualificação, e vice-versa, o trânsito será direto, com a única ressalva não pedagógica do conceito legal de "aprendiz". Parecemos, contudo, bastante remota a hipótese de que passe o aluno de uma ou de outra dessas modalidades para a Suplência ou o Suprimento: à Suplência, porque na Aprendizagem já poderá obter a conclusão de grau que ali buscaria; e ao Suprimento, porque neste o que sempre objetivará será um aperfeiçoamento ou atualização, e não um aproveitamento de estudos com vistas igualmente a grau. Mais provável, neste particular, será de certo a realização do preparo pro-

fissional pela via da Qualificação e o cumprimento, concomitante ou não, da parte de educação geral na Suplência. O mesmo se pode afirmar da relação Suplência-Suprimento.

A circulação da Suplência à Aprendizagem não pode ocorrer, pela simples razão de que aquela se faz quando esta se conclui, isto é, aos dezoito anos de idade; e da Suplência ou do Suprimento à Qualificação, assim como do Suprimento à Aprendizagem, só é admissível ou previsível no sentido assinalado para a ordem inversa da Aprendizagem ao Suprimento e da Qualificação a este e à Suplência, que em rigor não implica um aproveitamento formal. E resta a passagem Suprimento-Suplência. Não há dúvida de que um curso de aperfeiçoamento ou atualização poderá ter valor prático para a prestação de exames com vistas à obtenção de grau; mas apenas como estudos livres. Pela sua destinação, os cursos de Suprimento são de âmbito e têm nível e conteúdo ora mais altos, ora mais baixos, que nem sempre coincidirão com os dos estudos ou exames feitos para objetivos de Suplência.

Considerações Finais

O que até aqui se expôs e comentou, no quadro inevitavelmente limitado de um Parecer, poderá significar um grande avanço ou um enorme recuo. A inclusão do elemento profissionalizante nas finalidades do Ensino Supletivo, a definição do seu caráter agora plurifuncional e a possibilidade de combinação de suas funções entre si e com o Ensino Regular, para não ir mais longe, fazem dele, como vimos notando até com insistência, uma nova concepção de escola em que a própria Suplência já não há de cifrar-se à maturidade com rótulo atualizado. Em última análise, todas as características focalizadas resumem-se em uma só idéia — abertura — de que poderão fluir os acertos tão esperados e as distorções sempre temíveis.

Doravante, tudo vai depender da atitude de quantos tenham sobre seus ombros a tarefa imensa de implantar a Lei 5.692; atitude que há de ser um misto de fé e realismo. Se em nenhum momento duvidamos da adequação do modelo agora esboçado, também não temos a ingenuidade de supor que ele opere por si, pela força única de suas próprias virtualidades. Antes sabemos que, no aqui-e-agora de cada situação, às condições favoráveis sempre corresponderão as naturais resistências da estrutura a substituir, em que não se há de subestimar nem a sincera oposição de alguns, nem a indiferença de outros, nem muito menos o falso entusiasmo dos eternos aproveitadores.

É possível, por exemplo, que se omitam as oportunidades de profissionalização no planejamento de cursos e exames, descaracterizando grandemente a nova concepção em um dos seus traços mais marcantes; ou que se veja na idéia de "abertura" uma forma cômoda de diplomar a qualquer custo, mesmo ao custo da própria Educação, para aliviar pressões ocasionais, satisfazer vaidades pessoais ou avolumar estatísticas; ou que se interprete flexibilidade como afluxamento, para a criação de centros de facilidades montados com propósitos mercantis; ou, ainda, que se acabe reeditando a pura madureza... Seria talvez o mal menor, neste quadro de cores intencionalmente carregadas, pois a elevação da idade já encerra uma defesa que a lei desde logo proporcionou aos seus executores, juntamente com a previsão de normas a serem baixadas pelos vários sistemas.

Todo o cuidado, portanto, deve ser dispensado à elaboração e revisão periódica de tais normas, porquanto sobre elas — e sobre a vigilância discreta mas firme que se exerça quanto à sua observância — repousará em grande parte a implantação do Ensino Supletivo. Duas providências, que se completam, nos parecem de alta im-

portância neste sentido. Uma delas é a progressividade, prevista no artigo 72 da lei, a fazer-se por um controle inicial mais intenso que se reduza, gradualmente, ao refletir o grau de amadurecimento local para o novo modelo. A outra é o controle sobre os exames e certificados, sobretudo na função Suplência, que segue direção oposta à da anterior: em vez de reduzir-se, deverá intensificar-se com o tempo, até que se alcance a completa centralização pelo sistema. Com isto, sobre tornar os cursos mais livres, afastam-se muitas distorções em que poderia diluir-se, nos seus aspectos mais inovadores, a própria idéia de supletividade.

Em suma, e em conclusão:

1. O Ensino Supletivo deita as suas raízes nos exames de preparatórios e de madureza, mas com eles já não se identifica na medida em que veio a constituir, e constituirá cada vez mais, uma nova e mais aberta linha de escolarização cuja crescente autonomia funcional tende a influir de forma decisiva sobre o Ensino Regular.

2. O Ensino Supletivo abrange as funções ou modalidades de Aprendizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento, a que outras poderão acrescentar-se com o tempo e a experiência. A *Aprendizagem* é a "formação metódica no trabalho" ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a *Qualificação* é o preparo profissional proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente falando, em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; A *Suplência* é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade própria; e o *Suprimento* é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização, "mediante repetida volta à escola",

dispensada aos que "tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte".

3. O Ensino Supletivo abrangerá cursos ou exames, ou ambos. Haverá sempre cursos e exames nas funções de Aprendizagem e Qualificação; cursos com ou sem exames na de Suprimento; e exames com ou sem cursos na de Suplência. Os cursos serão ministrados sob forma sistemática, com acompanhamento direto do aluno, ou assistemáticamente pelo emprego de correspondência, rádio, televisão e outros meios de comunicação, podendo nesta hipótese incluir sistematizações periódicas. Os exames ou aferições far-se-ão no processo, como no Ensino Regular, ou fora do processo e sem observância da seqüência de graus, na Suplência. Ficarão neste caso a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, anualmente indicados pelos sistemas, ou serão unificados e centralizados.

4. Os cursos supletivos serão ministrados a níveis de 1º e 2º Graus, segundo cada projeto, não podendo os de Aprendizagem ter nível inferior ao da quinta série. A sua duração será de um a quatro anos letivos nesta modalidade e, nas demais, deverá ser fixada nos planos correspondentes, com as necessárias cargas horárias. Para frequentá-los, exige-se a idade mínima de 14 anos completos. Na Suplência, a idade será de 18 a 21 para conclusão de 1º e 2º Graus, respectivamente, com direito a "prosseguimento de estudos em caráter regular".

5. Os cursos e exames supletivos incluirão o núcleo comum fixado para o Ensino Regular, quando visem à conclusão de grau com direito a prosseguimento, e os mínimos de habilitação profissional, quando se destinem também ou exclusivamente a preparar para o trabalho, com validade nacional dos correspondentes diplomas ou certificados. Os de Qualificação abrangerão apenas a parte profissional, à qual entretanto poderá acrescentar-se a parte geral oriun-

da do núcleo, concluída por outra via, para obtenção do diploma de Técnico ou equivalente.

6. "O pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação". Definem-se, portanto, como pessoal docente não só os professores e orientadores como os criadores e apresentadores de programas lançados à distância; e entende-se por adequado o preparo que se ajuste às funções de Aprendizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento, assim como a possíveis variações dentro de cada uma delas, às técnicas especiais a serem empregadas e ao tipo de aluno a ser atendido.

7. Os cursos de Ensino Supletivo serão ministrados quer em escolas ou complexos escolares, quer exclusivamente pelo emprego dos meios de comunicação de massa, quer pela combinação das duas soluções. Na primeira hipótese, típica da Aprendizagem e da Qualificação, exige-se reconhecimento da escola ou da instituição que a mantenha, legalmente criada para esse efeito, quando houver aferição no processo válida para conclusão de grau; nas duas últimas, características da Suplência e do Suprimento, esse requisito é dispensável.

8. Todas as iniciativas de Ensino Supletivo estão sujeitas à supervisão geral do sistema e à observância de normas expedidas pelo respectivo Conselho de Educação. Aquelas em que haja aferição de resultados e expedição de certificados ou diplomas deverão, além disso, ter os seus planos aprovados pelo órgão próprio do mesmo sistema e ficar submetidas a inspeção direta ou indireta: direta, no caso dos exames de Suplência e dos cursos isolados de Aprendizagem e Qualificação; e indireta, nos de Aprendizagem e Qualificação, se existir instituição mais ampla, legalmente criada, e a inspeção lhe for delegada.

9. Essas e outras dentre as principais características do Ensino Supletivo constituem o Quadro nº 1, que se incorpora ao presente Parecer para todos os efeitos. Como as duas linhas de escolarização não são estanques, e tais características podem relacionar-se entre si e com o Ensino Regular, admitem-se combinações de que resultem *graus de supletividade*, baixos de início e gradualmente mais altos, conforme os exemplos dos quadros 2 e 3.

10. A circulação de estudos de um para outro contexto, permitida e encorajada dentro do Ensino Regular, é também admitida do Ensino Regular para o Supletivo e principalmente deste para aquele, seja pela equivalência na Aprendizagem e na Qualificação, seja pelo direito que dos exames de Suplência decorre para prosseguimento de escolarização em caráter regular. Embora menos freqüente, tal aproveitamento pode também ocorrer entre varias modalidades do próprio Ensino Supletivo, sobretudo entre a Aprendizagem e a Qualificação. Não chega, porém, a constituir um caso de circulação — tão normal já se considera hoje — o fato de o aluno receber preparo profissional por uma via (vg.: Qualificação) e cumprir os estudos gerais por outra (vg.: Suplência) ou pelo Ensino Regular, fazendo jus ao competente diploma de Técnico ou equivalente.

11. O Ensino Supletivo, a partir da conceituação geral contida neste Parecer, será "organizado nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação". Essas normas — necessariamente flexíveis, que não poderão deixar de ser revistas periodicamente — incluirão as opções resultantes das condições locais e, segundo o princípio da progressividade de implantação da Lei 5.692, fixarão os limites de supletividade — graus e formas — que se admitam na jurisdição de cada sistema de ensino.

12. Ainda segundo o mesmo princípio de progressividade, recomenda-se que as normas estabeleçam: a) quanto aos cursos, para evitar distorções não raro insanáveis, um controle do Poder Público, inicialmente mais intenso, que se reduza de maneira gradual refletindo o amadurecimento local para o novo modelo; b) quanto aos exames de Suplência, a fim de assegurar a crescente liberdade de funcionamento dos cursos, um controle que se intensifique com o tempo e a experiência, até que se alcance a sua plena centralização pelo sistema. Isto, evidentemente, não impede a centralização imediata onde e quando haja condições para tanto.

Parecer da Câmara — A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus adota e subscreve as conclusões do relator, com as razões e especificações de ordem técnica e legal que as fundamentam.

S. S., em 5 — julho — 1972. — *Pe. José Vieira de Vasconcellos*, Presidente. *Valmir Chagas*, Relator. *Maria Terezinha Tourinho Saraiva*, *Edilia Coelho Garcia* e *Paulo Nathanael Pereira de Souza*.

Voto do Plenário — O Conselho Federal de Educação, em Sessão Plenária, aprova o parecer da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus — Relator Senhor Conselheiro *Valmir Chagas* — sobre o Ensino Supletivo.

Sala Barretto Filho, em Brasília, 6 de julho de 1972. — *Roberto Figueira Santos*, Presidente. *Pe. José Vieira de Vasconcellos*, Vice-Presidente, *Abgar Renault*, *Alberto Deodato*, *Daniel Coelho de Souza*, *Edilia Coelho Garcia*, *José Carlos Milano*, *Mariano da Rocha*, *Maria Terezinha Tourinho Saraiva*, *Newton Sucupira*, *Paulo Nathanael Pereira de Souza*, *Valmir Chagas*, *Tarcísio Meirelles Padilha*, *Vicente Sobrino Porto*, *José Barretto Filho*, *Benedito de Paula Bittencourt*, *Alaor de Queiroz Araújo*, *Antônio Martins Filho* e *Nair Fortes Abumerhy*.

ENSINO REGULAR / ENSINO SUPLETIVO
(Estudo Comparativo)

QUADRO I

ITENS	2. ENSINO SUPLETIVO				
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇIA	d) SUPRIMENTO
01	Natureza Escolarização Sistemática	Escolarização Sistemática	Estudos Sistemáticos, em princípio	Estudos assistemáticos e/ou sistemáticos	Estudos assistemáticos e/ou sistemáticos
02	Oferta de cursos Obrigatória	Obrigatória, para empresas, direta ou indiretamente	Obrigatória p/ as Instituições criadas p/ esse fim	Livre	Livre
03	Frequência a curso Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória, em princípio	Livre	Indispensável, conforme o curso
04	Mínimo de Horas p/ curso: a) 1º grau b) 2º grau	a) Aprovado nos planos b) Aprovado nos planos, se for o caso	a) Livre, aprovado nos planos b) Livre, aprovado nos planos, quando for o caso	a) Livre b) Livre	Prejudicado o item
05	Tempo total do curso: a) 1º grau b) 2º grau	a) 1 a 4 anos letivos b) Aprovado nos planos, se for o caso	a) Variável (mesmo se houver correspondência) b) Variável (mesmo se houver correspondência)	a) Livre b) Livre	Prejudicado
06	Duração dos períodos letivos Prescrita na lei para os regulares	Livre, aprovada nos planos	Livre, aprovada nos planos	Livre	Livre

ITEMS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO			
		a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO
07	Curriculo: a) Núcleo comum b) Parte diversificada c) Mínimos profissionais do 2.º grau	a) Livre; admitida equivalência b) Livre c) Facultativos, mas recomendáveis, quando os estudos alcançarem esse nível; admitida-se equivalência	a) Prejudicado b) Livre c) Facultativos (admitida, porém, equivalência)	a) Obrigatório p/exames que incluem a parte geral b) Prejudicado c) Obrigatórios p/exames que incluem profissoinal. zação	Prejudicado
08	Sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho no 1.º grau	Facultativa	Facultativa	Facultativa	Prejudicado
09	Profissionalização em nível inferior ao de 1.º grau	Admitida	Admitida	Prejudicado	Prejudicado
10	Profissionalização ao nível de 1.º grau	Obrigatória	Admitida	Admitida na hipótese do art. 76	Prejudicado
11	Profissionalização ao nível de 2.º grau	Obrigatória, quando os estudos alcançarem esse nível	Admitida	Facultativa	Prejudicado
12	Profissionalização exclusiva, sem educação geral	Não permitida	Admitida	Facultativa	Facultativa

(Continua)

(Continuação)

ITENS	1. ENSINO REGULAR		2. ENSINO SUPLETIVO			
	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO		
13	Educação geral exclusiva, sem profissionalização (2.º grau)	Não permitida	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado	
14	Educação geral mais profissionalização (2.º grau)	Obrigatória	Prejudicado	Facultativa	Prejudicado	
15	Aferição de resultados	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Livre	
16	Técnica de aferição dos resultados	No processo	No processo	Independente do processo. (Exame p/escola indicada ou centralizado p/sistema)	Livre	
17	Realização das verificações	Pelo estabelecimento	Pelo estabelecimento ou por instituição como SENAI, SENAC, PIPMO, etc.	Por estabelecimentos indicados anualmente, ou diretamente p/sistema (centralização)	Pelo estabelecimento, quando haja verificação, ou por outro tipo de instituição.	
18	Seqüência de graus, o segundo supondo o primeiro	Obrigatória	Livre	Livre	Prejudicado	
19	Uso de tecnologia e meios de comunicação	Como recurso auxiliar	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante	Como recurso auxiliar ou, se necessário, como recurso predominante ou único.	

(Continua)

ITENS	2. ENSINO SUPLETIVO				d) SUPRI- MENTO
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDI- ZAGEM	b) QUALIFI- CAÇÃO	c) SUPLENCIA	
20	Idade mínima para iniciar curso: b) 2.º grau a) 1.º grau	a) Variável p/sistema de ensino b) Variável p/aluno	a) 14 anos completos b) 14 anos completos, haja ou não correspondência	a) Mais de 14 anos, em princípio; b) 18 anos, em princípio	Prejudicado
21	Idade máxima para iniciar curso: a) 1.º grau b) 2.º grau	a) Até 14 anos incompletos, ainda com "obrigatoriedade" b) Livre	a) Livre b) Livre, a partir mínimo	a) Livre b) Livre	a) Livre b) Livre
22	Idade mínima p/conclusão de: a) 1.º grau b) 2.º grau	a) Variável p/sistema b) Variável p/aluno	a) Mais de 14 anos b) Livre	a) 18 anos completos b) 21 anos completos	Prejudicado
23	Idade mínima p/conclusão da parte somente profissional	Variável	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos	Mais de 14 anos
24	Professores	Com formação mínima prescrita	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos	Com formação "adequada", segundo normas dos Conselhos
25	Estabelecimentos	Um ou mais p/aluno	Um ou mais p/aluno	Um ou mais, ou nenhum	Um ou mais, ou nenhum
26	Regimento	Obrigatório	Livre, p/escola	Livre	Livre
27	Aprovação pré- via de planos	Nos regimentos	Obrigatória	Livre, em princípio	Livre

(Continua)

(Conclusão)

ITENS	1. ENSINO REGULAR	2. ENSINO SUPLETIVO				d) SUPRI- MENTO
		a) APRENDI- ZAGEM	b) QUALIFI- CAÇÃO	c) SUPLÊNCIA		
28	Observância de normas prévias dos Conselhos de Educação	Nos regimentos	Quando houver	Obrigatória	Quando houver	
29	Supervisão ge- ral pelo sistema	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Conforme normas dos Conselhos	
30	Inspeção p/sistema	Obrigatória	Obrigatória; mas em casos como SENAI e SENAC, entre instituições	Obrigatória mas em casos como SENAI, SENAC, PIPMO, etc., pode ser entregue as res- pectivas insti- tuições	Livre, mas in- dispensável quando o esta- belecimento seja indicado p/exames	Livre

EXEMPLO DE SOLUÇÃO COM BAIXO TEOR DE SUPLETIVIDADE

		2. ENSINO SUPLETIVO			
1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA	d) SUPRIMENTO	
01			Estudos sistemáticos		
02			Livre (no caso, pré- vista)		
03	Obrigatória				
04			a) Livre (no caso, previsto e apro- vado) b) Livre (no caso, previsto e apro- vado)		
05			a) Livre (no caso, previsto e apro- vado) b) Livre (no caso, previsto e apro- vado)		
06	Prescrita na lei para os períodos regulares				
07			a) Obrigatório para exames da parte geral b) Prejudicado c) Obrigatórios pa- ra profissionali- zação		

(Continua)

(Continuação)

S N E L I	2. ENSINO SUPLETIVO			
	1. Ensino REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENCIA
08			Facultativa no caso, prevista)	
09			Prejudicado	
10			Admitida (no caso, prevista)	
11			Facultativa (no caso, prevista)	
12			Facultativa (no caso, prevista)	
13			Facultativa (no caso, prevista)	
14			Facultativa (no caso, prevista)	
15			Obrigatória	
16	No processo			
17			Pelo estabelecimento, enquanto indicado anualmente p/ Conselho de Educação	
18	Obrigatória			
19	Como recurso auxiliar			

(Continua)

QUADRO 3
EXEMPLO DE SOLUÇÃO COM ALTO TEOR DE SUPLETIVIDADE

ÍTEMS	2. ENSINO SUPLETIVO			d) SUPRIMENTO
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	
01				Estudos assistemáticos (por TV) e sistemáticos (sistemizações periódicas)
02				Livre (no caso, prevista)
03				Livre (indispensável nas sistematizações)
04				a) Livre (previsto no plano para as sessões televisivas) b) Livre (para as sistematizações)
05				a) Livre (no caso, previsto no plano) b) Livre (no caso, previsto no plano)
06				Livre (no caso, prevista no plano)
07				a) Obrigatório b) Prejudicado c) Facultativos (no caso, prejudicados: não prevista profissionalização)
08				Facultativa (no caso, prejudicada: não prevista)
09				Prejudicado

(Continua)

(Conclusão)

ITEMS	2. ENSINO SUPLETIVO				
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO
20				a) Mais de 14 anos, em princípio b) 18 anos, em princípio	
21				a) Livre (a partir dos mínimos previstos no item anterior) b) Livre (idem)	
22				a) 18 anos completos b) 21 anos completos	
23			Mais de 14 anos		
24	Com formação mínima prescrita				
25	Um ou mais por aluno				
26	Obrigatório				
27	No Regimento				
28	No Regimento				
29				Obrigatória	
30					

Valmir Chagas, relator

2. ENSINO SUPLETIVO	2. ENSINO SUPLETIVO				
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO
10				Admitida na hipótese do artigo 76 (mas, no caso, não prevista).	
11				Facultativa (no caso, não prevista)	
12				Facultativa (no caso, não prevista)	
13				Facultativa (prevista como objetivo do curso)	
14				Facultativa (não prevista profissionalização)	
15				Obrigatória	
16				Independente do processo (exame por es- indicada)	
17				Pelo sistema (centra- lização)	
18				Livre	
19				Como recurso predo- minante	
20				a) Mais de 14 anos, em princípio b) 18 anos, em prin- cípio	
21				a) Livre b) Livre (além dos mínimos previstos no item anterior)	

(Continua)

(Conclusão)

ITEMS	2. ENSINO SUPLETIVO				
	1. ENSINO REGULAR	a) APRENDIZAGEM	b) QUALIFICAÇÃO	c) SUPLENÇA	d) SUPRIMENTO
22				a) 18 anos completos b) 21 anos completos	
23				Prejudicado (não prevista no caso a parte profissional)	
24				Com formação "adequada", segundo normas do Conselho de Educação	
25				Nenhum (mais centro p/sistemizações periódicas)	
26				Livre (Haverá o plano do curso)	
27				Livre, em princípio	
28				Obrigatória	
29				Obrigatória	
30				Livre (mas os exames serão centralizados pelo sistema)	

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA I

Prof. Julian Chacel (J.C.)
Prof. Leônidas Sobrino Porto (L.S.P.)
Dr. Carlos Affonso Migliora (C.A.M.)
Sra. Maria Thereza Camargo da Motta (M.T.C.M.)

J.C. Perguntou se o fenômeno da contestação não se vincula mais ao tipo de sociedade que aos valores que lhe dão embasamento; e, aceitando esta hipótese, se esta contestação não se vincula também às condições do mercado de trabalho que não vem absorvendo os diplomados, especialmente os egressos de cursos das Faculdades de Filosofia e Ciências Sociais, já que, naquelas que habilitam os indivíduos com uma técnica, as tensões são muito mais baixas. Fêz esta abordagem como economista que procura corrigir desequilíbrios dentro de um sistema de equilíbrio geral.

CONF. A indagação — se não seria o processo contestatório uma crise de valores e sim uma crise de um tipo de sociedade, vinculada também ao mercado de trabalho — respondeu inicialmente que o movimento de contestação constitui um leito, no qual vão desaguar muitas correntes, de origens distintas. Concordou que o objetivo do processo é o tipo de sociedade que não responde às aspirações, porém, ao mesmo tempo, este tipo de sociedade é um dos valores tradicionais, incluído na crise global de valores. Se fosse apenas posto em questão o tipo de sociedade, porém houvesse uma permanência na aceitação dos valores fundamentais, de qualquer cultura, a crise seria bem menos grave. Esta, no entanto, vai até a base, atingindo os valores fundamentais da cultura que vivemos. Há mesmo, entre os que participam da contestação, os que aceitam o tipo de sociedade atual, e os que o contestam não são apenas os membros da chamada juventude de esquerda. Concordou em que, nas faculdades com cursos técnicos que exigem maior teor de tenacidade na formação, a tensão

contestatória é mais baixa, o que, por si só, não vincula o processo ao tipo de sociedade; por outro lado, as Faculdades de Filosofia não chegaram a constituir um centro de criatividade de especulação filosófica, tendo sua missão se concentrado no objetivo pragmático de formação de professores de nível secundário, sem, porém, realizá-la, pois não formam um número suficiente para atender à demanda do ensino de nível médio, e a maioria dos diplomados não segue a carreira do magistério.

J.C. Indagou se não caberia uma explicação de caráter econômico para a tendência de um sentido beletrista na educação no Brasil: a de que é mais fácil instituir, nos moldes atuais, uma Faculdade de Ciências Econômicas, onde, na combinação dos fatores, predominam o professor — que se supõe razoavelmente alfabetizado, — um quadro-negro e pedaços de giz; em contraste, se apresentam os cursos de Física Nuclear.

CONF. Concordou com a observação, pois é um condicionamento econômico que gera a proliferação das chamadas faculdades baratas. Insistiu, no entanto, que nossa educação não pode se deixar seduzir indefinidamente pela possibilidade de transmitir apenas um ensino beletrista e decorativo, mas deve, pela planificação dos nossos escassos recursos, se orientar para uma formação que tenha significação de maior produtividade para a promoção da comunidade. Julga, no entanto, que, em determinadas regiões, em estágio menos desenvolvido, pode-se admitir ainda uma dessas escolas baratas de Economia, ou de Direito, por exemplo, já que são as únicas possíveis para dar em certas áreas do país a possibilidade de alçar-se a população a níveis diferentes de aspirações e equipá-la de certa versatilidade para inserção no mercado de trabalho.

J.C. Fêz, então, mais um comentário que uma indagação, sobre a exposição entre desenvolvimento e humanismo, e sobre a ênfase excessiva dada ao problema da educação em termos de desenvolvimento. No pós-guerra começaram a plasmar-se as teorias do desenvolvimento econômico, e, então, as interpretações do fenômeno desenvolvimento centravam-se sobre a questão da formação de capital de investimento; era a impossibilidade de uma economia, por ter um nível de renda mais baixo, formar capital, formar investimento, aumentar sua capacidade produtiva futura, o que a deixava confinada a um estado de subdesenvolvimento. No final da década passada, os economistas se tornaram mais sofisticados e o problema do desenvol-

vimento tornou-se matéria de preocupação interdisciplinar, e, após sérios estudos estatísticos, chegaram à conclusão de que, na taxa de progresso da economia americana, sob uma larga perspectiva histórica, havia um elemento residual que não podia ser explicado pela formação do capital, pelo investimento, e então, aquela relação causal entre investimento e taxa de progresso não mais seria válida. Esse elemento residual foi atribuído ao fator educacional, e as teorias de desenvolvimento econômico passaram a dar esta grande ênfase à educação para o desenvolvimento gerando, possivelmente, esta distorção entre a educação para o desenvolvimento e a humanística, apontada pelo conferencista.

CONF. O comentário sobre esta polarização ou este aspecto conflitante, mostra que ele é, talvez, mais convergente que conflitante; é, realmente complementar. Outros exemplos têm reforçado sua convicção de que esta polarização que está se fazendo entre humanismo e desenvolvimento nos objetivos da educação, é um tanto artificial, pois há de fato mais convergências de base do que conflito.

J.C. A indagação trata das causas sociais da evasão na escolaridade, dentro de uma idéia de equilíbrios e desequilíbrios, na ascensão do ensino elementar ou superior, pois estas causas de mortalidade ou de fuga apresentam uma contradição em face dos excedentes nas universidades. Ninguém admitiria um tipo de sociedade em que 100% dos indivíduos que ingressam no nível elementar atinjam as universidades; mas, não há uma contradição entre as elevadas taxas de evasão e os excedentes? Não residirá na falta de objetivo e nas poucas aberturas do ensino médio, o que determina uma falta de alternativas para ascensão social, a conduta dos jovens em forçarem o ingresso na universidade?

CONF. Com efeito, não se pretende que, em vez de uma pirâmide da escolaridade, tivéssemos um prisma retangular, porém é evidente que a evasão é excessiva, e mais grave, porque é muito forte já no 2º ano de ensino elementar. A falta de alternativas no nível médio gera frustrações nos que, terminando este ciclo, não obtêm ingresso nas universidades; por outro lado, a criação de cursos superiores com currículos condensados e de menor duração, bem como a do ginásio integrado, seriam medidas que facilitaríamos uma solução para o problema dos excedentes.

L.S.P. Insistiu inicialmente no problema da evasão. Perguntou, se na faixa do ensino elementar onde ela é mais grave, as reprovações, e a

conseqüente repetência não representam, em face dos altos índices estatísticos que enumerou, um fator primordial de evasão pelo desestímulo que acarreta a permanência na escola. Por outro lado, estas reprovações se vinculam ao baixo nível de capacitação do professorado, cujos índices estatísticos também apresentou. Quanto aos aspectos sociais, especialmente a necessidade de incorporação da criança no trabalho, julga que a Lei de Diretrizes e Bases já permite flexibilidade de períodos letivos e horários, para compatibilizar a escola com épocas de semeadura, de colheita e outras atividades que exigem participação da criança no trabalho.

CONF. Declarou que desconhecia os altos índices da taxa de repetência apresentados pelo Prof. Sobrino Porto, porém julga que é evidente o desestímulo que dela decorre no processo de evasão. No entanto, voltou a mostrar que a própria repetência tem causas sociais fora das escolas, inclusive porque a maioria delas não se aproveitou da flexibilidade facultada pela Lei de Diretrizes e Bases, reduzindo o período letivo ou intensificando os trabalhos escolares neste período. As crianças são solicitadas ao trabalho, e não são motivadas para a escola, seja pela própria condição da família, na maioria de pais analfabetos, seja pela própria deficiência do ensino ministrado. Os pontos de vista do debatedor e os dele são, pois, complementares e não conflitantes.

L.S.P. Acrescentou — de acordo com o conferencista sobre as causas sociais — que outra causa de maior significação é a subnutrição, que influi também na repetência. Chamou atenção para uma supervalorização da TV Educativa dentro da realidade brasileira. Mostrou as limitações de seu emprego nas áreas rurais não eletrificadas, e salientou o absurdo de procurar-se alfabetizar com uma mentalidade de competição esportiva, na qual se procura bater recorde de tempo na alfabetização, em vez de usar o tempo necessário para bem alfabetizar. Mostrou que, mesmo nos países mais desenvolvidos, o abuso da TV, no ensino superior, vem sendo considerado pernicioso pela eliminação do indispensável contato entre alunos e professores, só vistos nas telas das TV. Mostrou outras limitações dos métodos rápidos de alfabetização, embora reconheça o grande papel que a TV e o rádio vêm desempenhando na educação de base.

CONF. Achou justas as observações do Prof. Sobrino Porto, porém disse que, na exposição que fez, procurou apenas exemplificar a necessidade de estímulos e de imaginação criadora diante de um fato concreto de uma população dispersa

territorialmente, com altas taxas de crescimento vegetativo, que não são acompanhadas de taxas equivalentes de desenvolvimento.

C.A.M. Chamou atenção que, no caso do uso do rádio, merecem uma reflexão as facilidades que o emprego do transistor trouxe para difusão do processo educativo, onde não se dispõe de eletricidade, permitindo a transmissão de idéias, antes vinculadas a uma simbolização de sinais escritos, para uma simbolização sonora, ampliando-se o acesso a um grande patrimônio cultural. Não se trata de reduzir ou não ampliar a atual rede escolar, mas, paralelamente, usar, como meio suplementar, as experiências que utilizam os recursos modernos. Passou, então, a fazer um reparo ao que foi dito sobre a formação beletриста de economistas, e sem comparar um reator nuclear com um computador eletrônico, vê o emprego deste na formação do economista como uma prova de sua não inclusão, na forma de educação beletриста, já que é bem mais que um professor, uma sala de aula, um quadro-negro e pedaços de giz. A educação deve formar pessoal habilitado para enfrentar os diversos problemas da comunidade e resolvê-los dentro de padrões elevados de ética e moral.

CONF. Concordou com as observações iniciais do debatedor e esclareceu que não se quis afirmar que, para formar um economista, só seriam necessários aqueles poucos elementos citados, mas que a realidade é que eles estão bastando e que há uma frustração dos recém-formados, pois entram na vida profissional sentindo uma distância enorme entre o volume conceituai de idéias que eles acumulam e a possibilidade concreta de fazer obra de economia.

M.T.C.M. Apresentou o seguinte quadro, com detalhe, dos índices de evasão, desde o 1º ano primário até o término do ensino superior.

<i>Etapas</i>	<i>Número de Matrículas</i>	<i>Perda por Etapa %</i>	<i>Perda Acumulada %</i>
<i>Início do Primário</i>	<i>10.000</i>		
<i>Término do Primário</i>	<i>2.673</i>	<i>73.21</i>	<i>73.21</i>
<i>Início do Ginásio</i>	<i>952</i>	<i>64.39</i>	<i>90.48</i>
<i>Término do Ginásio</i>	<i>400</i>	<i>57.99</i>	<i>96.00</i>
<i>Término do Colégio</i>	<i>188</i>	<i>53.00</i>	<i>98.12</i>
<i>Início do Superior</i>	<i>76</i>	<i>59.58</i>	<i>99.24</i>
<i>Término do Superior</i>	<i>34</i>	<i>55.27</i>	<i>99.66</i>

CONF. Agradeceu a contribuição dos participantes como mais um subsídio para o documento que será publicado e divulgado sobre o Fórum de Educação do IPES/GB e da PUC-RJ.

SÍNTESE DOS DEBATES DO TEMA II

Prof^a Nair Fortes Abu Merhy (N.F.A.M.)
Prof. Oscar de Oliveira (O. OI.)

N.F.A.M. Disse de início que a análise da estrutura do sistema educacional brasileiro focalizou não só o aspecto estrutural e funcional, mas neste último deu um esclarecimento completo a respeito do problema da oferta e da demanda, ao mesmo tempo, apresentando os condicionantes. Salientou a necessidade de integração dos subsistemas num sistema educacional, dentro de uma unidade de objetivo e com certa unidade de métodos de ação e métodos operacionais. Tratou de início da atuação de alguns municípios na área do ensino superior, a qual, freqüentemente se limita à instalação material dos estabelecimentos sem assumir responsabilidade pelo funcionamento que, por vezes, fica a cargo de pseudo fundações públicas, gerando crises quando, decorridos os primeiros anos de funcionamento, deve o Ministro da Educação pronunciar-se sobre o reconhecimento.

CONF. Julga indispensável, preliminarmente, deixar claro que a nossa conceituação de município, cidade e vila, engloba com estes nomes, — que definem obrigações e direitos idênticos em face da legislação, — coisas com características as mais diversas, sobretudo em face dos problemas de educação. Basta comparar os municípios do Rio de Janeiro, São Paulo, ou mesmo os de Recife, Belo Horizonte, com os de Altamira (PA), Itaituba (PA), Caracarái (RO), ou Envira (AM). Os primeiros contêm cidades com populações em torno, ou muito acima, de 1 milhão de habitantes, com superfícies de 1.000 ou muito menos, quilômetros quadrados; e os últimos têm na cidade sede, em torno ou muito menos de 1.000 habitantes, e superfícies superiores a 100 ou 200 mil quilômetros quadrados; Altamira, com cerca de 240 vezes a área do anômalo Estado

da Guanabara; e, Envira, contava no Censo de 1960, com apenas 24 habitantes na sua cidade sede. Tanto as áreas metropolitanas como os menores municípios se regem pelas Leis Orgânicas Estaduais dos Municípios, com os mesmos direitos e obrigações e o mesmo grau de autonomia como unidades político-administrativas. Esta deficiência de conceituação, determina a ocorrência de situações anômalas como a que transformou em Estado da Guanabara, parte de uma grande cidade e como a que deu foros de cidade ao pequeno povoado de Envira; e, permite e permitirá sempre que se pretenda e obtenha a criação de estabelecimentos de ensino superior em localidades onde jamais terão possibilidade de funcionar com um mínimo de eficiência, se não houver uma regulamentação do poder central, estabelecendo normas adequadas na regionalização do sistema (tanto no ensino médio como no superior), como foi, neste FÓRUM, brilhantemente exposto pela debatedora que o honrou com esta intervenção.

N.F.A.M. Salientou outro aspecto que merece ser examinado: a falta de um adequado assessoramento do Congresso, para facilitar a boa formulação da legislação; basta citar a última legislação universitária, tão cuidadosamente estudada pelo GT e por vários setores técnicos interessados, e que recebeu emenda aprovada, determinando a criação de um curso de 6 meses após a aprovação nos vestibulares, antecedendo aos cursos básicos das Universidades. Tal inovação é de todo inaceitável, e sugeriu ao Senhor Ministro que propusesse veto ao dispositivo que é ainda mais grave, porque vincula o tal "cursinho", aos objetivos dos cursos básicos. Estes visam a dar oportunidade aos estudantes de se orientarem para uma área de conhecimento, completando os conhecimentos já adquiridos no nível médio e ampliando-os. Formulou ainda uma questão, abordada na exposição e também tratada no projeto da nova Reforma Universitária: o sistema educacional deve colaborar para o aceleração da mudança social, sendo a universidade um fator de transformação social, ou seria melhor dizer uma mudança da organização social, ou uma mudança na direção do processo de transformação?

CONF. Quanto à primeira parte é indiscutível a falta de uma adequada assessoria ao Congresso, sobretudo após a mudança da Capital para Brasília, que isolou os congressistas dos grandes centros de informação, e são evidentes os males que disto decorrem, sobretudo por não dispor o Congresso de um Centro de Documentação dinâmico como, por exemplo, a Biblioteca do Congresso Americano. Sobre o caso concreto do projeto do

"cursinho", é de tal forma descabido, que não merece maiores comentários. Por último, sobre a indagação de ter o sistema de educação uma função de promover a mudança social, disse que não afirmou que esta seria o seu principal objetivo, nem mesmo que esta função devesse constituir um objetivo; o que procurou mostrar é que, evidentemente, qualquer somatório de novos conhecimentos, do nível elementar ao nível superior, que seja absorvido por uma sociedade, altera as estruturas sociais, mas procurou deixar claro que muitas outras razões conduzem àquelas alterações de estruturas que são totalmente interdependentes. Por outro lado, um melhor conhecimento dos fatores qualitativos, que correspondem à relevância que cada incremento de conhecimentos tem na produção de mudanças sociais pode e deve conduzir à formulação de um sistema educacional que procure evitar, ou pelo menos atenuar, os efeitos das mudanças que forem consideradas menos desejáveis por terem um caráter involutivo, sendo certo que não são previsíveis, como num processo determinista, as alterações sociais que podem ocorrer com qualquer forma de aumento de conhecimentos absorvidos pela sociedade. O crucial na seleção dos conhecimentos a fornecer à sociedade, reside na dificuldade de distinguir os que contêm maior número de informações úteis ou menor número de desinformações, ou seja a informação deturpada, deformada ou falseada.

O. OI. Inicialmente, concordou com as conclusões da exposição no que se refere à posição da técnica, e que não basta, e não bastará nunca, conhecer as bases, os postulados e os princípios da técnica; o indispensável é que o homem, antes de tudo, saiba aplicá-la visando ao bem comum. Numa revista científica internacional, em 1962, um professor chamava a atenção que na nossa geração, o que se aprendia na escola de engenharia, era um instrumento válido para toda a vida profissional, mas, já naquela data do artigo, a maior parte do aprendido na escola tinha validade absoluta, no máximo, por 5 anos. Dada a aceleração do processo, este prazo tende a diminuir. Aliás, já no início da década dos 40, em algumas universidades americanas se afirmava que não se devia procurar ensinar ao estudante nenhuma técnica em particular, pois esta, ele devia adquirir no exercício de seu trabalho. Indagou, assim, se quando o conferencista falou em técnica a ser transmitida ele se referiu principalmente à técnica da organização da produção, seja no setor primário, secundário ou terciário, sobretudo no ensino superior; se no nível de graduação, não deve prevalecer o ensino do método que apa-

relhe o líder a exercer a liderança, deixando, mais o preparo em determinadas especialidades para a "pós-graduação"; e, ainda, se tais aspectos não devem ser considerados também no nível médio, já que o conferencista salientou a multiplicidade, cada vez mais crescente, de profissões que exigem apenas a formação de nível médio. Fêz todas estas indagações, salientando o papel da extensão universitária, da extensão cultural a cargo de outras entidades, que foram mencionadas na exposição, e que tanto ajudam a formação e a educação de um povo.

CONF. Considera fundamental, em qualquer dos níveis do ensino dar mais ênfase ao ensinamento da metodologia, do processo de raciocínio e de uma conceituação clara dos princípios básicos de cada campo de conhecimento, que à transmissão pura e simples de um maior ou menor acervo de informações em cada disciplina. Os primeiros têm um certo sentido de perenidade, e o acervo de informações, como ilustrou o Prof. Oscar de Oliveira, é de rápido obsoleto. E, também, porque aqueles são em muito menor número e menos diversificados do que vulgarmente se admite, e fornecem com pequeno esforço, como num verdadeiro caleidoscópio, com pequenas operações fáceis de serem aprendidas, as inúmeras combinações que traduzem, quando necessário, para os que sabem utilizá-los, todo o acervo de informações, e com a devida atualização. A escola, em seus níveis ascendentes, tem, cada vez mais, justamente o papel de acelerar o processo de aquisição desta metodologia que, aliás, pode ser adquirida, de forma mais lenta, podem auto-didata, por todos os que tiveram a ventura de mais cedo descobrir o método de usar a razão para adquirir novos conhecimentos ou para aplicá-los às ações práticas. Quanto à necessidade de dar cada vez mais uma formação global ao maior número, adianando sempre o processo de especialização, procurou mostrar que a evolução verificada na história da humanidade, permite admitir-se que o tipo de formação na escola será cada vez menos diferenciado até a pós-graduação, e que as técnicas profissionais serão, cada vez mais adquiridas, em cursos paralelos de pequena duração, válidos por períodos curtos, exigindo uma constante recapacitação dos profissionais de nível médio e de nível superior.

O. OI. Solicitou que no documento final seja dada ênfase ao aspecto que foi analisado nestas indagações, já que não se tem levado em conta nos nossos sistemas de educação estes conceitos, senão de forma muito tímida. Se, como afirma Harold Wilson, é hoje possível haver uma fábrica de automóveis sem um único operário, e se não

se faz é porque não chegou a hora de fazer, e preciso que a estrutura do ensino se prepare para este futuro que é de dar uma grande diversidade de técnicas; e dar, sobretudo, uma capacidade de organizar a produção e a vida social.

CONF. Pedindo atenção para o quadro IX, do anexo fornecido aos participantes, com as taxas de conclusão de cursos primários, médio e superior, nos setores primário, secundário e terciário no Brasil, concordou com a ênfase que o Prof. Oscar de Oliveira deu a este aspecto, pois, cada vez mais, temos que preparar com o sistema de educação, uma sociedade capaz de resistir aos impactos que a automação, que a cibernética e que a informática determinam, exigindo que a transferência do setor primário para o secundário, e deste, para o terciário, se processe sem criar, como no presente, uma enorme faixa de população marginalizada.

O. OI. Sobre a relação professor/aluno, referida pelo Conferencista, a comparação das estatísticas nacionais com as estrangeiras, em certos casos, conduz a resultados falsos e, ao mesmo tempo, mais inquietantes. Seria possível com o auxílio dos computadores de que já dispomos, determinar a relação de professores/estudante x hora, tendo em vista que no nosso sistema o professor horista trabalhando poucas horas em cada escola é computado 3 ou 4 vezes, o que conduz a este índice ridículo de 4 alunos por professor. A transformação do horista em professor de tempo integral, permitiria um melhor aproveitamento do escasso número de professores capacitados de que dispomos.

CONF. Deu absoluta razão ao Prof. Oscar de Oliveira, que no nosso caso este índice não pode ser confrontado sem esta ressalva. Porém ele, por isso mesmo que resulta desta impossibilidade do professor se manter com um único curso ou estabelecimento de ensino, pela baixa remuneração, revela um outro aspecto da maior importância que é o da necessidade de obter-se uma remuneração condigna para o professor em geral. O tempo integral, por si só, não parece que possa resolver o problema, mesmo porque, nas cadeiras de cursos profissionais, há necessidade de um grande número de professores, vinculados com empregos e funções em instituições e empresas que operem nos respectivos setores especializados, para se atualizarem.

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA III

Prof. Maurício Joppert da Silva (M.J.S.)
Gen. Golbery do Couto e Silva (G.C.S.)

M.J.S. Nos Debates, o Prof. Maurício Joppert da Silva teceu longas considerações à margem do tema, e disse que, com o seu feitio cartesiana, não teria abordado o assunto tal como o fez o conferencista, discordando mesmo das bases em que fundamentou o seu trabalho. Foi mantido um longo e interessante diálogo sobre várias questões sociais, econômicas e políticas relativas a países da América Latina, à Rússia, e à China, o qual, por não se vincular estritamente ao tema nem ao objetivo deste documento, deixamos de incluir nesta síntese.

G.C.S. Disse: É um dado histórico, que todos reconhecemos, e sobre o qual não há discordância, que, de um lado, o ritmo de expansão do processo demográfico, — como o do Brasil e de outros países, — representa um muito forte fator limitativo para o desenvolvimento econômico e social; e, de outro lado, nas tentativas de racionalização dos processos de desenvolvimento, procura-se estimular a implantação de indústrias do tipo "capital-intensivo", — o que se verifica mesmo no Nordeste, — a fim de permitir a criação de economia de escala, o que corresponde a um processo tecnológico que economiza mão-de-obra e faz largo apelo ao capital. Há pois uma assimilação do propósito do desenvolvimento com a idéia de modernização, como assinalou o conferencista. Perguntou, então, se no estágio de desenvolvimento já alcançado pelo Brasil, é ainda possível valermo-nos daquela faixa de amortecimento, que a economia de subsistência, — que é marginal à economia do mercado, — oferece para um jogo amortecedor dos fatores de produção, ou, se teríamos que nos limitar ao simples processo de aumentar as indústrias que

economizam capital e aumentam muito a mão-de-obra; e, se por estes dois mecanismos, será possível, ainda, corrigir ou atender este fator limitativo do potencial demográfico.

CONF. Acha que a grande fase onde existe absoluta conversibilidade entre os dois fatores, como um conjunto, já foi efetivamente perdida, pelo Brasil, e que o momento ótimo dessa permutabilidade já foi superado e a reserva existente é relativamente ociosa. Ela permanece residualmente possível, já que alguns Estados, como a Bahia, por exemplo, ainda importa papel de embrulho, velas de estearina, cerâmicas e outras coisas desta natureza, que são evidentemente capazes de serem obtidas no seu próprio espaço econômico, pela utilização intensiva de sua mão-de-obra. Há uma extensa faixa de indústrias humildes, de bens de consumo de uso geral, a serem implantadas em diversas áreas do país. Mas cabe a pergunta; até onde este tipo de orientação, que envolve um relativo padrão socializante, — no sentido positivo da palavra — dá regimentação ao trabalho local e ao regime vigorante de artesanato, para sua valorização, como entidades de produção e também de consumo? Disse, que no caso do Brasil, o fator dinâmico do desenvolvimento foi muito mais, em certos momentos, o consumo do que a produção; o Brasil arrancou para a indústria de bens de consumo geral, depois de uma redistribuição dinâmica da renda nacional. A política dos estímulos fiscais iniciada pelo Governo Castello Branco conseguiu uma superação extraordinária do Nordeste, mas o processo de estímulos fiscais, envolve apenas uma descentralização dos parques industriais da região sul, geralmente, inclusive, com a importação do seu equipamento e do tipo de agregação econômica, que é o de uma outra área do país e que leva com êle, — como seu vírus —, o tipo de estrutura que ainda é "capital-intensiva" e não "labour-intensive". Concluiu dizendo que, diante do que está já sendo feito, até certo ponto já foi vencida a fase de infra-estrutura que permitiria a máxima utilização da reserva de mão-de-obra existente no país, como, também, já se está perdendo neste momento, — pela política de desenvolvimento apoiada nos estímulos fiscais, que descentraliza mas não modifica a estrutura do equipamento — a possibilidade de eliminar a continuação da ociosidade desses fatores. No caso Brasileiro, é

possível que ainda se pudesse fazer alguma coisa, com as políticas de irrigação, com intensa utilização do fator-trabalho, e o mesmo com as grandes represas da região Nordeste, mas, infelizmente, o sentido de urgência destas tarefas tem obrigado o emprego maciço de equipamentos para uma mais rápida conclusão que a permitida com a efetiva regimentação da mão-de-obra. Não vê, assim, com otimismo, a utilização, no caso do Brasil, de uma política de substituição do capital por trabalho, como a obtida no Egito ou na Índia. Julga no entanto que naquilo em que se pudesse fazer uma política de descentralização, — não mais na infra-estrutura, não mais na indústria de transformação, mas um esforço deliberado que procurasse tirar dos mercados da região Sul, uma série de pobres indústrias de consumo que poderiam ser implantadas no Nordeste, — não só teria um efeito na redução dos balanços de pagamento interestaduais no Brasil, mas seria uma maneira de indiretamente atuar naquele fator dinâmico, objeto desta pergunta.

Da exposição do conferencista e dos debates tornou-se evidente que — neste mundo de tríplice expansão — demográfica, democrática e tecnológica, — tem o sistema de educação que ampliar sua área de atendimento para satisfazer: ao número demograficamente crescente de candidatos, às aspirações democraticamente crescentes de acesso à cultura, e às necessidades tecnologicamente crescentes, para que os países subdesenvolvidos possam reduzir a brecha científica e tecnológica que os separa dos países desenvolvidos.

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA IV

Prof. Mário Henrique Simonsen (M.H.S.)
Padre Laércio Moura S. J. (L.M.)
Prof. Oscar de Oliveira (O.OL.)
Ind. Cândido Paula Machado (C.P.M.)

M.H.S. Todos os economistas que se dedicam à administração do ensino, têm colocado uma ênfase muito especial, no problema da escassez de recursos para a educação no Brasil. Acredito que, depois de todas essas crises estudantis, a reforma universitária se tem encaminhado em grandes linhas nesse sentido. Por outro lado, entre os economistas, há muito mais, a idéia de que o problema educacional no Brasil não é sobretudo limitado pela falta de recursos, (pelo menos por uma falta proporcional de recursos, pois é claro que num país subdesenvolvido, em qualquer setor, os recursos são necessariamente limitados), mas pela má colocação desses recursos. Eu me inclinaria, muito para essa corrente, no sentido de que antes de aumentar recursos é preciso aprender a tirar o máximo de produtividade dos existentes. Contudo, faço a seguinte pergunta ao Ministro Roberto Campos: A praxe orçamentária no Brasil é ainda a da falsificação orçamentária. Quer dizer, prepara-se um orçamento da República baseado numa superestimativa, na inflação, no cálculo da receita, e, ao mesmo tempo, numa subestimativa ou, até mesmo, numa estimativa de taxa nula de inflação, no cálculo da despesa. Admite-se que todas as arrecadações tributárias, vão aumentar de 30%, mas, que o pessoal não vai ser aumentado e, assim por diante. Apresenta-se assim um orçamento, aparentemente, semi-equilibrado ou pouco deficitário, mas, essencialmente falso. Porque se trata de um orçamento que na hora da execução terá que sofrer o impacto da inflação também do lado da despesa (como foi calculado do lado da receita), e que, conseqüentemente terá que ser objeto de inúmeros cortes. Nessa linha, acredito que um dos problemas mais sérios, em que

a administração universitária se encontra, não é propriamente o problema da limitação dos recursos, mas a limitação decorrente da incerteza do recebimento desses recursos; que aquilo que, está no orçamento, depois, venha a ser cortado por sucessivas programações financeiras, que são, simplesmente, um reflexo daquilo que deveria ter sido feito antes e não o foi. Qual a opinião do Ministro Roberto Campos a este respeito? Quais poderiam ser os bons resultados de uma preparação orçamentária cuidadosa, que evitasse uma programação financeira posterior para refazer o próprio orçamento e, com isso, desse ao sistema educacional, não um volume maior de recursos, mas, um volume de recebimentos mais seguros e, conseqüentemente, uma capacidade maior de planejamento da utilização desses recursos?

CONF. Claramente as imperfeições das elaborações orçamentárias, são um fator perturbador da vida universitária e do financiamento das universidades. As deficiências da elaboração orçamentária, são bastante conhecidas. Até recentemente, isto é, até à reforma administrativa, não havia uma entidade centralmente encarregada do orçamento. Porque, o orçamento de investimentos, foi atraído gradualmente para a esfera do Ministério do Planejamento, como seria natural, mas, o orçamento de custeio continuou entregue ao DA SP. Unicamente com a reforma administrativa é que os dois orçamentos, o de custeio e o de investimento, foram centralizados no Ministério do Planejamento. Mas, a centralização da máquina, é apenas um dos aspectos; outro seria a adoção de critérios de orçamentação. Até recentemente eram, a rigor, postulações individuais das universidades, do desejo de crescimento e magnificação de cada uma delas, com crítica muito rudimentar nesses orçamentos, pelo Ministério da Educação. O Ministério do Planejamento propôs critérios muito mais severos, e também critérios de flexibilidade na utilização dos recursos.

Os critérios severos seriam calcular-se o custo médio por aluno, e vedar-se qualquer dotação, quando o custo médio por aluno na universidade fosse exagerado, em relação à média nacional. Em segundo lugar, estabelecer-se obrigatoriamente a transferência de recursos, das faculdades que não lograssem preencher as vagas, para as que tivessem excedentes. Parece incrível, mas, é muito comum, ter-se dotações não utilizadas em certas faculdades, por falta de demanda, enquanto, que há excedentes à demanda de registro e matrícula em outras unidades do sistema.

O problema geral de compatibilizar receita e despesa é, obviamente, a essência da dificuldade; está

na raiz do problema educacional brasileiro. A nova constituição propôs algumas soluções. Primeiro, vedou o orçamento desequilibrado, (a receita tem que cobrir a despesa ou então o governo deve explicitar as operações de crédito que se propõe efetuar durante o período para cobertura do déficit). Há portanto, uma aprovação pelo congresso de duas coisas: 1) da receita e 2) das operações de crédito, e as operações de crédito seriam: vendas de Obrigações do Tesouro, necessárias para cobrir a margem do déficit. Postulou-se ainda que, sempre que houvesse um excedente de 10% da despesa sobre a receita, o governo apresentaria propostas fiscais de revisão tributária para cobrir o déficit. Mas, entre a teoria e a prática, vai uma distância enorme; estes dispositivos constitucionais só agora estão sendo postos em funcionamento e não têm sido observados estritamente. Mas, constituem um roteiro útil para se evitar este bovarismo contraditório entre receita e despesa. Não me parece, entretanto, que o problema resida em subestimativas da despesa, pelo menos no tocante a investimento. No tocante a investimento, o que acontece é uma compressão real do dispêndio, quando sobem os preços. O grave problema, é o do custeio que é extremamente rígido. As contínuas reivindicações de aumento de salário de funcionalismo, o abuso do tempo integral, têm feito com que o fator explosivo do orçamento tenha sido, não realmente o orçamento de investimentos, e sim, o orçamento de custeio.

Concordaria com o professor, nas duas observações fundamentais. A primeira, que provavelmente estarão certos os economistas dizendo que, o problema mais grave, não é tanto a escassez de recursos quanto o desperdício desses recursos. Em segundo lugar, que um fator de perturbação na vida universitária, tem sido a irregularidade na entrega de verbas. Alguns dos técnicos de orçamento dizem que esta irregularidade na entrega de recursos, não tem sido fator prejudicial a várias universidades, tanto assim, que as dotações residuais que não foram utilizadas, têm sido consignadas a fundos universitários os quais já representam uma parcela muito substancial do orçamento corrente. Há portanto certa massa de manobra através deste derivativo; a consignação de dotações excedentes a fundos especiais.

M.H.S. Uma segunda pergunta: Até que ponto o conferencista consideraria útil, uma reconceitualização do problema dos excedentes universitários, nos seguintes termos: em geral o conceito de excedente é o do aluno que prestou o vestibular, atingiu a nota mínima e não conseguiu vagas na escola; a meu ver este é um critério de pouco sen-

tido econômico, pois, êle fica inteiramente à mercê do maior ou menor rigor das bancas examinadoras. Acho que um conceito econômico devia basear-se menos em critérios pessoais. De resto, me parece também que em todas as estatísticas de excedentes, há o problema da dupla contagem. Como muitos alunos fazem várias vezes o vestibular, se passarmos a examinar este número de excedentes temos aí uma repetição que distorce bastante as cifras. Pergunto então, se o Ministro não acharia muito mais útil uma reconceituação dos excedentes, em termos da diferença, entre aquilo que se estima que seja a demanda do mercado e o número efetivo de vagas?

CONF. Parece-me que o critério sugerido é bastante mais racional; quando estive no Ministério do Planejamento, preocupei-me em treinar pessoal nas técnicas de planejamento educacional com base em análise de mercado. Já um substancial progresso tem sido feito. Ainda que a possibilidade de manipulação de vocações pelo governo seja pequena, claramente há uma possibilidade de se determinar o que seja a necessidade do mercado de trabalho, e deixar de considerar excedentes, aqueles que se entregam a certas vocações rejeitadas pelo mercado de trabalho.

Nesse caso, o que talvez convenha, seja combinar o "man power approach" com o "approach" de seletividade intelectual, tornando muito mais rigorosos os exames vestibulares para aquelas especializações que as pesquisas mostram não ser as desejáveis no mercado de trabalho. Não seria uma espécie de eliminação "a priori", mas, uma eliminação apoiada numa análise de mercado. Inversamente, critérios mais generosos, podiam ser adotados, para as especializações faltantes ou carentes no mercado de trabalho. Isto, evidentemente, envolve um certo grau de prentenciosidade do planejador. Perguntar-se-á: os alunos não sentem as condições no mercado de trabalho? Portanto, já não se orientam, para aquelas vocações mais procuradas? A resposta, é que, na verdade, eles não têm uma visão global do mercado de trabalho e a força da tradição, impele muito estudante em direção rotineira ou tradicionalista; apesar, da realidade comprovar que a atividade a que êle pretende se dedicar, é uma atividade já sobrando no mercado de trabalho. Tenho a impressão que se devia admitir aí, uma certa vaidade do planejador de saber um pouco melhor do que o aluno, o que realmente é melhor no mercado de trabalho. Há talvez uma correção intermediária, se fosse adotado um sistema de estrita flexibilidade de verbas: quando apurada a inadimplência das

vagas em determinadas especializações e, registrados os excessos de candidatos em outras, proceder-se-ia à transferência automática das verbas de uma faculdade para outra. É verdade que a transferência automática das verbas não asseguraria sempre resultado imediato porque podemos defrontar com o problema de falta de disponibilidade de professores. Mas, aí se poderiam criar salários de incentivos, para provocar um esforço um pouco maior do professorado, para atender às vocações mais necessárias e faltantes.

M.H.S. Uma terceira pergunta, seria sobre os problemas de ensino primário: gostaria de saber alguma coisa sobre este problema terrível, qual o de serem, 50 a 60% dos alunos da 1ª série primária, reprovados no Brasil; o que não só congestiona, de forma muito intensa todo esse primeiro ano, que passa a contar por assim dizer, com turmas em dobro, como também constitui um incentivo à evasão escolar e à desistência. Acredito que deve haver alguma coisa errada, devido a esta grande porcentagem de reprovações.

CONF. O problema existe, é grave, mas, confesso não encontrar qualquer vislumbre de solução. As causas devem ser: 1) Má qualidade do próprio magistério; o professor primário não é adequadamente treinado para a tarefa. 2) Possivelmente, a insuficiência econômica do aluno; a insuficiência econômica o leva a desertar, para lançar-se imediatamente em atividades práticas, muitas vezes, até sob pressão paterna. 3) Também a subalimentação é um fator grave de retardamento mental, indicando que apenas uma minoria melhor alimentada, tem densidade intelectual suficiente para atravessar este treinamento rudimentar que é dado na escola primária. Possivelmente, o que se tem a fazer é uma combinação de medidas. Os lanches escolares, por exemplo, são um fator prático de redução da evasão escolar. A merenda escolar, em alguns casos, tem provado extrema eficiência em reduzir o coeficiente de evasão. Outro seria, enquanto não há um melhoramento qualitativo do professorado, maior tolerância, não fazer realmente reprovações maciças na primeira série, na esperança de que, na sucessão dos anos, alguns conhecimentos acabem se infiltrando no aluno, sem necessidade de verificações severas, com periodicidade anual. Mas, são soluções insatisfatórias, e eu não saberia como propor um esquema mais completo e válido.

278

M.H.S. Tem-se sugerido, às vezes, que uma solução seria regionalizar os currículos de ensino primário, tornados menos exigentes nessas

regiões onde ocorrem os maiores índices de reprovações. Outra sugestão seria fazer um exame conjunto para a primeira e a segunda séries primárias, (não fazer o exame no primeiro ano, para, pelo menos, incentivar dois anos de escolarização). Qual seria sua opinião a respeito?

CONF. Acho que ambas as soluções seriam úteis. A periodicidade anual não é particularmente importante como fator de demonstração de conhecimentos e de mensuração de capacidade absorptiva. A regionalização permitiria, realmente, um padrão mais modesto de formação escolástica, de aprendizado nas regiões mais pobres, logo, menos proteinizadas.

M.H.S. Tenho notado uma certa correlação entre o grau de agitação estudantil e a falta de ajustamento das escolas ao mercado de trabalho. Tenho notado que, as escolas que mais se agitam são as de Filosofia e de Direito, as que menos se agitam são as de Engenharia e de Medicina. Precisamente porque, nas primeiras, os alunos começam a se defrontar com dificuldades crescentes no mercado de trabalho e, nas segundas, têm maiores esperanças, quanto a este mercado. Não lhe parece que por meio de uma relocação de vagas e verbas, o governo poderia dar uma contribuição não total mas, pelo menos, parcial para esse problema de crise estudantil?

CONF. Acredito que sim. Sempre defendi uma flexibilidade total na manipulação de verbas. O Conselho Universitário devia manter sob uma constante inspeção, o volume de matrículas, e graduar as verbas atribuídas a cada setor, em função dos candidatos e da frequência, de modo a desencorajar faculdades "fantasmas", como certa escola de Filosofia, montada com vários professores e apenas quatro alunos. Há faculdades em que o número de professores excede ao de alunos e, assim por diante.

Esse ajustamento das verbas e das facilidades financeiras à efetiva demanda de educação setorial, é um elemento importante para o progresso educacional. Diria que a inquietação estudantil, certamente, se alicerça bastante, nesta constatação, pelo aluno, da futilidade do seu treinamento face ao mercado de trabalho. Isso lhe dá um sentido de revolta e explica o porquê da explosividade das faculdades de Filosofia, cuja vocação prática é menos definida, — maior que a das de Engenharia e de Medicina. Mas, além da sensibilidade profética que o aluno tem para a futilidade do ensino que lhe é dado, existe também a exigência escolástica. A menor explosividade e politização das faculdades de Engenharia e de Medicina, reflète o esforço es-

colástico, muito mais intenso, que o aluno é obrigado a fazer, comparativamente com o exigido pelas faculdades de Direito e de Filosofia. Essas, destinadas a assuntos mais gerais e menos quantificados, não exigindo, praticamente trabalhos de laboratório, deixam um vácuo de lazer, que é preenchido com aventuras políticas. Há, portanto, um duplo problema: um, é a sensibilidade profética, para a desocupação futura, pela desadaptação entre o treinamento e o mercado de trabalho; outro, é a exigência escolástica dessas faculdades mais explosivas e rebeldes.

M.H.S. Até que ponto não lhe parece essencial, modificar os currículos de ensino secundário, tornando-os mais flexíveis de um lado, de outro lado mais adaptados ao mercado de trabalho, de modo a se reconhecer o ensino secundário como valor terminal e não apenas, como é hoje, um intermediário para faculdades? (Exceto no caso dos cursos técnicos, que por assim dizer, são cursos estanques e que, talvez, por isso, desfrutem de um prestígio social mais reduzido.)

CONF. Discutiu-se o ensino universitário e sua reformulação, mas, discutiu-se insuficientemente o ensino secundário e sua revisão. Qualquer proposta de reformulação do ensino secundário, a par de dotações financeiras muito mais generosas, deveria envolver realmente uma fragmentação maior do currículo secundário. Talvez, o modelo a seguir, no caso, fosse o modelo alemão, possivelmente o mais relevante.

M.H.S. Um outro problema sobre o qual gostaria de ouvir sua opinião é a respeito da remuneração dos professores. O que se tem sentido é que o serviço público brasileiro se estendeu particularmente nesses últimos 15 anos, para a quantificação com prejuízo da qualificação. A mão-de-obra qualificada é mal paga e, em contrapartida, se fôr realmente qualificada, passa-se a compensá-la com uma redução tremenda de horas de trabalho. Talvez, o coeficiente redutor das horas de trabalho, tenha sido mais intenso que o redutor dos salários reais, de modo que, no final das contas, encontramos vários casos de salário/horário infinito, isto é, o daqueles professores que têm um numerador de remuneração bastante reduzido, mas, um denominador praticamente nulo. Qual seria a sua opinião, para resolver, não imediatamente, mas, pelo menos, para encaminhar a solução dessa remuneração do professor, para tornar o ensino não apenas mais eficiente, mas, também, mais barato, isto é, aumentando-se o denominador das horas de trabalho em proporção maior que o numerador da remuneração.

CONF. A solução correta para vários sistemas universitários é dar grande latitude na fixação da remuneração, ao Conselho Universitário, ou ao próprio Reitor. A nossa regulamentação de pessoal bastante rígida, impede que isso seja feito. Mas, uma proposta, a meu ver, seria um meio termo: consistiria em (isso foi proposto em 1965) congelar-se, ao nível daquela data, a remuneração básica do professor, calculando-se entretanto as verbas para as universidades, com os aumentos que fossem arbitrados para o funcionalismo; ficando então a universidade, com uma massa de manobra, com um fundo, que permitiria pagar a remuneração básica, padrão, a todos os professores e pagar bonificação extra por hora de aula, àqueles professores que fizessem mais esforços; o que sobrasse, constituiria um fundo de prêmio e incentivo, que rio fim do ano, poderia ser manuseado pelo Conselho Universitário, para premiar professores por trabalhos de pesquisa ou dedicação excepcional, concebendo-se, até, uma eleição pelos alunos, dos professores que eles achassem mais eficientes. Isso pressupõe, da parte do governo, confiança nos administradores e, da parte dos administradores, senso de responsabilidade. Se isso tivesse sido feito em 1965, com os sucessivos aumentos de vencimentos, era muito provável que hoje a remuneração básica, não representasse senão 30 a 40%; o restante seria manipulado livremente pela universidade à base de critérios de assiduidade, e presumivelmente, de eficiência. O critério de assiduidade é mais fácil de medir, mecanicamente, do que o de eficiência. Mas, uma administração responsável e séria, poderia graduar esta recompensa, em termos qualitativos, não apenas, quantitativos.

M.H.S. A seu ver quais são as perspectivas da atual reforma universitária?

CONF. A que existe entre o instrumento legislativo e a performance administrativa. A chance de ser aprovado o instrumento legislativo, que é bastante razoável — seguramente, uma melhoria em relação ao que existe, — é muito grande. O Congresso certamente se sensibilizou com a extensão e a ferocidade do protesto estudantil; está intimidado para agir e se mover com uma certa rapidez. Quanto à performance administrativa, eu me recusaria a fazer previsões; depende da estrutura do Ministério da Educação, da sensibilização que adquiriu para o problema.

L.M. A minha pergunta se prende à distinção que o senhor fez entre cultura e conhecimento. Noto que, agora nas reivindicações, os alunos estavam um pouco temerosos de uma distinção como esta e de conseqüências como estas. Há cerca de

5 anos, via-se os alunos reclamando que a universidade não os formava para os empregos, e, agora, notamos que eles reclamam que a universidade não os forma para a vida, atacando o excesso de profissionalização. Mas se admitíssemos uma concepção muito esquemático neste sentido, de que a universidade deve formar, apenas profissionalmente um homem, isso seria uma redução do trabalho total da universidade. A universidade deve formar o homem para a vida; e a vida não é só a sua execução profissional, mas é a sua concepção artística e a sua inserção nas preocupações da sociedade; é a expansão de toda a sua personalidade. Se houvesse uma análise de programas de uma universidade, apenas em função da preparação para o mercado, poder-se-ia deixar de lado o papel básico da universidade, que é o de dar formação completa ao aluno; não só isso, mas, realizar a missão que a universidade tem que cumprir com relação à sociedade, isto é o conhecimento dos problemas da sociedade e a elaboração de uma cultura, não no sentido de uma cultura desligada da vida mas, uma cultura que sendo uma visão da vida, se aproxime daquela expressão que o Sr. designou de conhecimento. Tenho visto na preocupação de algumas dessas reivindicações de estudantes, que há este medo de transformar, de conceber a universidade, apenas, com a função de formação de pessoas para o mercado. Acho que seria interessante que se fizesse essa apresentação global do problema para evitar nas críticas estudantis o potencial de agressividade contra uma concepção de universidade que não é a de nenhum de nós.

CONF. Certamente que na educação universitária, deve haver um mínimo de ecumenicismo, se quiserem; é necessário que haja a apresentação suficiente, de um determinado número de elementos culturais para que o universitário possa fazer a avaliação das escolhas possíveis para a sociedade. Mas, tanto ou mais importante que isso, certamente, é a aquisição de um instrumental de trabalho. Suspeito que parte desta ressurreição do espírito ecumênico, que noto em alguns alunos, é um pouco a deformação ideológica antiprivatista; é a idéia errada de que o cidadão que se forma para a vida da empresa está automaticamente escravizado à empresa, ao passo que o generalista está mais preparado para as tarefas do estado e da política. Ora, foi precisamente o excesso de generalismo que, contrastando com as exigências da necessidade moderna de especialização, nos levou a uma situação de subdesenvolvimento, em que temos um grau de fricção política, de atrito político, de politização vastamente superior à nossa sofisticação, em termos técnicos e econômicos. A solução do problema também não ne-

cessita ser concebida em um só estágio. A universidade deve ser, predominantemente, um lugar onde se adquire um instrumental de trabalho relevante para a sociedade. Uma vez adquiridos um instrumental de trabalho, e a experiência prática, há sempre a possibilidade de, num segundo turno, dilatar-se o campo de conhecimento, e, esta evolução está sendo seguida nas cidades industriais modernas, em que os executivos treinados em "business administration" ou em engenharia, ou em tecnologia, depois de sucedidos e entrosados na vida prática, voltam para a recyclage e para uma dilatação de seu ambiente universitário. Mas, isso, depois de terem retribuído à sociedade os investimentos feitos, mediante uma contribuição prática, tecnológica, efetiva. Receio que se excedermos a essa preocupação generalista, nós distraíamos a universidade da função fundamental de equipar o homem para o mercado, para a tarefa prática, para o desenvolvimento. Uma vez feito isso, gerar-se-á um excedente econômico capaz de permitir uma nova ampliação de horizontes, num segundo turno.

O.OL. A minha interpelação tem vários pontos de contato com a do ilustre Reitor, embora não tivéssemos conversado sobre o assunto. Muito se fala sobre a contribuição das universidades, ou melhor da educação superior, para a produção de diplomados em carreiras técnicas. Como o percentual da população na indústria, tal como aconteceu na agricultura, tende a decrescer, deduz-se que o grande contingente estará, no futuro, empregado em atividades terciárias, altamente organizadas. Isso parece indicar que, uma parcela crescente dos talentos da sociedade deve ser orientada para atividades gerais, sem formação específica, ou melhor, com ênfase no aspecto organizacional da vida e não na "especialidade" como tem sido entendido. Que pode o ilustre conferencista dizer-nos sobre a hipótese apresentada? Em termos de desenvolvimento econômico, não acha que poderíamos definir a tarefa de universidade, como a que visaria a elevação do consumo, ao invés da produção?

CONF. Certamente a dilatação para o setor terciário, é perceptível em todo o processo de desenvolvimento econômico. Acontece, entretanto, que o setor terciário mencionado como talvez o mais expansivo, utilizando a cibernética e a informática, é um setor altamente especializado, para o qual não bastaria um sistema de treinamento do tipo geral; eventualmente, é possível, — com o armazenamento de informações através de computadores, — tornar-se tão fácil absorver instantaneamente e compilar informação de natureza estritamente tecnológica, que haja mais lazer para ativida-

des gerais. Acredito que na fase da construção da cibernética e da informática, haverá também talvez mais especialização do que antes. E o tratamento universitário com educação do tipo geral, será de pouco auxílio. Mas, é previsível, na época futura, que um engenheiro possa obter qualquer informação, ligando um telefone que, por sua vez, está ligado a um computador, que lhe recita toda a informação acumulada ao longo do tempo, tornando-se portanto desnecessária para êle uma absorção inundante de técnicas individuais. Isto é ainda um sonho para o futuro. Quanto ao problema da civilização da produção versus civilização do consumo, é obra que depende também de estágios. Para se obter um nível razoável de consumo, é preciso, realmente, atingir um nível alto de produção. Atingido esse nível alto de produção, aí então se bifurcam várias avenidas: uma, é a ênfase sobre o consumo individual; outra, seria pensar-se no tipo de consumo coletivo, chamado equipamento social, em que se valoriza, transporte, habitação, melhoramentos urbanos, cultura, arte, criação, coisas que exigem em grande parte, investimentos de natureza pública. A razão, por que numa civilização de sobreconsumo, como a dos Estados Unidos, se descuroou um pouco o equipamento coletivo, — agora que estão em voga os problemas de remodelação urbana, — é que inevitavelmente, numa economia em se opte pelo consumo coletivo, tem-se que aceitar uma cota governamental muito maior; trata-se de investimentos, de produtividade apenas indireta, sem uma rentabilidade mensurável. Como toda a filosofia americana se orientou num sentido privatista, levará algum tempo até que se aceite esta guinada, no sentido de investimentos coletivos, ou de tipo social. Nós ainda estamos distantes de um e outro. Temos que primeiro criar uma civilização de produção para depois criarmos a de consumo, e ao atingirmos um consumo médio suficiente, parece-nos abrir esta opção: sobre consumo individual ou consumo social coletivo.

C.P.M. O Sr. não acha, que num país como o nosso, basicamente, o problema do ensino se reduz a uma má distribuição de recursos, tanto orçamentários, como principalmente humanos, para o atendimento desse ensino e que nós deveríamos tentar uma reformulação da função do Estado, com relação a este problema, dando ênfase ao ensino básico, ou ao ensino médio, dando a esse o valor terminal, a que o Sr. se referiu, e, deixando para um segundo plano o ensino universitário, para o qual hoje se canalizam verbas muito acima das possibilidades do país, e com resultados insatisfatórios, dada a péssima qualidade de ensino da maioria dessas universidades?

CONF. Num país subdesenvolvido é indispensável não esquecer o problema da escassez global de recursos. Mas, dentro do volume de recursos disponíveis para educação, claramente, o que existe são erros na distribuição. A dramatização no problema universitário terá provavelmente essa consequência indicada. Está havendo uma sobrevalorização do problema universitário que obteve mais, graças à maior agressividade e vocalização do universitário, comparativamente ao do ensino secundário ou médio, que continua sendo deserdado. Eu preferiria agora reequilibrar a ênfase; e, acalmado um pouco o panorama universitário, devíamos marchar para a grande reforma do ensino secundário, envolvendo inclusive uma realocação de verbas e recursos financeiros. Também receio que a fonte de recursos prometida para educação universitária não será usada com parcimônia e eficiência; talvez, se obtivesse melhores resultados fazendo-se um deslocamento de alguns desses recursos para o ensino secundário.

SÍNTESE DOS DEBATES DO TEMA V

Padre Francisco Leme Lopes (F.L.L.)
Prof. Paulo Affonso Horta Novaes (P.A.H.N.)
Economista Alvanir Bezerra de Carvalho (A.B.C.)
Prof. Maurício Joppert da Silva (M.J.S.)

F.L.L. Indagou se a conferencista admite que o saber puro adquirido numa investigação meramente histórica, ou numa pesquisa filosófica, ou em modalidades de atividades do espírito como estas, é sociologicamente improdutivo, e, por isto mesmo, deve ser considerado ornamental numa universidade neotípica, ou cabe, ainda assim, neste tipo de universidade moderna.

CONF. Disse que falou de formas ornamentais de conhecimento e que caracterizou como sociologicamente ociosos certos tipos de formação bacharelesca como a das escolas de direito, que são usadas até em termos de Week-end com cursos ministrados só em fins de semana. O mesmo se pode dizer de certos cursos de economia, cujo saber, que evidentemente transmitem, só concessivamente poderia ser chamado de ornamental, pois não chega a ser o saber puro a que se referiu o Padre Leme Lopes e, como ornamento, não é válido. Todas as áreas do saber, dentro de uma visão global e dentro de uma visão interdisciplinar, são indispensáveis e, se as investigações e pesquisas, nessas áreas, são realizadas com a intenção de romper a tradicional estrutura estanque e de restituir à universidade um clima sob a definição etimológica de versão ao uno, cabem numa universidade neotípica. Há que distinguir o que seja realmente um campo de saber de um acervo de informações que apenas visa a conferir um diploma para habilitar alguém a um tipo de atividade, que será fatalmente ociosa.

F.L.L. Completando a primeira indagação, objetou a dificuldade de ordem prática de ser dada a formação técnica simultaneamente, com uma for-

mação integral, uma síntese entre especialização e humanismo, reunindo o saber técnico e o saber geral, já que a tendência, é cada vez mais, preparar o homem que sabe cada vez mais de cada menos.

CONF. Disse ser esta justamente uma das reinvenções da mocidade de hoje, um dos aspectos mais válidos da posição que vem assumindo, a de se ter aberto e descoberto que não lhe basta apenas o especialismo e que há necessidade de complementação, dentro dessa dimensão global de vivência de valores. Julga que a solução prática se encontra na adequada aplicação de currículos com matérias obrigatórias e optativas, dentro do regime de créditos, que se completem; permitir-se-á ao cientista, com vocação tecnológica, adquirir muito maior fecundidade e versatilidade, pelo acesso, por exemplo, à filosofia da ciência ou à literatura; ou aos que fazem cursos de letras, tomar conhecimento das realidades que não são do seu setor específico, nas áreas da geografia ou da física.

F.L.L. Insistiu, na qualidade de "advogado do diabo", se não há um diminutio-captitis, pela redução das faculdades a meros departamentos. Figurou um bacharel em direito, que se fosse apresentar como "formado pelo departamento de ciências jurídicas de determinada universidade". Por outro lado, a faculdade permite melhor convívio acadêmico para os que vão enfrentar as mesmas condições de vida profissional; este fator tão positivo, tão aglutinante e essa vivência de comunidade acadêmica, constituem um fator humano cuja ocorrência é muito dificultada pela nova organização da universidade.

CONF. Respondeu que, em primeiro lugar, as faculdades não são reduzidas a departamentos: estes são um núcleo de disciplinas afins, concentrando professores e pesquisadores; as faculdades são unidades especificamente profissionalizantes. Os cursos surgem por soma de diversas contribuições de múltiplos departamentos, permitindo aquela abertura, que já foi salientada. O convívio, longe de ser reduzido, é ampliado, no sentido de um largo intercâmbio universitário que deve dar esta universidade indispensável ao saber de quem frequenta a universidade e, que a própria concepção física do "campus" deve propiciar já, que universidade é convívio. Aliás, o que ocorrerá ao figurado bacharel de direito, é apresentar-se como "formado nos cursos de ciências jurídicas da Universidade tal", em vez de no Departamento tal, já que não são os departamentos que diplomam; qualquer curso só é realizado pela reunião de várias disciplinas de vários departamentos.

M.J.S. (em aparte) — A criação dos departamentos amplia realmente o convívio, e a reunião das matérias afins determina uma ampla troca de impressões entre especialistas e alunos, e é, por essa reação mútua que a tecnologia e a ciência se têm desenvolvido.

A.B.C. Indagou: como situa a conferencista a estrutura da Universidade de Brasília, dentro desta concepção?

CONF. Julga que a estrutura da Universidade de Brasília já procurou romper o arcaísmo, o que aliás já fora tentado na Universidade do antigo Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, e que foi reestruturada em Departamentos, quando Secretário de Educação e Cultura, o Prof. Paulo de Assis Ribeiro, coordenador deste FÓRUM; porém, estes marcos são etapas que dimensionam a luta por uma verdadeira universidade. A antiga Universidade do Distrito Federal, a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, e a Universidade de Brasília, foram os primeiros marcos, que antecederam as novas reformas, já em curso, dentro da recente legislação da qual tanto se espera.

P.A.H.N. Inicialmente, disse que julga a universidade, tal como é entendida pela maioria das pessoas, incapaz de realizar os objetivos expostos pela conferencista, com os quais está de acordo. Há uma dicotomia irreconciliável entre Universidade-meio de vida e Universidade-reflexão sobre a vida. De um lado, a universidade em que se faz: ensino, aprendizagem, verificação de resultados e licenciamento. De outro, a universidade em que se faz: estudo, reflexão, pesquisa e descoberta ou criação. Os métodos e os participantes são diferentes em cada curso e não parece que possam ser assimilados em um só sistema. Na realidade o maior número de pessoas só vê a primeira, e sem a segunda não serão realizados os ideais expostos pela conferencista. É indispensável pensar num novo tipo de instituição para integrar estas duas modalidades, já que a segunda só se realiza nas horas vagas, nos fins de semana quando é possível, não atingindo, de forma alguma, os 200.000 alunos existentes, ou os 35.000 professores que constituem concretamente nossas atuais universidades, pois quer uns, quer outros, estão pensando num meio de vida e não na reflexão sobre a vida. Indagou se a conferencista acredita mesmo na possibilidade de conciliar estas duas coisas.

CONF. Disse que acredita e por isso está lutando; embora saiba que não é fácil a batalha. Preliminarmente é indispensável uma mudan-

ça de mentalidade. Têm que ser progressivamente substituídos os tradicionais métodos de simples transmissão de conhecimentos, adquiridos em apostilas ou aulas magistrais, por um processo de introdução da pesquisa e da investigação ao longo do currículo, e de atividades com participação ativa dos alunos em seminários, grupos de estudo, estudos de casos e outras formas de convite ao diálogo e participação vivida de problemas, criando-se uma mentalidade reflexiva e a capacidade de acreditar que o homem é um ser racional. Se o homem brasileiro não fôr convidado a se iniciar na reflexão, a analisar problemas e meditá-los, a respeitar, paciente e humildemente as múltiplas opiniões, para só através de confrontações e de demonstrações chegar a uma evidência, é óbvio que continuaremos subdesenvolvidos. É pois um esforço que merece ser feito, e que se já resultou em outras áreas pode bem resultar no ambiente universitário.

P.A.H.N. Como complementação, aduziu que a pesquisa, por exemplo, não se faz ao lado do ensino teórico ou mesmo no ensino prático; a pesquisa se faz, em geral, nos institutos. O professor que ensina está estudando, está refletindo e, exatamente, o segredo dele é fazer com que os alunos estudem com êle; se o professor não estuda, não evolue; é pois um estudante contínuo que tem que realizar uma educação permanente, já que as matérias, sobretudo as tecnológicas, evoluem rapidamente. Citou exemplos de matemáticos, de físicos e de químicos, cujas pesquisas têm resultado em aplicações técnicas formidáveis.

CONF. Respondeu que queria lembrar o que todos sabem, que quando a Rússia lançou o primeiro sputnik em 1958, o presidente dos Estados Unidos reuniu o Congresso para obter a lei de educação e defesa nacional; a defesa da nação americana foi entregue às universidades, porque a ciência é que é o dado fundamental de todo o processo.

M.J.S. (aparte) — As universidades ficaram atrasadas e só assim foram obrigadas a se reformularem.

CONF. Pediu permissão para discordar um pouco do Prof. Joppert, pois as universidades nunca fugiram à pesquisa, mas o que ocorreu foi o absolutismo excluir a pesquisa das universidades, com pavor de pensamentos perigosos, razão pela qual a investigação se fêz fora das universidades. Com a revolução industrial, foram elas cada vez mais solicitadas a pesquisar, não apenas no campo das ciências físicas, mas em todos os demais campos de conhecimento. Temos que, dentro do relativo

de nossas condições e de nosso potencial de equipamento, incorporar a pesquisa às funções normais da universidade, neste mundo em que tudo é veloz, em que o livro já chega atrasado e é preciso acompanhar a revista que traz a novidade, sobretudo num país continental com problemas os mais diversificados que só podem ser resolvidos com especulação própria; por exemplo, há que se buscar uma tecnologia específica agrícola para obter melhores índices de produtividade neste campo.

M.J.S. A pesquisa tecnológica nasceu realmente da evolução da indústria. Antes da última grande guerra a Alemanha tinha seu desenvolvimento na química dos produtos de carvão, dos compostos de carbono; muito antes de pensar em criar os laboratórios nas universidades para estas pesquisas, cada indústria pesquisava em seus próprios laboratórios. Na França, o grande sábio francês, Boussinesq, mais ou menos em 1860, imaginou, por meio da matemática, achar as leis de Hidráulica, porém, as verificações de suas fórmulas, foram realizadas por um pesquisador elementar, Bazin, no terreno, pois a França, não contava ainda com laboratórios para estas pesquisas.

P.A.H.N. Voltou ao assunto, dos dois tipos de universidades inicialmente apresentados por ele. A primeira — à medida que a tecnologia progride, e as instituições ficam mais complexas — com a simples formação profissional e o respectivo licenciamento, perde a sua razão de ser, ficando cada vez menos importante; tende a ser substituída por um sistema de aprendizagem ligado diretamente às tarefas da economia, como uma complementação dos conhecimentos básicos adquiridos nas escolas, perdendo gradativamente, o caráter de formação completa, prévia, total e deixando de ser, diga-se assim, a matriz de formação da elite. Esta matriz passa para a segunda forma de universidade, mas não se dispõe entre nós de um sistema institucionalizado ou organizado para preencher esta função; vê, assim, muito nebulosamente como se dará esta transformação. A primeira forma de universidade, perdendo cada vez mais a validade real passa a ser um simples instrumento de promoção social e distribuição de licenças, sem qualquer vinculação com a capacitação exigida na vida econômica. A segunda forma, ainda não começou realmente a existir, embora se sinta agudamente sua essencialidade para um mínimo de unidade de pensamento, de visão global da sociedade. Não concorda que possa ser simplesmente enxertada na primeira, devendo constituir-se num tipo fundamental e autônomo de universidade; e acha que a idéia de juntar-

se algo à primeira, para que se produzam os resultados expostos pela conferencista, e que êle também deseja, é falsa.

CONF. Respondeu que o problema não é de cissiparidade e sim, de interpenetração. Citou a experiência da reforma da PUC, de cuja equipe responsável fizeram parte a conferencista e o debatedor. Nesta reforma admitiu-se que o core da Universidade Católica seria o Centro de Teologia e de Ciências Humanas, a êle incumbindo a função de informar todos os demais centros; e, através de disciplinas eletivas os alunos receberiam a sua complementação de cultura para quaisquer cursos que estivessem fazendo, abrindo-lhes essa possibilidade de complementar a sua cosmovisão, dando-lhes então uma dimensão que não se restringirá apenas à procura ou ao esforço por uma capacitação meramente profissional, de sentido reduzido. Afirmou, — citando o exemplo de que, grande número dos que obtiveram o Prêmio Nobel, tinha vasta cultura humanística — que o aparelho conceitual do indivíduo se desenvolve enormemente na medida em que êle tenha acesso a níveis mais elevados, na busca das causas primeiras dos fenômenos; adquire uma versatilidade, um poder de penetração muito maior, o que o poderá levar, dadas suas condições pessoais, a planos e a possibilidades de realização, de participação e de contribuição muito mais eficazes e muito mais completos e abrangentes.

SÍNTESE DOS DEBATES DO TEMA VI

Professor Pery Porto (P.P.)

P.P. Iniciou com várias considerações sobre a realidade de uma expansão cada vez maior do ensino médio, declarando que ela é evidentemente desejável em termos de regionalização, porém há uma tremenda falta de professores qualificados, para atendimento das matrículas que já existem pois, de 50% a 60% do magistério no nível médio é constituído de professores leigos sem capacitação regular. A universidade realmente não vem respondendo em termos de necessidades regionais a esta formação, não tendo as faculdades de filosofia ou de educação oferecido resposta, em número e qualidade, às necessidades da demanda do ensino médio. Ocorre, além disso, que os cursos existentes são longos, exigindo para qualificação de professor, no mínimo, quatro anos, e a estrutura de disseminação das faculdades de filosofia ou de educação é indiscriminada, não atendendo às reais necessidades regionais da expansão do ensino médio. Paradoxalmente, como foi salientado, de um lado, há uma forte tendência para procura dos cursos mais fáceis, mais baratos, mais viáveis, revelada pela concentração de mais de 50% do ensino superior em duas ou três áreas, e uma delas é justamente a das Faculdades de Filosofia; e, de outro lado, o ensino médio apresenta cada vez mais, deficits de professores qualificados a dar um bom ensino. Se a estruturação e a regionalização das universidades permitisse atender esta demanda crescente, em grande parte, seria resolvido, técnica e economicamente, o problema dos excedentes, pois não só haverá maior número de matrículas nesta área, como também, — preparando bons professores capazes de dar ao ensino médio uma finalidade própria que garantisse aos que terminassem este ensino, o exercício das inúmeras profissões que exigem capacitação neste nível, — reduziria de muito o número de candidatos ao ensino superior. As faculdades de filosofia

e de educação, no entanto, não preparando adequadamente tais professores não se obterá esta resposta, e na realidade, em certos casos, além de preparar pequeno número, essas faculdades, ou não dão uma qualificação no nível desejado, ou elevam demais o nível para o campo de pesquisadores ou candidatos a bolsas de especialização no estrangeiro, como se verificou, recentemente, num curso de preparação de 3 professores de matemática, onde nenhum deles se encaminhou para o ensino médio. À vista disso, levantou uma questão, embora admitindo que essa sua posição, fosse contestável: se não seria aconselhável e oportuno conferir a determinados órgãos executivos dos governos federal e estadual, uma função paralela, de capacitação e re-capacitação de professores do ensino médio.

CONF. Ao regressar agora dos E.U.A, onde foi estudar a melhor forma de instalar os cursos de pós-graduação na Faculdade de Educação, teve a oportunidade de verificar que lá existe um grande entrosamento entre os cursos das Faculdades de Educação e os órgãos do Governo, executores da educação, de tal forma que os padrões de capacitação, em cada Estado, são fixados em correspondência com os níveis sociais e econômicos realmente existentes nas suas comunidades, tendo assim os cursos, extensões e currículos diversos para cada caso, sendo elevados gradativamente os padrões à proporção que aqueles níveis também se elevam e permitem melhores salários aos professores diplomados que já possuem cursos de mestrado ou doutoramento. No Brasil a experiência é recente e surgiu com a Reforma Campos em 1931, e a não ser a experiência da Universidade do Antigo Distrito Federal em 1935, — que chegou a adotar o regime de departamentos, porém, foi extinta em 1939, — foi instituído um modelo estanque pelo qual só se preparava professores para os cursos humanísticas ou tradicionais do curso secundário. Na Faculdade de Educação que está planejando, propoz que o professorado fosse formado através de convênio, constituindo-se num centro de formação de professores tanto do ensino comum como do especial, para este último caso já tendo sugerido ao Instituto Pestalozzi a forma de intercâmbio para uma experiência nova, a de uma escola normal, especial, modelo, fazendo a Universidade, apenas, aquilo que o Pestalozzi não tem condição de fazer em nível universitário. O mesmo, disse ter sugerido ao Estado da Guanabara, quanto ao professor normal e ao técnico do ensino primário, passando à Universidade a sua formação, que seria feita primeiro, num curso comum para todos os que estudassem pedagogia, e uma segunda fase, dois anos diversificados para: magistério normal, técnico de orientação educacional no nível primário; super-

visor de ensino primário (com uma subárea para especialista em currículo); e executor, que seria o diretor do ensino primário, ficando, assim, o Estado, livre para expandir o ensino primário e o médio. Toda a experimentação seria feita nas próprias escolas da comunidade, para as quais seriam levados os futuros problemas e não em um Colégio de Aplicação, retirando-se assim da universidade, o ônus da manutenção deste colégio, para que ela mantivesse, apenas, uma escola de experimentação de métodos, tanto para o nível elementar como para o nível médio. Concordou com o Prof. Pery Porto que há uma formação de grande número de professores de nível médio, porém há uma evasão enorme, da carreira, sobretudo porque, no ensino particular, que representa 50% do total de matrículas no nível médio, a remuneração é baixíssima, e, na sua experiência pessoal com ex-alunos, tem observado que em face desta remuneração baixa, eles procuram outras profissões após o licenciamento nas faculdades. Se houvesse entrosamento dos cursos de formação das faculdades de educação com os cursos das demais faculdades, bastariam dois anos para a formação do professor nas faculdades de educação, para o primeiro nível médio. Isto exige uma reformulação geral do nosso sistema de ensino, ampliando-se a duração do ensino de nível elementar e reduzindo-se a do nível médio, que teria um período inicial ainda comum para abranger toda a faixa de escolaridade obrigatória até os 14 anos, permitindo uma real articulação — não artificial, incômoda e antipedagógico, como atualmente — entre esses dois níveis de ensino, e dando, ao final da formação do nível médio, um sentido mais compreensivo e atendendo a diversas direções.

P.P. Insistindo, disse que a questão se põe em termos da universidade poder preparar esse professor para a região ou para o local em que ele se faz necessário. A política de dar as subvenções, de acordo com a melhor integração das faculdades isoladas nas universidades, é uma arma que, se bem usada pelo Governo, servirá como instrumento para que a universidade comece a responder às necessidades locais, mas isso implica, por outro lado, em que o Governo Federal, de alguma forma, assuma um papel dentro deste contexto, até o instante em que a universidade fique capacitada e consciente deste problema. A idéia da integração das faculdades isoladas de filosofia ou de educação, virem a se integrar num conjunto universitário é excelente, porém em muitos casos, se esta idéia pré-supuzer uma integração física, a região ficará inteiramente desassistida e não haverá resposta para o problema. Há necessidade, durante algum tempo, da manutenção e da expansão das escolas de filosofia e de

educação, isoladas, ou então, como alternativa, a criação de cursos intensivos pelo Ministério da Educação, para atender a determinados projetos específicos, especialmente nos casos em que os Estados se compõem em termos de um projeto regional. Nestes casos, o Governo Federal pode e deve, dessa ou daquela maneira, ajudado ou não ajudado pela universidade, executar esse projeto.

CONF. O Governo Federal deve fazer, através das universidades, um programa de recuperação ou de atualização dos professores de nível médio, — assim como o PAMPÉ faz a recuperação do professor primário — através da Faculdade de Educação, inclusive utilizando seus alunos para auxiliar esta prática. Esta recuperação seria muito mais eficiente que os tais exames de suficiência com base em títulos e realizados após cursos rápidos organizados pela CADES, com ensino formal de determinadas atitudes e decoração de certos planos de aula.

P.P. Apresentou um fato concreto inquietante: visitando, nestes últimos dias, quatro diferentes universidades, procurando os reitores e diretores das faculdades de educação para propor um programa intensivo de treinamento de professores de nível médio visando à execução de um projeto de expansão para atender às necessidades de um Estado, em nenhuma encontrou receptividade para se reformular o método atual de formação em 4 anos. Ora, há necessidade de serem cumpridas etapas do projeto em 2 ou 3 anos, e assim, só daqui a cinco anos, seria possível contar com os primeiros capacitados para a expansão necessária. O próprio corpo docente, por receio ou mesmo por covardia, não

quer assumir a responsabilidade de enfrentar os alunos que julgam seus interesses atingidos com os cursos de treinamento para qualificar Professores não universitários, pois, pensam que estes contribuirão para diminuir o seu mercado de trabalho. Assim, se a universidade, por nenhum de seus setores, quer enfrentar os alunos e a este grave problema não pode dar resposta, como esperar sem qualquer solução para executar um projeto que deve ser concluído em três ou quatro anos, sem tentar solucioná-lo diretamente através de cursos ministrados pela própria CADES, mesmo sem ajuda das universidades?

CONF. Disse que, no momento, a universidade está muito intranqüila, e especialmente nas Faculdades de Educação, sobretudo nesta transição de uma estrutura rígida para uma mais flexível. A reatualização dos professores dos níveis primário e médio é de uma necessidade premente, mas ainda pensa que melhor seria as universidades assumirem esta responsabilidade e facilitarem todas as formas de "educação permanente", o que se alcan-

caria se o comando da reforma da educação e do desenvolvimento fosse entregue a alguém com autoridade, capacidade e visão, que pudesse exigir das universidades o cumprimento desta sua missão, usando as armas do financiamento e das subvenções, só as concedendo às que se transformassem.

P.P. Se esta política fosse levada a extremos, teme que muitas Faculdades de Educação viessem a ser fechadas, pois, mesmo no aspecto de reformulação de currículos e não no da regionalização e do zoneamento, não se conseguiu que elas atendessem às necessidades do professor de nível médio, já que tais currículos foram formulados para o preparo de pesquisadores de física ou de matemática, chegando ao absurdo já exposto, de formar, em um curso, três professores de matemática em uma turma, — nenhum sendo destinado ao magistério. O uso do financiamento como arma, levaria ao fechamento desta Faculdade. Assim, não acha a conferencista, que nestes casos, bem ou mal, a CADES é uma resposta? Que bem ou mal os cursos intensivos, por mais fracos que sejam, são uma resposta?

CONF. Disse que não propõe que se acabe já com estes cursos, e sim, que o mais rapidamente possível, as Faculdades de Educação se transformem para dar esta resposta. Lamenta que num recente seminário convocado especialmente para tratar desta transformação das Faculdades de Educação, os técnicos e educadores não tivessem tido oportunidade de tratar desses temas, porque diretores e coordenadores das faculdades se arvoraram em porta-vozes. A CADES não deve desaparecer, pelo menos para atualização de professores para o primeiro ano de nível médio, enquanto não se processar esta transformação. Muitas escolas isoladas devem ser assimiladas e reagregadas, principalmente no Norte e no Nordeste, sem contudo obedecerem a um modelo rígido, tendo cada universidade seus padrões próprios, sem que se confunda institucional com real, ou valores declarados com valores reais. Cada universidade deve exigir prova para verificação de que os estudantes tenham nível mental e maturidade para ingressarem em escola superior: deve manter cursos básicos, comuns, em cada grande área do saber, onde paulatinamente o estudante seja conduzido à opção por uma determinada carreira, para o que, deverá ser mantido um adequado serviço de orientação; deve, enfim, ser evitado que um mesmo aluno se matricule em vários cursos ou faculdades, — como filosofia, direito, ciências econômicas e belas-artes, — como ocorre comumente, tomando vagas sem objetivo real de fazer o curso.

P.P. Por fim, apresentou, o debatedor, uma última questão; não se deveria pensar na expansão do ensino superior, em termos de uma ex-

pansão para outros tipos de atendimento e oportunidades, em vez de apenas se pensar em número de matrículas, cursos regulares, visando aos aspectos de reintegração de um indivíduo em outras profissões das quais citou exemplos, sem que necessariamente tenha passado de forma integral pelos cursos básicos e de formação específica? Em casos extremos admitiria a conferencista que um profissional não diplomado num curso superior tivesse acesso a um curso de aperfeiçoamento, em universidade, sem possuir o curso colegial completo?

CONF. Respondeu, que fomos acostumados a modelos e todas as reformas se pautaram por esta norma, desde que D. João VI, pela Carta Régia, instituiu os cursos de medicina em 1808 e Pedro I, em 1827, criou os cursos de direito, até 1931, — com pequenas exceções como a da reforma Leôncio de Carvalho, em 1889, — cabendo à União fixar as normas rígidas para o ensino superior e médio, (menos o normal de competência dos Estados, juntamente com o primário) —. Francisco Campos, em 1931 fez realmente uma grande reforma, permitindo variantes no modelo básico, mas isso não foi, na realidade, aproveitado, tendo sido mesmo, não reconhecida a Universidade do antigo Distrito Federal, na reforma feita na gestão do Prof. Paulo de Assis Ribeiro, em 1938, porque não se enquadrava no modelo clássico, embora a Lei Francisco Campos, permitisse aquela grande experiência. Atualmente, já se começa a vencer esta idéia de modelo rígido e a legislação é mais explícita a respeito; porém, ainda há muita uniformidade de estruturas e de currículos. É inteiramente favorável a que alguém que fez um curso de medicina, por exemplo, ingresse livremente numa universidade para fazer um curso de tecnologia em química, desde que os órgãos técnicos próprios, examinem sua capacitação para fazê-lo; e embora, admita a grande conveniência do ensino médio regular completo, como meio de formação de hábitos e atitudes fundamentais à educação integral dos cidadãos para sua socialização, independentemente, de transmissão de conhecimentos que naquele ensino se processa, julga que havendo maturidade mental e emocional nos candidatos aos cursos de especialização, a que se referiu o Prof. Pery Porto, e capacitação exigida para acompanhar tais cursos, devam ter oportunidade de realizá-los. Citou exemplo de pessoa de seu conhecimento, que sem ter tido oportunidade de freqüentar regularmente cursos de nível médio, é apta a cursar qualquer curso de literatura, em qualquer universidade, dada sua formação autodidata adquirida, tendo muito mais maturidade que a maioria dos que, com curso colegial completo, ingressa hoje nos diversos cursos universitários.

SÍNTESE DOS DEBATES DO TEMA VIII

Prof. Heitor Moreira Herrera (H.M.H.)
Prof. Luiz Vitor D'Arinos Silva (L.V.S.)
Economista Alvanir Bezerra de Carvalho (A.B.C.)
Reitor Guilardo Martins Alves (G.M.)

H.M.H. Formulou as seguintes perguntas — depois de referir-se à expansão do ensino superior, e particularmente, ao fato de que em 1967, o ensino superior, no Brasil, ofereceu apenas 80.000 vagas aos 180.000 candidatos aos exames vestibulares — de que maneira podem as universidades fazer a expansão física para atender a esta crescente demanda? Como a indústria, que em outros países ajuda o financiamento do ensino superior, está planejando, no Brasil, seu esquema para colaborar no funcionamento da expansão do ensino superior? Aduziu às perguntas algumas considerações, com base na exposição feita pelo conferencista, comparando o interesse que a indústria nos E.U.A., dedica ao financiamento do ensino e da pesquisa nas universidades, com o mínimo apoio, que é verdadeiramente frustrante, obtido como resposta aos esforços que as universidades vêm desenvolvendo para reunir recursos, especialmente visando à manutenção do setor de pós-graduação e à especialização profissional. Não há auxílios adequados, nem para pagamento de professores de tempo integral, nem para o desenvolvimento das instalações e dos locais de atividades, nem para as bolsas dos alunos.

CONF. Respondeu, inicialmente, à segunda indagação, que já lhe ocorreu, pois inclusive tem trabalhado junto com o debatedor para que maiores recursos sejam encaminhados à PUC do Rio de Janeiro, que é uma das universidades privadas que maior número de oferta de vagas e maior alargamento do "campus", tem realizado. Crê que o grande problema é ainda o da formulação do que a Universidade realmente precisa. Tanto no setor federal, como no estadual, como no particular, cum-

pre definir em termos práticos quais os objetivos prioritários. Todos nós sabemos algo do que ela precisa; as indústrias sabem que devem colaborar, e sabem que devem oferecer bolsas de estudo, adiantar recursos como estímulos à tecnologia avançada. São necessários incentivos para que a indústria seja levada a participar da vida universitária. Mas, falta um programa, uma formulação. Poucas universidades têm possibilidades de elaborar tal programa. Crê, por isto, que há responsabilidade de ambos os lados em formular algo. Será possível por exemplo, a uma universidade formular um programa sobre o desenvolvimento de técnicos de alto nível para a indústria têxtil no Brasil? Caberá, então, aos representantes da indústria têxtil participar deste programa. No momento que houver formulação de bom programa e a definição de qual a contribuição de cada um, a indústria participará. Todos sabem que a indústria brasileira, em grande parte, é indústria de vinculação estrangeira, e assim, não tem uma necessidade tamanha e urgente de utilizar a universidade e a tecnologia nacionais, porém, está certo de que ela colaborará em programas corretos e de mérito. Quanto à primeira indagação levantou dúvidas sobre a questão da exigüidade do número de vagas oferecidas pelo ensino superior. No seu tempo de estudante, havia a idéia de que uma seleção seria necessária; não seria errado que houvesse mais de um candidato para cada vaga existente na universidade, para que ocorresse um processo de seleção inicial. Não acha estranho que para 100.000 vagas existam 200.000 candidatos; um para dois ou três, em matéria de "bomba", não é proporção errada. Acha que o problema seria grave se para 100.000 vagas, tivéssemos 500.000 candidatos com chance e preparo para ocupá-las. Como trazer essa massa à universidade é que seria um grande problema. Disse que esses números citados não devem impressionar senão em termos relativos. No discurso de Mc Namara que citou, êle fala na desproporção entre os E.U.A. e outros países. Inglaterra, 336 mil estudantes no nível universitário, ou 10% do número de habitantes em idade universitária; Alemanha, 270 mil e Itália 240 mil, representando respectivamente, 7% e 15% das pessoas naquela idade escolar; nos E.U.A. são 4.000.000 nas universidades, representando 40% das pessoas nos mesmos grupos etários. Ê oportuno, organizar-se um grupo de trabalho, contratar pessoal especializado, para tentar penetrar mais profundamente neste problema, quantificar melhor, e formular uma síntese que permita às universidades e aos políticos tomarem decisões acertadas e oportunas. Não vê muito fácil a participação da empresa na expansão

da universidade, sem um mecanismo de estímulo. Acha mais fácil um programa de estímulos à tecnologia, para pesquisa na própria empresa que poderia ou não, associar-se, por convênio, às universidades. Pensa que existe um campo grande de estímulos aos laboratórios particulares, que no Brasil não ganharam ainda o prestígio que deveriam ter. Não há como imaginar uma forma de contribuição financeira direta às universidades pelas empresas, sem que haja uma forma qualquer de contrapartida, de prestação de serviços mais nítida. Acha que as universidades que tiverem um programa de objetivos em mão, encontrarão empresas que estarão dispostas a financiá-lo; mas um pedido de colaboração em forma vaga, baseado apenas nas estatísticas gerais, encontrará nas empresas, relutância de apoio ou participação. Assim como elas decidem empreender seus investimentos baseadas em planos bem elaborados, terão a tendência de exigir que a universidade também aprenda a formular bem, e de modo objetivo, seus programas e planos.

L.V.S. O segundo debatedor, iniciou referindo-se ao projeto regional do Mediterrâneo da OCDE, que compreende Grécia, Itália, Portugal, Turquia e Iugoslávia, e cujo objetivo é avaliar as implicações dos propósitos econômico-sociais na distribuição das necessidades de educação no período 1961/1975. A avaliação técnica do primeiro estágio deste projeto se deu em Lima em 1965, e uma das conclusões dessa reunião, foi a constatação da fraqueza dos métodos de projetar as necessidades de mão-de-obra. Tais métodos chegam a indicar os principais desequilíbrios atuais do mercado de trabalho, porém, não asseguram resultados com respeito a necessidades específicas a longo prazo, e deixam inúmeras dúvidas quanto às características qualitativas do sistema educacional. A OCDE, buscando aumentar o conhecimento dessa relação, entre educação adquirida e atividade de trabalho, promoveu uma série de investigações em empresas e verificou que os empregadores: ou pouco sabiam sobre o passado educacional dos seus empregados ou se queixavam do pouco que o sistema educacional fazia para prepará-los. Tudo isso levou o debatedor a fazer três indagações: o sistema formal de educação é um provedor insuficiente de mão-de-obra? As empresas são usuárias ineficientes dessa mão-de-obra? Há simplesmente uma separação lógica de tarefas educativas, cabendo ao sistema formal dar um pano de fundo geral e às empresas e outros sistemas informais, qualificar para tarefas específicas? Claro, que estas indagações, disse, conduzem a um estudo cuidadoso do conteúdo adequado dos currículos e do papel do treinamento em serviço, fora

do sistema formal de educação, bem como, sugerem uma investigação sobre se o sistema de recrutamento da mão-de-obra, pelo mercado de trabalho, se baseia em pesquisas para buscar a mão-de-obra para seus quadros.

CONF. Declarou que ao ser convidado para esta palestra, fez um esforço de ilustração lendo alguns livros e revistas e só então, tomou conhecimento do Projeto Regional do Mediterrâneo, através de debates que foram publicados na revista "OCDE OBSERVER". Acha as perguntas bem colocadas e crê que de fato cabe ao sistema formal dar o pano de fundo, criar a estrutura capaz de enfrentar os problemas de formação de pessoal de nível superior, devendo as empresas ser um instrumento de informação para classificação das carreiras mais necessárias. Elas deveriam se empenhar nesta elaboração, mas é certo que no Brasil não há uma forma de comunicação que permita conhecer os fatos necessários à formulação de tais problemas. Na análise de mais profundidade que sugeriu em sua exposição, caberia um capítulo de formulação dos métodos de levantamentos estatísticos para estudo do mercado de trabalho de nível superior. A empresa e a universidade, participando desta reformulação, poderiam torná-la objetiva de modo que pudesse ser aceita pelo empresário como uma contribuição útil.

L.V.S. Insistiu no tema abordado pelo debatedor, Heitor Moreira Herrera: contribuição empresa/universidade e contribuição empresa/sistema educacional, concordando com o conferencista de que é fundamental, para que haja a colaboração da empresa, que exista uma programação pela qual se evidenciem objetivos a serem alcançados e que beneficiem a empresa como entidade. Citou a seguir o caso concreto da formação de profissionais de alto nível no setor de finanças, com a criação do CURSEF, pelo IPÊS, em convênio com a PUC e com algumas empresas, o qual visa à formação de executivos financeiros, para o que foram convocadas a participar outras empresas além daquelas que se integraram desde o início como verdadeiros provocadores da criação deste curso. Este exemplo, evidencia que estudando a fundo e criado o caso concreto, muitas vezes, se alcança os resultados desta integração entre empresa e universidade, e sobre isto solicitou a opinião do conferencista.

CONF. Disse que com sua pouca experiência de contato recente com a universidade, sente que ela está hoje enfrentando o desafio de ser eficiente e de ser objetiva. A criação de certos cursos especializados, como o referido pelo Prof. Luiz Vítor

não havia se apresentado ainda à universidade, e ela não tinha visão e dinamismo capazes de perceber a necessidade de tal curso; acredita que outros cursos, em várias outras áreas, serão criados por sugestão dos empresários. As universidades terão que sofrer um processo de ajustamento permanente; será uma evolução quase dia a dia, com demanda de novas técnicas e de novos cursos. E, neste processo de experimentação e criação, será necessário que se publique trabalhos e informações sobre sua própria organização para que as outras saibam quais as experiências já feitas, como aprendê-las e onde buscá-las. Nas escolas americanas há uma quantidade enorme de cursos de pós-graduação que resultam de demandas efetivas que o mercado polarizou o que não significa que as universidades brasileiras devam tentá-los. O que é importante é criar um mecanismo de informação evitando às universidades, ficarem perdidas em sua programação. Citou algumas experiências que conhece no Brasil: O IPT, de São Paulo, criou ou incorporou uma avançada tecnologia, na fase inicial da industrialização daquele Estado, formando também, técnicos de grande capacidade em setores especializados, e o Brasil, pôde assim, atingir a clara posição de liderança no setor de concreto armado, durante um certo período; o INT, no Rio de Janeiro, apesar de ser um órgão sobrecarregado de outras funções, tem feito importante contribuição tecnológica. O Instituto de Tecnologia Industrial de Minas Gerais, foi criado pelo Governo Valadares, com a idéia de ser algo equivalente ao IPT, localizado junto da universidade, sem a ela ser incorporado e nela não se integrando — como ocorreu com o IPT em São Paulo, — porque, então, a Escola de Engenharia era estadual e não dispunha de recursos. Este último Instituto apesar de se ter equipado com um dos primeiros microscópios eletrônicos que se importou no Brasil, e muitas outras instalações de alta precisão, não chegou a formar equipe humana. Citou ainda a Fundação Gorceix, que ajudou a criar, junto à Escola de Minas de Ouro Preto, por iniciativa de empresários e por eles dirigida, a qual tem por objetivo complementar a Escola de Minas, que mais ou menos abandonada nos orçamentos da União, carece de meios para auxiliar estudantes com bolsas de estudo ou criar cursos de pós-graduação. Esta Fundação, não só já tem auxiliado vários estudantes, como criou uma outra organização para pesquisa, a Fundação Costa Sena, que está formando grupos de pesquisadores com várias outras entidades. Está hoje a Fundação Gorceix, construindo uma importante instalação que será um instrumento de complementação da Escola de Minas, manti-

da por empresários, e não fazendo parte dela. São exemplos que evidenciam como poderão ter as empresas uma participação mais objetiva na vida das escolas e universidades. Fêz, por fim, uma especial referência aos trabalhos da empresa Siderúrgica USIMINAS, que contratando a colaboração da IAWATA, — que é uma empresa japonesa de grande projeção — está realizando um dos melhores planos de pesquisa e desenvolvimento que se conhece no Brasil. A IAWATA, trouxe equipe especializada que junto a técnicos que participam diretamente dos trabalhos da USIMINAS, formulou aqueles planos de alto padrão, partindo de uma fórmula global do campo de pesquisa e desenvolvimento a ser realizado.

A.B.C. Indagou: no seu entender o currículo universitário não deveria ser modificado para possibilitar inclusive a formação de técnicos de nível médio, em especializações próprias à satisfação de necessidades específicas do mercado de trabalho? Não seria essa uma fórmula de se propiciar às empresas o suporte humano necessário ao seu desenvolvimento e à expansão, ou seja indivíduos técnicos com habilidade empresarial?

CONF. Disse que a idéia de formação de cursos de curta duração, com o objetivo de aumentar o volume de alunos universitários e de pós-graduação para o preparo de elites, lhe parece muito certa. Crê que o grande problema é de elaborar-se currículos acertados para esses cursos de pequena duração. Acha que não se deve interpretar estes cursos como de pouca profundidade, e sim, como limitados a uma pequena área de cobertura, mas com a mesma profundidade de formação que os demais cursos, na fase inicial. A formação de matemática e de cultura geral, não deve ser superficial porque reduzida no tempo. Acha que a grande tarefa que a universidade terá pela frente será a de organizar cursos básicos realmente eficientes. Desde que estes cursos tenham uma base razoavelmente boa de formação, terão uma maior rentabilidade para permitir a especialização em grande número de ramos.

G.M.A. Teceu o Reitor Guilardo Martins, da Universidade da Paraíba vários comentários, congratulando-se com o conferencista pela objetividade com que situou o tema proposto, apresentando problemas de ordem prática, vividos em sua universidade. Mostrou que a expansão do ensino superior no Brasil, no último quinquênio se realizou em ritmo animador, pois apresentou um índice de 48.9%, em média, acima da França que lidera o grupo dos países do Mercado Comum Europeu; e, na sua uni-

versidade, este índice foi de 108%. Julga que o importante é a colaboração da empresa para que esta expansão, tanto nos níveis primários, como no médio e no superior, não se faça indiscriminadamente, sem atender às reais capacidades de demanda do mercado de trabalho, pois disso resultam tensões prejudiciais. Tal objetivo se obtém pela adequada diferenciação dos cursos, em função de novas oportunidades oferecidas e informou que com a cooperação das empresas, foram sendo criados novos cursos de engenharia (civil, mecânica e outros); de economia (administração de empresas), de farmácia (farmacêutico bioquímico), tendo contado para isso a universidade com auxílio das empresas, tanto na formulação dos cursos, como em recursos para contrato de professores de tempo integral, desperdando assim, novas vocações e revalorizando profissões. Expôs em seguida suas idéias em consonância com a exposição do Ministro Lucas Lopes, de que "o importante é que o que se deve ensinar hoje, não é o que se ensinava ontem", mas também importante é saber como ensinar hoje, adotando a nova metodologia que fugindo àquele aspecto magisterial, ingresse na fase de um ensino realmente ativo, dinâmico, participante. Que com esta metodologia se prepare o aluno capacitado para exercer as funções nas condições de trabalho que vai enfrentar na vida prática profissional, sem perder tempo em novos estágios. Aplaudiu a preocupação do Ministro Lucas Lopes, em serem incentivados os serviços de apuração de dados estatísticos e divulgação de informações, para que se possa comparar e avaliar o que se vem fazendo no campo do ensino, da pesquisa e nas atividades empresariais, e isto dentro de uma mesma linguagem, para todas as universidades, e, assim, obter-se o máximo rendimento nas pesquisas com os escassos recursos disponíveis. Completando a exposição de suas idéias como administrador de uma universidade citou, como exemplo, para completar os enumerados pelo conferencista, uma pesquisa que julga deveria ser feita, para o Nordeste, com a colaboração do INP, sobre o sisal, que está entrando em colapso no mercado internacional: teria como objetivo pesquisar se, na realidade, o sisal é uma fonte de obtenção econômica do corticosteróide, pois no caso afirmativo, teríamos novamente com o sisal uma grande fonte de divisas.

CONF. Agradecendo a contribuição feita pelo Reitor, terminou com um comentário final, referindo-se ao clima emocional que domina a universidade no Brasil e no mundo inteiro. Por toda a parte os alunos passaram a contestar os méritos da universidade, passaram a considerá-la inadequada. Existe um amplo processo de revolução na uni-

versidade. Essa tornou-se obsoleta e caminhará para uma total inadequação, se não adquirir dinamismo e compreensão de autocrítica, de modo a se adaptar às exigências do momento. A juventude universitária, como disse o Padre D'Ávila, destruiu tudo, é completamente cética, e não sabe o que vai construir. Apesar disso, a denúncia de tudo o que estava errado foi um grande serviço. Vamos nós, que não estamos compromissados apenas com a destruição, tentar formular algo que seja construtivo. Este é um desafio para os mestres, para os empresários e para todos nós que aceitamos uma parcela de responsabilidade na construção do futuro do nosso país.

SÍNTESE DOS DEBATES DO TEMA VIII

Padre Laércio Moura S. J. (L.M.)
Economista Alvanir Bezerra de Carvalho (A.B.C.)
Professor Oscar de Oliveira (O.OI.)

L.M. Iniciou dizendo que as crescentes dificuldades financeiras ocorrem tanto nas universidades brasileiras como nas estrangeiras, inclusive nos E.E.U.U., onde há tantos recursos e gastam-se bilhões em educação; mas, por ser mal de muitos, nem por isso nos consola. No Brasil essas dificuldades vão crescendo, cada vez mais, em proporções que realmente preocupam, pois, a ampliação dos recursos para atender: um número necessário cada vez maior de professores de tempo integral; a aquisição e manutenção de instalações e equipamentos que representam investimentos sempre maiores; e, a construção de novas áreas para localizar estas instalações e as salas de aulas necessárias ao aumento contínuo de matrículas, tudo isso, exigindo sempre maiores receitas — por maior que seja a sobriedade nos gastos — cujas fontes não têm a mesma capacidade de crescer. Indagou se estas despesas não têm que ser atendidas por três fontes distintas e não, apenas, ou principalmente, pela instituição mantenedora, que na realidade está trabalhando e promovendo resultados, que vão beneficiar a outros; em primeiro lugar, o aluno, o beneficiado mais direto; em segundo, as empresas também beneficiadas diretamente, quando aproveitam a mão-de-obra qualificada pelas universidades; e, em terceiro, o Estado, que é de um lado beneficiado direto, ao absorver também em suas atividades, aquela mão-de-obra qualificada e, beneficiado indireto, pois toda a mão-de-obra qualificada pela universidade vai gerar benefícios sociais e promover o desenvolvimento no interesse do bem comum o que é função do Estado. Nesta indagação submeteu ao conferencista apreciação dos seguintes critérios: o primeiro — o aluno — só poderá e deverá contribuir, com uma parcela do custo total, e mesmo, em muitos casos, o pagamento

desta parcela só poderá ser jeito, se o aluno contar com financiamento, pois nem ele nem sua família dispõem de recursos suficientes; o segundo — a empresa — deverá ter sua quota proporcional ao número e nível de profissionais que absorve em seus quadros e sua contribuição, poderá ser obrigatória, através de um tributo que o Estado redistribuiria, em função de cursos e serviços específicos, executados para ela, pela universidade, por convênios; o terceiro — o Estado — deverá dar subvenções às universidades, em função do número de matrículas, natureza e gabarito do ensino e da pesquisa realizados, e do custo e produtividade de sua administração acadêmica.

CONF. Concordou com a distribuição dos encargos com os critérios gerais apresentados pelo Reitor da PUC, Padre Laércio Moura, pois, sem dúvida, a existência das Universidades, e conseqüentemente, sua manutenção, interessam primeiro ao aluno, em segundo lugar às empresas ou à sociedade onde ele vai atuar — que só tem a lucrar com o seu preparo — e em terceiro lugar ao Estado, que sendo representante da sociedade, tem que inclusive procurar atender às necessidades do futuro e não apenas às do momento atual. Claro que cada um tem que contribuir de acordo com suas possibilidades, e, sobre este aspecto, disse que não teve oportunidade de ver seu exame aprofundado no Conselho de Desenvolvimento da PUC. Passou a fazer as seguintes considerações. O Estado, em particular a União, mesmo admitindo que a educação seja o problema número um do Brasil, tem que colocá-lo dentro das possibilidades do país, e o estadista, deverá medir as prioridades e distribuir os recursos nacionais existentes e que não sejam de ordem inflacionário. Tais possibilidades podem, por certas circunstâncias políticas, ser de algum modo forçadas, como um certo saque sobre o futuro, se analisadas por alguém, com real visão de estadista, no ponto mais alto da vida nacional, porém, nunca usando recursos inflacionário, pois — os empresários do auditório sabem bem — isto conduzirá fatalmente ao desastre. Lembrou que, quando Ministro de Educação e Saúde, dispunha de 10% do Orçamento Federal, para a Educação, que eram rigorosamente assegurados. Propoz a manutenção desta taxa, no projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que o Congresso, 10 ou 12 anos depois aprovou, aumentando-a para 12%, dos quais 90% constituiriam um Fundo dividido em três partes iguais pelos níveis superior, médio e elementar. Com isso, a quota das despesas com o ensino Superior que já representava, no período de sua administração, 8% do Orçamento

Federal, era reduzida a 3,6%, menos da metade. Era evidentemente impossível tal redução, e o que na realidade se verificou foi que nem o ensino superior pôde ser mantido com apenas 3,6%, e nem foram empregados os 3,6% em cada um dos ensinos médio e elementar, e o pior ainda, não se elevaram os recursos totais a 12%, pois nem sequer foram mais atingidos os 10% que antes eram garantidos; todos reconhecem hoje que não só não há viabilidade de aumentar a taxa de 10%, como não é admissível fazer a divisão em partes iguais pelos três níveis. Voltou então às considerações iniciais sobre a prioridade da destinação dos recursos não inflacionários, com exemplos: se lhe coubesse decidir entre aumentar os recursos para amparar a educação, e destiná-los à construção da ponte Rio—Niterói, mil vezes decidiria pela educação, porém normalmente é dada a prioridade a tais obras de prestígio. Por outro lado, pensaria primeiro em reduzir drasticamente os quadros de pessoal, antes de realizar o aumento geral de 20% a todos os atuais, como vai ser feito. Há pois enormes campos para economizar despesas que poderiam ser canalizadas para a educação. Passou então, a analisar a contribuição das empresas. Iniciou dizendo que o Estado tem agido violentamente na captação dos recursos das empresas, e salvo as que gozam de prestígio, deixa-lhes apenas o oxigênio para sobreviverem; em muitos casos paga as obras com obrigações não negociáveis, obrigando as empresas a procurar crédito de qualquer maneira, para não venderem aquelas obrigações na bacia das almas, por qualquer preço. O crédito por sua vez, é limitado porque o governo quer que o dinheiro arrecadado pelos bancos também vá para as obrigações a fim de que ele possa custear o famoso déficit orçamentário. Nesta angústia de crédito, é que as empresas são chamadas a dar auxílio às universidades; e, desse auxílio deduzem apenas uma parte do imposto de renda; o total sai da sua caixa, neste momento de dificuldade, e apenas 33% pode ser deduzido no exercício seguinte, quando a moeda já está desvalorizada. Esta taxa de 33% no imposto de renda pode parecer baixa, se confrontada com os 50% cobrados nos EE. UU., mas ocorre que lá os empresários podem deduzir, como despesas, tudo o que gastam com os seus administradores para propiciar negócios, como iates, recepções e passeios para obsequiar os clientes, o que não é permitido entre nós. Se se considerar a pessoa física, pagando de 50 a 55% com os adicionais, para o imposto de renda, é ainda assim, bem onerosa qualquer doação feita às universidades. Quando se consideram as contribuições para fins de pesquisa, a questão apresenta outras formas de dificuldades que foram indicadas na sua

exposição e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária também reconheceu. Referiu-se a uma falsa conceituação, corrente no nosso meio, sobre o empresário, como se êle visasse apenas a criar uma dinastia, quando na verdade, êle se caracteriza pelo espírito de invenção ou de adaptação de novas idéias às condições locais. A primeira forma predomina nos países desenvolvidos, onde a investigação e a pesquisa encontram mais possibilidades, a segunda é mais própria dos países em desenvolvimento. Citou exemplos de nossas indústrias: petroquímicas, fábricas de automóveis, refinarias de petróleo, mostrando que se vêm transplantadas para o país, sem adaptações às condições locais, sobrevivem, pelo seu caráter monopolístico, porém produzem a preços mais elevados do que os que seriam obtidos com colaboração dos entendidos nos "entraves" normais de nosso meio burocrático. Cabe à universidade a capacitação de técnicos de nossas indústrias para habilitá-los a promover a adequada adaptação, menor do que a preparação de pesquisadores para inovação de métodos, e conseguindo-se aquela preparação, os auxílios seriam mais facilmente concedidos, para então podermos manter, não a Universidade que desejamos ter, mas, aquela que podemos ter. Concluindo, sugeriu, que o desconto de 2% sobre o imposto de renda a pagar fosse permitido, com destinação a determinados objetivos de determinada universidade, como sugeriu no Conselho de Desenvolvimento da PUC.

LM. (em aparte) — Concordando com o final da resposta, disse mais que não sendo possível ao empresário explicitar aquela destinação, faltaria inclusive incentivo para fazê-lo já que o interesse de cada universidade é que mobilizaria os diversos empresários, para fazer tal destinação dos 2% de seu imposto de renda.

A.B.C. Indagou, se o problema dos excedentes não se torna mais agudo pelo baixo índice de aproveitamento das facilidades existentes, se adequada utilização das salas de aula e outras facilidades, em horários contínuos, não contribuiria para aumentar as possibilidades de matrículas e reduzir o número de excedentes; citou como exemplo a própria PUC, onde à tarde existe uma grande parte das instalações não aproveitadas.

CONF. Respondendo, disse que isto é mais do que evidente, apenas lembrava que o aproveitamento contínuo de todas essas facilidades, acarretará além de um enorme aumento de despesas, uma maior demanda do escasso número de professores. Lembrou ainda, que quando Ministro de Educação e Saúde, completou o Hospital de Clínicas da Bahia,

cujas obras se arrastavam há quase dez anos; este hospital porém só trabalhava pela manhã; criou-se outra faculdade de medicina para resolver o problema dos excedentes, quando o simples aumento do corpo docente da faculdade federal, permitiria ocupar o hospital o dia todo. O Grupo de Trabalho, está procurando uma fórmula para o hospital funcionar o dia todo e durante as férias, porém isto exige novos professores. Sobre o problema dos excedentes, julga aliás, que êle tem que ser resolvido com várias medidas além destas, tais como: cursos de nível médio com preparação para diversas profissões; criação de outras carreiras mais rápidas ou de cursos superiores de menor duração, e períodos letivos e horários que permitam um maior rendimento das instalações existentes.

L.M. Insistiu, na dificuldade de aumentar de imediato o número de professores mesmo que haja disponibilidades financeiras para contratá-los.

CONF. Respondeu que, talvez com melhor pagamento aos professores existentes, se pudesse exigir deles um número maior de aulas; ó que se verificou nos EE. UU., com professores que se desviaram das Universidades para as Empresas em busca de melhores remunerações, também ocorre entre nós, em face dos baixos salários que percebem.

O.Ol. Dirigiu-se ao Ministro Clemente Mariani, para que com sua visão de estadista, respondesse a uma pergunta sobre um aspecto de política educacional. No momento em que se pretende, a curto prazo, aumentar matrículas, deve o poder público estimular através da subvenção, a educação por intermédio das universidades privadas cuja maior eficiência e correspondente baixo custo, exigiria um menor dispêndio de recursos públicos, para os mesmos resultados?

CONF. Reputou a pergunta de grande profundidade, mas procurou, de início, fazer uma distinção. As universidades privadas do país, mesmo católicas, hoje em dia, estão atuando num campo muito restrito em relação às universidades estatais. Por outro lado, o número de matrículas das Universidades Católicas do Rio, de São Paulo, da Bahia, de Minas Gerais, do Recife e do Rio Grande do Sul, em relação às federais, é ainda muito reduzido. Assim, embora o custo fosse menor e os resultados maiores, não crê que apenas com o ensino privado, se pudesse atender a todos os excedentes.

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA IX

Prof. Paulo de Assis Ribeiro (P.A.R.)
Prof. João Paulo de Almeida Magalhães (J.P.A.M.)

P.A.R. Fez inicialmente a exposição seguinte, apresentando um gráfico, com o esquema do financiamento (ver gráfico 12 da conferência do Tema II). Os estabelecimentos de educação funcionam como administradores de uma função pública que interessa, simultaneamente, e de forma sensível: ao Estado; às Empresas e Instituições da Sociedade a que procuram servir; à família do educando; e, "a fortiori", ao próprio educando. A escola, quer de propriedade do Estado ou de Entidades Públicas em geral, quer de instituições confessionais ou leigas, quer de propriedade particular individual, desempenha uma função pública como administradora de bens que transcende muito daqueles que constituem sua propriedade. Por isso mesmo, os investimentos necessários à instalação e ao funcionamento adequado das instituições de educação não podem e não devem ser realizados exclusivamente pelo seu proprietário ou entidade mantenedora, mesmo que esta seja o Governo. Com efeito, o Governo dispõe de recursos oriundos da tributação do povo, e se deve empregar estes recursos, dentro de normas de justiça social, no interesse do bem comum sem estabelecer ou permitir privilégios para qualquer grupo ou qualquer classe, e sim, garantir a igualdade de oportunidade para todos. O resultado da missão exercida pela instituição de educação se verifica quando o educando, formado pela Escola, ingressa nas atividades de trabalho, na vida pública ou na vida privada. A partir desse instante o educando começa a receber, através dos diferenciais de rendimento, um acréscimo de remuneração que, em condições normais, crescerá durante todo o período de sua vida economicamente produtiva; as Empresas e Instituições de toda sorte começam também, a receber os benefícios daquela formação, representados por um acentuado aumento na produtividade do capital

e do trabalho oriundo da mão-de-obra melhor qualificada que foi produzida pela Escola; e, finalmente, o Estado é o maior beneficiário, porque a cada levantamento do nível cultural do povo, corresponde uma economia nos recursos dispendidos para atendimento dos males sociais — tarefa primordial que lhe impende — e recebe, diretamente, um aumento nas suas fontes de receita, oriundo dos maiores diferenciais da renda social gerada pelos educandos e do próprio desenvolvimento verificado nas Empresas e Instituições, como fruto espontâneo e natural daquela missão da Escola. Isto sem contar que o próprio Estado é um dos consumidores mais interessados na mão-de-obra qualificada saída das instituições de educação para o exercício das suas próprias atividades políticas, administrativas, técnicas, econômicas e sociais. É evidente, pois, que há três grupos naturais de financiadores dos sistemas de educação, independentemente da orientação que se dê ao governo das instituições educativas. Em síntese, a Escola administra e ministra a educação e a instrução, e o seu proprietário ou entidade mantenedora, qualquer que esta seja — Governo, Institucional de pedagogia ou um benfeitor — deve fomentar e incrementar as fontes de receita de todos os beneficiários, mesmo que êle se inclua entre os doadores de subvenções, e terá a obrigação de reservar a quota necessária para garantir a administração e a manutenção da educação e do ensino em alto grau de eficiência, e, ainda, garantir a quota necessária para remunerar os investimentos próprios, de modo a que a Instituição não se atrofie, e, antes, se mantenha em permanente ritmo de crescimento e de aperfeiçoamento. Os estabelecimentos de educação, a Escola em síntese, é, pois, pelo que ficou evidenciado acima — no processo educativo dos regimes democráticos, quando planejado de forma adequada — peça fundamental do mecanismo produtor do somatório de conhecimentos — recurso primordial para o desenvolvimento e o bem-estar da humanidade — e é, repetimos, a peça que recebe em retribuição a mais insignificante parcela do lucro do investimento realizado para tal fim. O esquema referido apresenta uma tentativa preliminar de distribuição das responsabilidades quanto ao financiamento dos custos reais por aluno e por curso. No estudo que fizemos sobre a distribuição dos encargos de cada uma das instituições que devem contribuir para a manutenção das escolas, se deve levar em conta esses diferenciais de rendimento. Em todos os países, esses dados são mais ou menos estatisticamente calculados, mas, no Brasil há pouca correlação entre o número de anos de escolaridade e o

diferencial de rendimento, mas de qualquer maneira os salários são influenciados pela capacitação correspondente aos anos de escolaridade. O mais difícil é definir a quota de cada um desses interessados e em segundo lugar como fazer face ao pagamento dessa quota. A que caberia ao aluno — e que diz mais de perto com o tema hoje abordado neste FÓRUM — é a que apresenta maiores dificuldades uma vez que tanto o setor privado, como o setor público, obtêm o resultado do diferencial de rendimento a cada instante, e podem com êle fazer o pagamento que fôr devido às universidades, ao passo que o aluno, enquanto está na fase de formação, adquirindo este somatório de conhecimentos, que mais tarde lhe dará o diferencial de rendimento, ainda não recebe, e a não ser que tenha família com recursos, não terá, posses para fazer face a esta contribuição. Qual a quota que lhe caberia neste conjunto de compromissos para com a escola, e como deve fazer face a esse compromisso, tendo em vista que possivelmente nem todos se encontram no caso daqueles, como disse o deputado Padilha, no final de sua exposição entre os que podem, mas justamente entre os que encarniçadamente, desejam e postulam a universidade. Estes que postulam e não podem, como poderiam atingir, por um financiamento, o acesso à universidade ou às escolas média e superior, de um modo geral? Evidentemente, quando se trata de ensino etementar que pode ser dado a todos, a gratuidade pode ser garantida pelo Estado, através da tributação que êle recolhe de todos, para este fim. Então não haveria problema nenhum, porque a gratuidade se impõe. No ensino médio, como foi salientado, pelos dados apresentados, o problema não ocorre desta maneira, quer dizer, não há oportunidade para todos, já há um certo privilégio de freqüentar o ensino médio. Então haveria de ser examinada uma forma para atendimento, embora a responsabilidade da sociedade no ensino médio deva ser também para a grande maioria ou para quase todos. No ensino superior em todos os países, há uma parte seletiva, nem todos atingem o ensino superior. Então cursar uma universidade é sempre privilégio. Aqueles que obtêm este privilégio tenham ou não recursos, tendo conseguido as condições para o acesso, deveriam ter meios para financiar a quota que lhes cabe. Um outro aspecto que se apresenta é o seguinte: esta contribuição é para pagamento apenas, da anuidade. Mas, evidentemente, o acesso às escolas superiores, não pode ser resolvido exclusivamente com o pagamento da anuidade. O indivíduo, para poder freqüentar uma escola superior, além da anuidade, tem necessidade de satisfazer outras condições. Infeliz-

mente as condições sócio-econômicas do Brasil, não permitem a um grupo muito grande atingir o nível superior. Então seria necessário a complementação de uma bolsa que, além da anuidade, garantisse o pagamento de condições para atender o problema da moradia, da alimentação, do vestuário, do transporte, e do material escolar individual. Perguntou então, ao Conferencista se concorda com esta análise sobre o financiamento das instituições de educação: no caso, de discordar da mesma, como vê a participação dos interessados neste financiamento; e, no caso de aceitá-la: primeiro, — quais os limites da quota do Estado, e como deve ser feita sua captação pelas Instituições? Segundo, — quais os limites da quota das empresas do setor privado, e como deve ser feita a arrecadação da mesma voluntariamente por convênios ou compulsoriamente por normas legais? Terceiro, — quais os limites da quota dos educandos e suas famílias, e quais as formas para facilitar seu pagamento nos casos dos que tendo demonstrado aptidões e conhecimentos, não dispõem de recursos próprios ou dos seus familiares para atender ao pagamento? Quarto, — na hipótese anterior, de deficiência de recursos, como garantir a freqüência dos educandos se se verificarem também necessidades para sua manutenção, moradia, transportes e material didático?

CONF. Disse inicialmente que o esquema lhe parece estabelecido com absoluta segurança, definindo a ocorrência de encargos para cada um dos setores: a família, o setor privado e o setor público, e a própria co-participação eventual do aluno na manutenção do sistema. É correto e exato, e conduz ao que se poderia chamar de justiça fiscal. Para responder como poderíamos criar um tipo de incidência sobre estes setores, seria necessário uma análise de como já está cada um deles sobrecarregado e até que ponto pode suportar uma nova captação de recursos. No momento, no entanto, julga que a resposta é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que está sendo criado e será o grande repositório, pois sua finalidade está bem estatuída, quando se diz que ele deve aplicar-se seja ao ensino médio, seja ao ensino superior. A massa de recursos que será por ele mobilizada, consideradas as condições econômicas do país, é a maior que esta nação já destinou para fins educacionais, principalmente nos níveis médio, intermediário e superior. O que poderia agora ser examinado: se as taxas que poderíamos retirar dos incentivos fiscais seria, 2%, 3% ou 4%; se outros setores da economia poderiam ser alcançados; se, em vez de 20%, como foi previsto, poderíamos pleitear 30%, a tirar da Loteria; em suma, também, como distribuir os recursos

no orçamento de despesas de capital ou despesas correntes, para conciliar com algumas das indicações do debatedor, a legislação proposta. Terminado o prazo para emendas, só uma posterior mensagem do Governo, poderia no entanto procurar dar efetividade a qualquer destas indicações. Mas, muitas destas questões poderão ser objeto da regulamentação da autarquia, ao traçar o mecanismo da operação do Fundo. As comissões de Educação e a Fiscalização e Tomada de Contas, da Câmara dos Deputados, devem acompanhar não só o desenvolvimento da regulamentação que terá que ser apresentada ao Sr. Ministro, como a própria aplicação deste Fundo. Poucos se dão conta que a Constituição criou uma figura nova, dando ao Parlamento uma ampla função para intervir na execução dos planos e das obras, através da auditoria da Comissão de Fiscalização e Tomada de Contas. As indicações do debatedor, podem ser assim objeto de futuras medidas legais complementares, porém, desde já, algumas podem ser incluídas na regulamentação da autarquia e na elaboração do seu orçamento próprio.

J.P.AM. Disse em síntese o segundo debatedor

Prof. João Paulo de Almeida Magalhães: Vejo-me na contingência de não entrar propriamente no debate das proposições do Conferencista, mas, de fazer umas considerações laterais, que são cabíveis, considerando-se que a finalidade dessa reunião é preparar um documento posterior. Eu sustentaria em relação a este problema todo, o da educação e do financiamento desta educação, no Brasil, que nós deveríamos para definir bem a distribuição desses fundos, nos basearmos em algumas premissas. A primeira, que deveríamos tomar como base, é a que a grande crise, a meu ver, no ensino superior é o problema cultural. A universidade evidentemente além da necessidade de formar cidadãos nas diversas especialidades necessárias ao desenvolvimento, deve formar, seja novos professores, seja elite, seja homens capazes de resolver aqueles problemas específicos que estão diante de nós. Essa problemática básica, pela primeira vez no Brasil, foi salientada com suficiente clareza, no relatório do Grupo de Trabalho governamental, especialmente, na exposição de motivos. Por esta nós poderíamos definir uma espécie de distribuição de recursos. A primeira tese que eu colocaria seria a seguinte: no Brasil, na distribuição de recursos financeiros para educação, é mais importante considerar-se o homem; quer dizer, os corpos docente e discente, representam mais do que propriamente o equipamento. Evidentemente, o equipamento também é deficiente, mas as nossas deficiências maiores estão no homem. A segunda parte, que eu sustentaria, seria simplesmente que o problema do financiamento do corpo discente di-

facilmente pode ser separado do do corpo docente, que são dois problemas complementares. Em última análise, eu sustento que, se nós conseguíssemos o máximo para o corpo discente, dando a êle todas as condições necessárias, inclusive bolsas para se dedicarem inteiramente ao estudo e se não víssemos o problema do lado do professor, teríamos simplesmente uma situação inteiramente esdrúxula e provavelmente de conseqüências extremamente más. E para então sustentar esta tese, me coloco do ponto de vista do corpo discente e faço algumas considerações, e depois então entrarei mais objetivamente, nas soluções. A meu ver, hoje, a universidade brasileira está formando estudantes de nível talvez mais baixo de que já formou em qualquer outra época. Comparando a minha própria experiência de aluno no Brasil e a minha experiência de professor, considero que estamos formando alunos, na melhor das hipóteses, com um bom curso de nível médio. A meu ver, a causa disto, é que o aluno, no Brasil, está dedicando muito pouco tempo ao seu estudo; mas novamente aqui não temos estatísticas; podia dar uma experiência de ordem pessoal. Quando entrei como aluno na Faculdade Católica de Direito, simplesmente 20% dos alunos trabalhavam, 80% se dedicavam naquele primeiro ano, aos estudos. Na Faculdade Nacional de Direito, em que anualmente eu faço um questionário, as percentagens são exatamente contrárias. Evidentemente podemos dizer que a Faculdade Católica, via de regra, recolhe um grupo de renda mais alta. Existem pais de alunos que não querem que eles trabalhem, pois têm dinheiro suficiente para sustentá-los, mas, eles insistem em trabalhar; é uma situação extremamente curiosa. Esta situação resulta a meu ver — aí vem o problema que liga o corpo discente com o docente — claramente, de que os nossos professores não dedicam bastante tempo à universidade para dar pressão de estudo aos alunos. Como eles não têm pressão de estudo, não têm obrigação de trabalhos práticos, de trabalhos concretos, de estímulo para pesquisa bibliográfica, não têm um professor à disposição para discutir isso, os alunos, simplesmente, — mesmo aqueles que não têm necessidade ou obrigação de trabalhar — estão trabalhando. Portanto, nós estamos tendo aí, um problema fundamental da baixa do nível da universidade. Ao tratar do financiamento no corpo discente, vejo que isto representa inclusive uma baixa no financiamento. A família do aluno que tem capacidade de não trabalhar para estudar, deixou de financiar, simplesmente porque não há pedido não há procura para este financiamento, por parte do próprio aluno. Então, o problema deveria ser resolvido conjuntamente, para professores e alunos. De que maneira estamos tendo

a solução do equacionamento hoje, no Brasil, do problema do financiamento do corpo docente? De que maneira êle poderia ser melhorado? Eu diria que o corpo docente é financiado de duas maneiras; o custo básico do funcionamento da universidade ou a anuidade que deve dar bastante dinheiro aos professores, para comparecer e dar as aulas; e, o custo complementar que seria, o transporte, a alimentação, e a moradia, para o aluno poder dedicar mais tempo ao estudo e elevar o seu nível de cultura, mesmo a níveis superiores àqueles que tínhamos há dez anos atrás. Aqui temos as seguintes situações: custo básico, nas universidades públicas, pelo menos, o governo assumiu inteiramente; o custo complementar, até há bem pouco tempo atrás, era financiado pela própria família do aluno, financiamento este, que desapareceu quando os alunos começaram a trabalhar. A meu ver, a maneira de recuperar este financiamento, é pagar bem aos professores. E, além disso, poderíamos obter para atender a este custo complementar, que aqueles que podem pagar, contribuíssem, a título de subvenção à universidade, para dar bolsas aos que não dispõem de recursos. Numa universidade gratuita, — que é um privilégio sem sentido nenhum — sobretudo considerando aqueles alunos que podem realmente pagar. Para se evitar qualquer espécie de crítica, estes pagamentos devem ser vinculados à transferência para outros alunos, que necessitam. Portanto, sinto que fiz uma exposição um tanto genérica, sinto que não fiz o debate como deveria ser, isto porque estou plenamente de acordo com as considerações do conferencista. Apenas parece-me que feita a colocação mais genérica do problema, é que nós podemos fazer a distribuição, agora que vamos ter dinheiro, como disse muito bem o Deputado Raymundo Padilha, agora que o Brasil, pela primeira vez, está se dedicando seriamente à educação. É muito necessário que equacionemos esta ordem de prioridade, de modo que não pensemos em fazer aplicações que não encontrarão complementação imediata de outra parte.

CONF. O problema agora é somente o de esclarecer detalhes de minúcias. Com relação à co-participação dos estudantes de maiores recursos em favor dos que não têm recursos suficientes, esta translação de recursos, está prevista no nível superior na proposta do governo. Aí o governo não foi bastante corajoso. Em primeiro lugar, porque a cláusula não é obrigatória, é facultativa. Era matéria sobre a qual eu gostaria de ter feito emendas se as obrigações da minha comissão, presidente, que sou da Comissão de Relações Exteriores, me permitissem. Não houve tempo para apresentação de

emendas de um projeto que mal acabava de chegar. De maneira que me pus, correndo naquela linha da celebridade constitucional, a examinar estes seis ou sete projetos. O problema não pôde ser alterado na formulação da lei, então aparece o regulamento, a estrutura do organismo chamado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — que é um nome muito comprido para uma autarquia. — A lei estabelece que a autoridade do ministro não é elidida, a autoridade política do ministro, na elaboração de planos, por conseguinte, na própria elaboração desse projeto. E o elemento político em cujo âmbito eu tenho maior ação é que deve, no momento oportuno, levar essas sugestões que estou ouvindo aqui para o meu aprendizado e para meu proveito.

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA X

General João Bina Machado (J.B.M.)
Industrial Oswaldo Tavares Ferreira (O.T.F.)
Econ. Alvanir Bezerra de Carvalho (A.B.C.)

J.B.M. Iniciou os debates com a seguinte indagação: o conferencista acha que as empresas estão preparadas para esta maior vinculação com a universidade ou estariam também despreparadas?

CONF. Disse achar que esta vinculação empresa-universidade não encontra ainda, as empresas preparadas, por três razões: o movimento é idéia, a idéia só ganha corpo e ação depois de certo tempo, e terá que frutificar, depois de um trabalho de doutrinação, de catequese, de explicação e de motivação do próprio empresário; o empresário brasileiro está assoberbado com uma série de problemas decorrentes de uma legislação tributária excessiva, que lhe impõe uma permanente situação de defesa de seus interesses; e, o empresário brasileiro perde muito tempo em solicitar acesso ao crédito, em solicitar operações financeiras para constituir a sua própria atividade, isto é, ele o perde trabalhando às vezes para se defender e outras para obter aquilo que deveria ser normal, e não, ser fruto de um trabalho exaustivo e longo com enorme desperdício de tempo. Assim, as empresas não podem, da noite para o dia, estar preparadas para um movimento como este. Acha que necessita também de outros movimentos paralelos, alguns que já estão anunciados como a redução da carga tributária e outros. Inclusive o próprio governo já fez mais de um pronunciamento no sentido de que o ano de 1969 seria o ano da redução da carga tributária. Iria portanto melhorar a situação das empresas. Na verdade, algumas têm lucro aparente e não real, portanto, neste quadro muito negativo, não vê muitas perspectivas a não ser que se altere esta situação, conforme, aliás, já está anunciado.

J.B.M. Indagou a seguir: neste duplo aspecto de universidade e empresa, como vê o conferencista uma maior vinculação, entre exército e uni-

versidade? Em que termos o exército poderia oferecer à universidade, ou a universidade poderia pedir ou prestar colaboração a esta empresa de segurança que se chama exército?

CONF. Respondendo disse que julga inadiável esta maior integração entre universidade e empresa, como também o espírito maior de compreensão entre organismos do exército e a universidade. Como professor, o que vê sempre é o seguinte: pouco a pouco foi se criando no Brasil uma atmosfera artificial mas muito bem preparada, procurando separar os interesses, os objetivos e os ideais do exército e a mocidade. Esse movimento, com intenções reconhecíveis, se fez pouco a pouco, e uma das frases mais comuns é a de que o "militar deve ficar na caserna e nunca assumir outras atividades". Sempre se procurou separar, dividir, não só se separando o próprio exército, como criando, explorando fatos, crises ou problemas, como também desfavorecendo sua imagem perante os universitários. Acha que no interesse do país, não no do exército, esta maior compreensão, entre o papel do militar, o papel do universitário e a situação desta comunidade de interesses — que não são antagônicos mas se completam — acha que ela já devia ter sido feita. Não sabe o que se está esperando para que este movimento tome um aspecto positivo. Quanto mais se demorar mais difícil fica. Vários assuntos deveriam ser levados para a universidade pelo próprio exército, e acredita que temas econômico-sociais, políticos e jurídicos poderiam ser discutidos em comum, criando portanto um ambiente salutar, afastando incompreensões.

J.B.M. Indagou: em que modalidade o conferencista veria um grupo de trabalho para equacionar este assunto?

CONF. Disse que este grupo de trabalho se fôr restrito a três ou quatro pessoas, terá êxito, se passar de quatro vai ser apenas um trabalho literário, abstrato, com idéias que escapariam a uma temática que se quer realizar a curto prazo, pois, acha que já se vai começar atrasado.

O.T.F. Lembrando que o conferencista fez referência à mudança de métodos de ensino, a currículos obsoletos, a professores despreparados e presos aos cargos como fatores de atraso do desenvolvimento, e ao que chamaria renovação de valores como fator preponderante no progresso, indagou: qual seria a solução deste problema que é difícil de ser resolvido? Se estaria na organização de novos cursos; se estaria no movimento renovador de novas universidades que fizessem uma concorrência

leal com as outras, concorrência que fosse atraindo os alunos para estas novas universidades, de modo a que as antigas, não tivessem mais alunos? Seria assim?

CONF. Respondeu que acha que a solução pode ser mista. Em primeiro lugar, é procurar remunerar melhor as aulas práticas de tal forma a vincular mais o professor à universidade. Em segundo, também, estabelecer um sistema de concorrência entre as próprias universidades. Porque aquela que desse melhor formação profissional, com melhor preparação, com melhores laboratórios, com melhor técnica, atrairia os alunos, constituindo a concorrência um estímulo para que todas procurassem dar as mesmas condições. Em certos casos temos faculdades de mais e material de menos; e então, seria necessário uma integração maior entre as próprias faculdades que estão minimizando os próprios recursos que são destinados ao ensino universitário. Há muitas vezes uma espécie de fabricação de diplomas que não interessa nem ao ensino nem à formação profissional.

O.T.F. Disse que o conferencista fez referência ao grande interesse entre os jovens, para cursos e conferências que se realizam em determinados lugares, nos quais o comparecimento tem sido positivo. Disse mais, que as idéias modernas são de que o regime capitalista, não é mais a solução para o problema do mundo. Por conseguinte, os universitários que se sentem os homens do futuro, talvez venham a acreditar em outras soluções. Numa revista americana leu um artigo interessante que dizia haver diminuído o número de inscrições de alunos nos cursos de engenharia e economia. Fizeram-se então indagações entre os jovens e verificou-se que o motivo da diminuição era que os alunos não estavam mais dispostos a dedicar toda uma vida estudando problemas de matemática e depois terem de empregar seus conhecimentos na fabricação de liquidificadores, automóveis, para satisfazer uma sociedade burguesa, ávida desses prazeres. Com estas considerações indagou: situaria a tendência do universitário moderno nessa linha ou não?

CONF. Em resposta disse que a pergunta já denotava a seu ver, uma espécie de posição não diante do problema mas, de um ângulo do problema. E aduziu ser completamente diferente, a realidade universitária brasileira, da estrangeira. Porque há países totalmente desenvolvidos com várias etapas já queimadas, enquanto que, o Brasil é um país subdesenvolvido e idéias que são antigas no mundo ocidental, nas universidades americanas e européias, para nós são novidade. Ora, o que

está acontecendo é o seguinte: há uma série de transformações econômicas e sociais que suscitam problemas novos, isto é, novos para nós; aí o universitário está presente. Recordou-se de quando, se organizou o primeiro curso sobre tributação e i4 foram feitos uns dez, matéria tipicamente de caráter econômico e jurídico. Tivemos em um desses cursos o encerramento feito pelo Ministro Bulhões, e o ministro ficou espantado porque eram 410 pessoas, entre as quais: 1 padre, 3 juizes, e alguns até professores. No Brasil existem problemas novos, que também provocam soluções novas. Há pouco tempo foi convidado para fazer uma conferência em convento de freiras; julgou então que o tema fosse ligado a alguma dificuldade financeira, e qual não foi sua surpresa, quando a madre superiora e as demais lhe fizeram perguntas sobre: debêntures conversíveis em ações, mercado paralelo etc. . . Por quê? Porque o próprio convento tem necessidade de manter seus investimentos atualizados. Pois, caso contrário com o decorrer do tempo, aqueles recursos de que ele se utiliza, estarão atomizados pela inflação. Portanto, o caso brasileiro é completamente diferente da universidade americana em que o moço está estudando aqui que lá já foi estudado há muitos anos. Nós estamos começando a ter um êxito, relativo ainda, no combate à inflação. Portanto, à medida que a inflação fôr debelada — o que já está se fazendo pouco a pouco, com muita dificuldade — cada vez mais aparecerão problemas que não se tinha imaginado. Suponhamos que, terminaremos este ano com a inflação de 24%. Se terminarmos com 24% e no ano que vem alcançarmos 20%, depois 18% e depois 15%, teremos outros problemas decorrentes do abaixamento da taxa inflacionário. Portanto, serão problemas políticos, econômicos, empresariais e problemas até de estrutura. Se daqui a 3 ou 4 anos, tivermos uma taxa muito baixa de inflação, aqueles que já estavam acostumados a trabalhar beneficiados pela inflação, ou que não são beneficiados, mas que aparentemente só sabem trabalhar neste regime, terão de mudar de profissão ou revolucionar os seus métodos. Acredita então, que o exemplo americano, não se ajusta a nós. O universitário está interessado e motivado, mesmo por aquelas teses que vêm revestidas tipicamente de uma natureza capitalista, acha que, na hora em que sente o interesse profissional ele faz a adaptação de suas manifestações políticas. Ele vai trabalhar é aqui, depois, talvez ele vá trabalhar para mudar esta realidade. Mas, para mudar tem que conhecer, para conhecer tem que estudar e para estudar tem que participar.

O.T.F. Voltando à mesma questão disse: em síntese, o conferencista inicialmente assegurou que há um interesse no universitário; aliás ele também concorda que haja. Quer apenas debater neste problema do universitário americano um jato curioso: porque tendo lá a empresa uma imagem muito melhor que a brasileira ainda ocorre este fenômeno curioso, de uma distorção de idéias?

CONF. Respondendo, afirmou que não é só perante o universitário que a imagem da empresa é melhor: na França, depois da chamada revolução de maio — daquela agitação estudantil — a primeira reunião que o Ministro de Finanças e o Gal. de Gaulle, fizeram para terminar aquele movimento e para tomar aquelas medidas que poderiam afastar as dificuldades que a França enfrentou, foi justamente com os empresários; a Rainha da Inglaterra, quando faz uma viagem, sempre visita empresas que possam ter interesse de intercâmbio comercial com a Inglaterra; há sempre um governo prestigiando a livre empresa. No Brasil, infelizmente, não é só no meio universitário, é no próprio meio do governo, que a empresa é olhada com um pouco de receio e temor, sob um ângulo errado. Portanto, temos que mudar não só a mentalidade universitária; temos que ir um pouco mais adiante.

O.T.F. Insistindo no assunto disse que aceita como constatado que há um interesse do universitário, e lembrando o que o conferencista preconiza: primeiro, a mudança da estrutura e do funcionamento da universidade; depois, a criação de incentivos fiscais, como mola capaz de ajudar a resolver o problema; e, terceiro, participação mais ativa do empresário, em função de interesses mais diretos, indagou: quais os incentivos que preconiza, e qual a participação mais objetiva que se pode esperar do empresário?

CONF. Além da participação financeira que vai depender da posição da empresa, e do prestígio que lhe deve ser dado pelo estímulo fiscal, a mais fácil, a curto prazo, é a contratação dos melhores alunos, com dificuldades que dependem do setor econômico. A outra é a realização de seminários, conferências, de círculo de estudos e também o levantamento dos problemas que afetam atividades empresariais.

A.B.C. Indagou do conferencista se não acha que a fim de atingir os objetivos concretos na implantação da propalada reforma universitária, dever-se-ia consultar os empresários quanto à formulação de currículos adequados à preparação de técnicos habilitados a prestarem serviços do tipo por eles necessitados?

CONF. Disse que esta consulta, assim especificamente a empresários, acredita que seria um pouco difícil. Mas, aqueles que compuserem a comissão, encarregada de elaborar os currículos, certamente devem promover este contato, pois não representa nenhuma diminuição de sua responsabilidade, de seu poder, o fato de serem ouvidas outras pessoas. Acha que esta audiência prévia, não implica inclusive em abandono de seus princípios, de suas normas. Toda vez que se vai organizar uma mudança, uma reforma, todos aqueles que vão ter interesse direto, imediato, devem ser ouvidos, ainda que, as suas idéias possam ser desacolhidas.

O.T.F. Formulou, a pedido de um participante do auditório: considerando-se que é a empresa quem, ao pagar os impostos, contribui basicamente para manter as universidades, não seria lógico que esta empresa sabidamente o principal órgão de absorção dos egressos de cada universidade, adotasse uma posição mais agressiva, quanto aos aspectos ligados aos problemas universitários?

CONF. Respondeu, afirmativamente, mas, disse que em verdade a empresa brasileira está absorvida em tantos problemas de caráter interno e enfrenta tantas dificuldades que para ela separar os seus problemas imediatos e diretos e tratar desses problemas que também refletem um interesse seu, indireto, e talvez num futuro próximo mas importante, não é fácil. Acredita, que isto vai depender também de movimento da opinião pública, de cursos, seminários e propaganda. A idéia embora seja muito boa, tem que ser medida e tem que ser divulgada. Pois, por melhor que seja o plano, se ficar arquivado entre quatro paredes, num círculo muito restrito, não irá prosperar. Toda idéia boa tem que ser difundida, para que possa ser irradiada. Por exemplo, um seminário como este, deveria se realizar em todas as capitais do país, ser seguido, portanto, de um movimento de comunicação maior entre os diversos Estados, principalmente, nas capitais dos Estados mais importantes, das diversas regiões do país.

SÍNTESE DOS DEBATES SOBRE O TEMA XI

Prof. Glycon de Paiva Teixeira	(G.P.)
Ministro Clemente Mariani Bittencourt	(C.M.B.)
Prof. Lindolpho Carvalho Dias	(L.C.D.)
Econ. Alvanir Bezerra de Carvalho	(A.B.C.)
Prof. Vitor Silva	(V.S.)
Prof. Rubem Maciel	(R.M.)
Prof. Maurício Joppert da Silva	(M.J.S.)
Prof. Paulo de Assis Ribeiro	(P.A.R.)

G.P. Fêz considerações gerais de aplauso à conferência do Ministro Nascimento Silva, concordando que a educação como instrumento do desenvolvimento econômico do Brasil, — sem desprezar os aspectos morais, éticos e humanísticas, — deve considerar as condições de sua grande população em acelerado crescimento, e, ao mesmo tempo, o atual estágio de subdesenvolvimento. Examinou a contradição entre a má natureza, a má qualidade da educação brasileira, tão proclamada, e a excelência reconhecida universalmente, da elite dos médicos, dos engenheiros, dos arquitetos, dos dentistas e de outros profissionais brasileiros. Apresentou outros aspectos contraditórios, que se verificam entre o aumento crescente de excedentes nos vestibulares do ensino superior, e o desemprego que já se observa em determinadas profissões, como a sua, por exemplo, de geólogo, já que o Brasil prepara por ano cerca de 300 professores em ciências da terra, e eles têm que procurar emprego na Colômbia, na Venezuela, e mesmo na África. Lembrou que o Ministro da Educação ao revelar numa reunião de estudantes, fato análogo quanto à profissão de arquiteto, foi brindado com uma grande vaia, pois que é difícil reconhecer o fato brutal deste descompasso entre número de empregos e a capacidade de formar, sobretudo, quando uma avalanche se apresenta aos vestibulares das universidades, principalmente, em busca do status social que os diplomas de cursos superiores conferem. Indagou se uma análise prévia do mercado de trabalho, não seria um meio de contornar esse descompasso.

CONF. Respondendo, disse de início, que a indagação manifestava a fundamental preocupação de entrosar o sistema educacional com as reais necessidades da sociedade, e que, se existem geólogos diplomados no Brasil, que não encontram emprego, é um fato num certo sentido, auspicioso, que revela a maior necessidade de reformular a sociedade do que a organização da educação, pois o Brasil deve investir muito mais em geologia e assim ter necessidade de muito mais geólogos. Concorde com a proposta feita pelo debatedor Glycon de Paiva, no Conselho de Desenvolvimento da PUC, para manter-se uma pesquisa permanente de mercado de trabalho, porém é necessário ter presente que isto, por si só, não dará uma solução completa, em face de tantas variáveis que influem numa análise prospectivo do futuro mercado de trabalho; de qualquer modo deve haver uma investigação que permita orientar os jovens, na escolha de suas futuras profissões. Em certos casos, em face do não reconhecimento pela sociedade, do "status" que de fato deve corresponder a determinadas profissões, — o que reduz a procura de matrículas e determina altas taxas de evasão nos respectivos cursos — deve ser admitido um subsídio para melhorar a remuneração dessas profissões: citou, como exemplo, o caso das enfermeiras.

G.P. Fêz considerações iniciais sobre o número de 12 milhões de analfabetos sobre o total de 26 milhões de pessoas que constitui a mão-de-obra do Brasil. Disse que nestas condições, os profissionais bombeiros, eletricitistas, mecânicos, e outros são apenas, meio-oficiais. Julga que com um esforço bem orientado de educação de adultos, poder-se-ia com esta mesma mão-de-obra, aumentar o produto de 25 bilhões de dólares para 40 ou 50 bilhões, em curto prazo. Indagou se o conferencista tinha algo a dizer sobre este assunto, se conhecia algum ensaio brasileiro neste campo, e se concordava que tal esforço, além de acelerar o crescimento do produto, não seria um meio de facilitar o financiamento das atividades do próprio sistema formal de educação.

CONF. Declarou que — embora haja uma controvérsia quanto à conveniência de concentrar-se nossos poucos recursos na educação de crianças e jovens em vez de destinar uma parte à alfabetização e educação de base de adultos já como que estratificados em determinada posição — era francamente favorável a um esforço para capacitação da mão-de-obra sem qualquer qualificação, para melhor integrá-la na fôrça-de-trabalho. Citou a experiência do Ministro Mariani, presente

à essa sessão do FÓRUM, que quando titular da Pasta da Educação, iniciou a campanha de alfabetização de adultos, com enorme êxito, tendo atingido a mais de 4 milhões o número de alfabetizados. Recordou sua experiência recente no Ministério do Trabalho, quando procurou arregimentar os sindicatos para a educação profissional dos níveis elementar e médio, em articulação com fábricas, escolas e casas de espetáculos já existentes, que cederiam os locais nas horas ociosas. Pediu a colaboração do Ministro da Educação, mas não pôde concluir as providências antes da terminação de seu mandato no Ministério. Relatou a experiência que fez no Banco Nacional de Habitação — que a atual administração continuou — para formação profissional nas áreas em que o Banco opera na construção de conjuntos residenciais. Estas experiências conjugadas com os sindicatos têm o duplo sentido de coesão social, de ligação do trabalhador ao seu sindicato, e de elevação do nível de capacitação dos respectivos trabalhadores.

C.M.B. Reportou-se à referência feita pelo conferencista sobre a campanha de alfabetização de adultos que foi lançada quando teve a honra de ocupar a pasta de Educação e Saúde, lembrando que ela não se limitava a adultos, já que se aplicava não só aos adolescentes e adultos analfabetos que estavam em trabalho, como àqueles que, por contingência de falta de escolas, ainda deveriam estar em escolas, mas em nível mais adiantado, e não o faziam por falta dos conhecimentos rudimentares. Lembrou mais, que, na época, promoveu paralelamente uma grande obra em colaboração com a indústria, que por iniciativa de Euvaldo Lodi mantinha o SENAI, e que o programa dirigido, entre outros valores, por Faria Góes no Rio e Ítalo Bolonha, em São Paulo, era de grande importância, e servia inclusive para atenuar as hostilidades entre classes patronais e classes trabalhadoras. Este programa, completava o plano de escolas técnicas do governo — uma em cada Estado — com muitas outras em grandes cidades, onde se realizavam cursos de aperfeiçoamento de trabalhadores. Disse não ter podido, depois, acompanhar a obra e, assim, não pode dizer como hoje funciona tal sistema.

CONF. Pediu desculpas ao Ministro Mariani, por não ter feito desde logo referência à parte complementar das obras em sua administração, relativa aos trabalhos de ensino profissional. Conhecia muito bem os admiráveis serviços prestados pelo sistema de escolas do SENAI, tanto assim, que ao iniciar os estudos, a que se referiu, no Ministério do Trabalho, chamou para auxiliá-lo, entre outros, justamente os dois técnicos, Faria Góes e halo Bolonha, que haviam colaborado com o Ministro Mariani.

L.C.D. *Fêz uma ponderação sobre alguns tópicos da exposição do conferencista: primeiro, o curso de engenharia de operação e outros correlatos não devem ser considerados inferiores ou de menor nível, e sim, diferentes ou mais especializados; segundo, com relação a cursos de formação de professores de ensino secundário, existe falta e não excesso. Quanto a esta deficiência, nota ainda que os alunos que vêm do interior fazer cursos de ensino superior nas grandes cidades, não voltam para ensinar em ginásios do interior: há uma grande necessidade de professores capacitados no nível médio, sobretudo na área de ciência, e esta falta é suprida, em parte, por profissionais como médicos, engenheiros, e outros. Há pois necessidade de expansão do número de matrículas para formação de professores de nível médio.*

CONF. *Com relação à primeira ponderação acha correta a formulação e disse que o engenheiro de operação está submetido a um curso mais rápido e destinado a um tipo de atuação, mas não pode ser considerado como inferior. Lembraria que é necessário reformular também os cursos de direito, com mudança não só de currículo como da própria concepção dos cursos, para que se façam dois anos básicos comuns às diversas tendências profissionais e os anos subseqüentes para especializações nos vários ramos, evitando-se o ensino polivalente de todas as disciplinas jurídicas, com prejuízo da própria nitidez e segurança dos conhecimentos. Concordou também em que há necessidade de alargamento da formação de professores, pois é evidente, que no momento, há enorme carência destes professores e que, no interior, engenheiros, médicos e advogados têm que assumir o ensino das disciplinas dos cursos médios.*

A.B.C. *Indagou da opinião do conferencista: sobre a necessidade de se dar maior flexibilidade aos currículos mínimos, para melhor adaptação, mesmo em casos de escolas isoladas, e sobre a inconveniência de serem tais currículos pré-fixados de forma centralizada.*

CONF. *Respondeu afirmativamente às indagações, pois acha que a flexibilidade de tais currículos é um dos instrumentos para os objetivos a serem atingidos. A centralização e o domínio dos órgãos do Ministério da Educação, sobre esta matéria, parecem realmente uma coisa do passado. Citou exemplo dos cursos de direito, onde o estudo do Código Civil inclue capítulos inteiros sobre achado de tesouros e coisas deste tipo, de raríssima ocorrência em nossa época, e não trata da regulamentação da promessa de venda, de bens de maior valia,*

que são básicos na vida econômica moderna. Assim, a oficialização dos currículos e a tradicionalização do ensino impedem que os fenômenos novos que a vida está oferecendo ao jurista, ao economista, ao engenheiro, ao médico, sejam debatidos. O grande êxito que leva o estudante a elevar sua esfera de raciocínio é exatamente a oferta para debate de um tema atual, tal como a correção monetária, a existência ou não de um sentido social desta correção, a justiça ou não dessa correção.

V.S. Voltando ao tema abordado na primeira indagação do Prof. Glycon de Paiva, disse que enquanto não se pode reorganizar a sociedade, haverá, em certas oportunidades, excesso de profissionais em determinadas carreiras, pois isso é característico do subdesenvolvimento. Assim, fazia uma sugestão não só em relação aos geólogos que não obtêm emprego no Brasil, como para outras profissões nas mesmas condições: o BID e o Centro de Recursos Humanos do IPEA, poderiam organizar um plano de trabalho para colocação destes profissionais em países da América Latina, que estivessem em falta. O BID poderia financiar o país que recebesse o profissional, a longo prazo e juros baixos. Por sua vez, o BID, por convênio com o Banco Africano de Desenvolvimento ou até com o Banco Asiático de Desenvolvimento, poderia alargar ainda mais a área de emprego. Sugeriu pois ao IPÊS, entrar em contato com estas organizações e preparar um projeto piloto com este objetivo.

R.M. Iniciou cumprimentando o conferencista, cujo pronunciamento reputou de um autêntico e muito esclarecido educador. Voltou a tratar da pergunta formulada pelo debatedor Glycon de Paiva, sobre o descompasso entre a má qualidade de nossa educação e o alto nível de profissionais médicos e engenheiros. Crê que, na realidade, tratando-se de formação de profissionais para o exercício profissional competitivo, as atividades acadêmicas nas universidades, fornecem apenas as bases, e eles continuam a formar-se, já na vida prática e, em razão da competição profissional, completam seus conhecimentos e técnicas, lá onde sejam necessários. No caso dos médicos, deu seu testemunho pessoal de que todos os que atingem situação de liderança na profissão, completaram sua formação nos melhores centros que puderam frequentar no estrangeiro; são a isso compelidos por padrões de excelência profissional, estabelecidos pela tradição da profissão e pela compulsoriedade da demanda, pois que, os pacientes, tratando-se da vida que é um bem tão precioso, exigem o melhor e não se contentam apenas com o bom. Então, quando o ensino se destina a atividades práticas competitivas, a formação nas universidades é compelida a ser boa e é

complementada pelo próprio diplomado, no sentido da excelência; e, ao contrário, no caso de formação para uma titulação meramente acadêmica — com efeitos apenas notariais, exigindo-se somente que o indivíduo seja portador de um título, como uma exigência de ordem legal para ser nomeado para algum posto que depois não exige qualquer tipo de atualização ou de melhoria profissional — tudo se passa como uma simples quitação com o ensino militar. Indagou, à vista disso, ao conferencista, se vê algum mecanismo que possa assegurar, mesmo nestas áreas, ao lado da quantidade, a qualidade de formação do ensino superior, uma vez que o desenvolvimento do país, que é o objetivo comum, far-se-á, fundamentalmente, não com muitos profissionais mas, com bons profissionais.

CONF. Disse que a explicação dada pelo Prof. Rubem Maciel fornece realmente a chave para a solução do fenômeno do descompasso salientado pelo debatedor Glycon de Paiva. Cabe à sociedade exigir o alto padrão, e estimular o sentido de busca da excelência numa competição para o aprimoramento profissional, que se realizará, em cursos de pós-graduação no país ou no estrangeiro, ou em seminários em várias instituições e com a expansão dos cursos de extensão e de aperfeiçoamento ligados à universidade.

M.J.S. Concordou com o Prof. Rubem Maciel que a existência de profissionais brasileiros de primeira ordem, em vários ramos, se deve a um esforço pessoal, o que julga normal, pois na universidade não se deve diplomar os excepcionais, mas apenas dar aos estudantes a cultura média suficiente que se desenvolverá com a experiência profissional. Não concorda que no Brasil haja excesso de geólogos, pois o que nós não conhecemos é a geologia do Brasil. Talvez não haja colocação nas indústrias que usam matérias-primas minerais, mas o governo, em vários setores, precisa de geólogos em grande número. Não julga que deva existir curso "tout court" de geologia, e sim, o de geólogo como o de arquiteto, como o de agrônomo, e outros, sem formas de especialização da engenharia. Acha que engenheiro de operação, não define nada; deve existir o técnico de nível operacional, como o condutor de trabalhos públicos, na França, que hoje se denomina engenheiro de trabalhos públicos.

P.A.R. Pediu permissão para lembrar que já havia sido muito ultrapassado o tempo destinado aos debates, e aproveitou para, como coordenador do FÓRUM, ao encerrar os trabalhos, agradecer a todos os que participaram como conferencista, debatedor e assistentes no plenário — em nome do IPÊS e da PUC — declarando que a sugestão do Dr. Vítor Silva, seria encaminhada à diretoria do IPÊS.

2.* PARTE

SÍNTESES GERAIS

SUMÁRIOS

TEMA I

OBJETIVOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

- 1 _ *CONFERENCISTA*: Padre Fernando Bastos
D'Ávila S. J.
- 2 — *DEBATEDORES*: Professôres Julian Chacel
e Leônidas Sobrino Porto
Professor Carlos Affonso
Migliora e Sra. Maria
Thereza Camargo Motta
- 3 _ *SUMÁRIO DA SESSÃO*

Conferência: — O conferencista inciou justificando a atualidade do tema, embora pudesse parecer estranho que após nossa longa história se indagasse ainda sobre quais os objetivos da educação no Brasil. Passou em seguida a examinar o que não deveria ser considerado como objetivos da educação brasileira: a *domesticação da população*, o que aliás só seria alcançado se ela fosse mantida indefinidamente analfabeta; a *formação beletrista e decorativa*, que conduziria ao que em certas áreas se exprime como uma população completamente alienada; e, finalmente o *preparo da população*, seu treinamento e habilitação *para desempenhar um papel num processo*, e no nosso caso, em especial, no processo de desenvolvimento.

Definiu em síntese o *objetivo* como sendo o de preparar o homem para, através do uso responsável de sua liberdade, tornar-se agente eficaz da promoção de sua comunidade, mostrando que este obje-

tivo geral envolve os aspectos particulares, e salientando que o dualismo, que dissocia a educação, enquanto processo de ensino, enquanto processo de formação intelectual, enquanto processo de educação moral, compromete a formação integral que deve dar responsabilidade moral para saber usar todo o equipamento adequado, dentro dos fins de uma educação nacional.

Sobre o *método* mostrou a necessidade de procura do caminho médio entre os sistemas de polarização que distendem a educação brasileira: ensino de massa e criatividade cultural; transmissão de herança cultural e instrumento de renovação; desenvolvimento e humanismo.

Conclui fazendo considerações sobre o balanceamento dos aspectos contraditórios dos objetivos; apresentando algumas reflexões sobre o problema da evasão e suas causas sociais bem como alguns meios de atenuá-la; salientando as vinculações dos objetivos e métodos com os problemas do mercado de trabalho; e, por fim, propugnando por uma conscientização crescente sobre o papel da educação, citando a respeito Bodin, quando dizia, que em toda nação, em toda comunidade humana "Il n'y a de richesse que l'homme", e a riqueza do Brasil é o Brasileiro.

Debates: — O Debatedor Julian Chacel fêz indagações: sobre os objetivos do processo contestatório visando mais ao tipo de sociedade que aos valores tradicionais, e sobretudo pela frustração de não obter ingresso fácil no mercado de trabalho; sobre se não se vinculava o sentido beletrista da educação no Brasil ao fato de certos cursos serem mais fáceis e baratos; sobre a ênfase da educação para o desenvolvimento, que a seu ver, decorreu da constatação recente da existência de um elemento residual — atribuído ao fator educacional — que ocorria na taxa de progresso das economias, que não podia ser explicado pela formação do capital e pelos investimentos físicos; e, por fim, sobre a contradição entre as altas taxas de evasão e o número crescente, anualmente, de excedentes na admissão às Universidades. A estas questões, respondeu o conferencista concordando com a sua formulação porém insistindo na contestação, basicamente, aos valores tradicionais, e nas causas sociais para a evasão, mostrando que estas indagações revelaram que algumas polarizações apresentaram mais aspectos convergentes que conflitantes, sendo até mesmo complementares, como no caso entre desenvolvimento e humanismo. O debatedor Leônidas Sobrino Porto,

voltou a tratar das causas da evasão, salientando o papel das reprovações, conseqüente repetência, falta de capacitação do professorado, dificuldades econômicas pela necessidade das crianças ingressarem no trabalho, e a subnutrição. Mostrou a possibilidade de corrigir algumas, dada a flexibilidade admitida pela Lei de Diretrizes e Bases quanto a períodos letivos, intensificação de trabalhos escolares e horários. Tratou, com restrições, da possível expansão do emprego da TV educativa nas áreas rurais desprovidas de eletrificação, e condenou os métodos de alfabetização que pretendem resolver o problema, batendo recordes de tempo sem cuidar da qualidade de educação de base transmitida e dos recursos realmente disponíveis para seu emprego. O conferencista concordou com a maioria das observações feitas, porém insistiu na busca de um uso mais intenso das técnicas modernas para, sem prejuízo da ampliação da rede escolar formal, serem promovidos outros métodos de educação popular. Outros debatedores — Carlos Affonso Migliora e Maria Thereza Camargo Motta — formularam questões em apoio ao conferencista apresentando dados estatísticos e informações complementares sobre a evasão e sobre a possibilidade de uso do transistor no caso de não existência de eletrificação.

TEMA II

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

- 1 — *CONFERENCISTA*: Professor Paulo de Assis Ribeiro
- 2 — *DEBATEDORES*: Professora Nair Fortes Abu Merhy e Professor Oscar de Oliveira
- 3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*

Conferência: — Na introdução de sua palestra, o conferencista situou o tema dentro de todo o temário do FÓRUM; apresentou a formulação de um sistema educacional dentro de um esquema geral de desenvolvimento dos recursos humanos e fez uma ligeira síntese histórica da evolução dos Sistemas Educacionais. O conferencista distribuiu aos participantes do auditório, quarenta e cinco quadros de análises estatísticas, e projetou em "slides" os 15 gráficos que constam do texto.

Passou então a examinar os condicionamentos de um sistema educacional, tratando especificamente dos indicadores que melhor caracterizam estes condicionamentos no caso brasileiro, e fazendo uma crítica dos vários tipos de enfoques que são dados no trato deste assunto pelos: filósofos da educação, estadistas voltados para a política educacional, pedagogos, educadores com formação sociológica, economistas, e por fim, técnicos de planejamento educacional.

Passou à análise de cada um dos condicionamentos: *geográficos* e *demográficos*, incluindo o estudo das regiões homogêneas e polarizadas, da forma, posição e ocupação do território, da concentração e dispersão demográfica, da urbanização, das características das cidades e vilas, da expansão demográfica, da composição etária da população e dos aspectos qualitativos da população, como analfabetismo, índice de higiene, e taxas de conclusão de cursos; *fôrça-de-trabalho*, compreendendo a sua composição por idade, sexo, setor de atividade e grau de capacitação, a evolução do índice de dependência do setor primário, as características da legislação trabalhista quanto à idade e quanto à política-salarial,

a estratificação por índice de salário, por região e setores econômicos; *características sociais, econômicas e financeiras*, envolvendo estudos sobre a correspondência entre a estratificação por níveis de salário e por níveis de escolaridade e, a estratificação social, exame sobre a falta de conscientização do significado de "conservação" dos recursos naturais, e análises específicas sobre custos e índices de rendimento e financiamento da educação pelas várias esferas administrativa, pública e privada.

Tratou em seguida dos aspectos de atendimento do sistema, nos três níveis, estudando oferta e demanda de matrículas e professores, após uma síntese do processo educativo nas várias fases de vida do educando, em que examinou a distribuição de responsabilidade, pela família, pela escola nas suas formas clássicas, e pelas instituições que devem cobrir a imensa área da educação popular, para formação de adultos, capacitação, recapacitação e treinamento permanentes dos componentes da força-de-trabalho.

Quanto ao atendimento nos três níveis, salientou o mau aproveitamento dos recursos escassos para investimento e custeio, sobretudo, em face da falta de orientação política para uma adequada regionalização do sistema, inadequada organização escolar, formulação de currículos e fixação de períodos letivos e horários de trabalho escolares, e grande deficiência de capacitação do corpo docente, acarretando os altos índices de reprovação e a conseqüente evasão pelo desestímulo provocado nos estudantes e nos seus responsáveis.

Salientou a atrofia dos sistemas elementar e médio, e uma tendência perniciosa de dar solução integral, quantitativa, no nível superior, antes de garantir-se o pleno atendimento daqueles primeiros níveis, o que exige um decidido esforço na ampliação do atendimento no nível médio e sua total reformulação, para ter um sentido próprio de formação para a vida e para o trabalho.

Fêz uma análise especial sobre as várias modalidades indispensáveis do processo de educação popular — no qual inclui a educação de base — que têm que atender a mais de 20 milhões de brasileiros, fora do sistema escolar formal, a ser mantido nos três níveis, dando ênfase em que se inclua tanto no sistema escolar formal, como no processo de educação popular, um amplo programa de educação sanitária visando a reduzir os custos no combate de males sociais, oriundos da deficiência de saúde, e à obtenção de melhor renda social da força-de-trabalho, além de melhores índices de higiene.

Tratou por fim, dos aspectos da infra-estrutura do sistema e dos recursos materiais e humanos disponíveis, comparando os índices nacionais com os internacionais, em todos os aspectos abordados na exposição, passando então às sugestões quanto às questões financeiras para distribuição dos recursos dos fundos de educação.

Nas conclusões, tratou, inicialmente, de critérios para dimensionar os deficits reais dos níveis elementar, médio e superior, nas áreas urbanas e rurais de diversas características de concentração demográfica e de níveis de desenvolvimento. Apresentou um elenco de medidas para acelerar o processo educativo nos três níveis, de forma a integrar o sistema com sentido nacional, fixando índices a serem alcançados pelas metas a programar.

Terminou a palestra tratando do dualismo, técnica e humanismo, afirmando a necessidade de se assumir corajosamente uma posição que evidencie ser hoje a técnica da maior significação e importância para o próprio humanismo em face de seus reflexos, tanto sobre a natureza humana, quanto sobre a civilização, a cultura, e a própria religião. Citou PIO XII, para condenar uma atitude de submissão à técnica, se imbuindo de um espírito técnico pelo qual o homem atribui a si "uma autonomia impossível, que por sua vez se transforma, no pensar de alguns, em errada concepção da vida e do mundo", concluindo, com as palavras de Gustavo Corção: "A técnica é a glória do homem." "A máquina é um instrumento de liberdade com o qual o homem, de certo modo, recupera o domínio sobre as coisas e o império que lhe foi dado no dia da criação."

Debates: A debatedora Professora Nair Fortes Abu Merhy, apresentou indagações sobre a necessidade de normas de regionalização para evitar criação, por Estados e Municípios, de estabelecimentos de ensino superior sem condições de eficiente funcionamento; e sobre a necessidade de criação de um assessoramento ao Congresso para exame e formulação de uma legislação da educação mais adequada e, ainda, sobre o papel do sistema educacional como fator de transformação social. A estas questões o conferencista respondeu concordando plenamente com todas e aduziu comentários: sobre a primeira, mostrando a inconveniência de garantir-se idênticas condições de autonomia, de deveres e obrigações, aos municípios, que apresentam as condições mais díspares, em área, população, concentrações urbanas e recursos materiais e humanos e níveis de desenvolvimento, citando exemplos extre-

mos; sobre a segunda, concordando, salientou que a falta desta assessoria é hoje mais grave, seja pela complexidade cada vez maior dos problemas a serem normalizados pelas leis, seja em decorrência da mudança da capital para Brasília, que afastou os congressistas dos precários, porém únicos, centros de informação que se situam no Rio e em São Paulo; e quanto à terceira, reafirmou seus pontos de vista de que não é um objetivo específico dos sistemas de educação promover mudanças sociais, porém estas se verificam inelutavelmente, com a absorção de novos conhecimentos pela sociedade, e assim, cabe apenas, na formulação dos sistemas, considerar os incrementos de conhecimento que correspondem a fatores qualitativos de maior relevância na produção de mudanças sociais, selecionando aqueles que possam produzir menos mudanças indesejáveis pelo seu caráter involutivo, certo no entanto que não podem ser previstas de forma determinada, as mudanças que ocorrerão de qualquer forma, com o aumento de conhecimentos absorvidos pela sociedade.

O debatedor Prof. Oscar de Oliveira, fêz observações concordando com o conferencista sobre a conceituação da técnica e do humanismo, e indagou se não deve ser dada mais ênfase à transmissão de métodos para a organização da produção e da vida social até o nível de graduação, deixando para a pós-graduação o preparo nas especializações, salientando o prazo cada vez mais curto de validade das informações técnicas transmitidas; e, por fim, comentou a impossibilidade de comparar-se os nossos índices de professor-aluno, no nível superior com os mesmos índices internacionais, em face da multiplicidade de estabelecimentos em que ensinam os nossos professores universitários.

O conferencista, apoiou os pontos de vista do debatedor e estendeu suas observações ao nível médio quanto à não especialização, senão no último ou nos dois últimos anos de curso, para adaptação a uma das inúmeras profissões que realmente existem no mercado de trabalho das comunidades modernas. naquele nível; e concordando também com a pouca validade da composição do índice professor-aluno no nível superior — aceitando como propôs o debatedor que se calcule este índice em termos de professor-aluno X hora — lembrou no entanto, abordando o problema do tempo integral, que este índice, revela as péssimas condições de remuneração do magistério superior, o que exige uma pronta solução para que se obtenha realmente uma reforma universitária eficaz no Brasil.

TEMA III

A TRÍPLICE EXPANSÃO: DEMOGRÁFICA, TECNOLÓGICA E DEMOCRÁTICA

- 1 — *CONFERENCISTA*: Prof. Cândido Antônio Mendes de Almeida
- 2 — *DEBATEDORES*: Prof. Maurício Joppert da Silva e Gal. Golbery do Couto e Silva
- 3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: O conferencista desenvolveu a matéria, tratando inicialmente dos parâmetros da expansão demográfica e da expansão tecnológica, passando, em seguida, ao estudo do conteúdo da expansão tecnológica, da expansão democrática no quadro do processo civilizatório, dos cenários do entrelaço, do quadro do subdesenvolvimento, das limitações da expansão demográfica, das tramitações da expansão tecnológica, para, enfim, tratar das limitações do modelo democrático.

Iniciou dizendo que o tema envolve uma análise do comportamento dos três dinamismos, expansão demográfica, tecnológica e democrática. Em seguida, pretendeu retirar as ilações daquela conjugação, no âmbito dos países subdesenvolvidos. A expansão democrática pode ser reduzida a um subcaso do processo civilizatório e é uma componente do processo social e da expansão tecnológica.

A expansão demográfica, segundo o conferencista, apresenta-se como uma das variáveis mais importantes no diagnóstico da situação dos países em vias de desenvolvimento. Mostrou que o crescimento demográfico constitui um óbice para o atingimento de uma situação ótima, capaz de deflagrar o processo de desenvolvimento econômico. Por outro lado, no entanto, esta situação de fato, isto é, o alto índice de crescimento populacional, não se constitui em fator definitivamente impeditivo do progresso dos países subdesenvolvidos. Pode ser utilizado, como tem ocorrido em algumas áreas (China, por exemplo), como fator positivo, desde que se planeje o processo de urbanização.

Aqui, segundo o expositor, estabelece-se uma conexão entre o crescimento demográfico e o desenvolvimento tecnológico. Nem sempre o cresci-

mento demográfico é condicionado pelo desenvolvimento tecnológico. Por vezes, o "labour-intensive" pode substituir o modelo econômico do "capital-intensive". No entanto, o progresso tecnológico aparece como um dos fatores mais importantes no que diz respeito ao "take off" desenvolvimentista dos países em vias de desenvolvimento. Neste particular, deixa implícita a função que deveria ser desempenhada pelo ensino universitário, como fator de desenvolvimento.

Mostra o conferencista a inadequação dos modelos tradicionais de organização e desenvolvimento político aos casos dos países subdesenvolvidos, da América Latina, da África, da Oceania e da Ásia. Declara a falência dos atuais sistemas representativos, para encarnar os novos ideais de desenvolvimento econômico e social e acentua que o exemplo dos regimes tecnocráticos latino-americanos, particularmente o brasileiro, abrem novas possibilidades de organização política.

Tais experiências partem do princípio de que a substituição da "volonté générale" pela postulação técnica, — dando aos órgãos de formação da vontade, o caráter de homologação e chancela, — leva a uma "performance" que busca a otimização do processo de desenvolvimento econômico e social.

Acentua ainda que o núcleo da polémica nacional pode ter lugar na Universidade, da mesma maneira que os Congressos, nas democracias representativas, têm o caráter de compatibilizadores do dissenso.

Destaca finalmente o papel que o espírito crítico e racional deve desempenhar para o encontro de soluções satisfatórias ao desenvolvimento, de acordo com as peculiaridades de cada país e acentua que a ingenuidade se constitui no grande pecado mortal, no Século XX, dos países em vias de desenvolvimento.

Debates: O debatedor Prof. Maurício Joppert da Silva, manteve um longo e interessante diálogo, abordando assuntos à margem do tema, no campo das questões sociais, econômicas e políticas, relativas à América Latina, à Rússia e à China.

O debatedor General Golbery do Couto e Silva, após considerações sobre o ritmo de expansão demográfica é a política de desenvolvimento do tipo "capital-intensive" perguntou se no estágio de desenvolvimento já alcançado pelo Brasil, poder-se-ia, ainda, utilizar a faixa que a economia de sub-

sistência oferece para um jogo amortecedor dos fatores de produção, ou se teríamos que nos limitar ao simples processo de aumentar as indústrias que economizam o capital e aumentam a mão-de-obra; e, se por esses dois mecanismos será possível atender ao fator limitativo das altas taxas de expansão demográfica. O conferencista apresentou exemplos que mostram indicar que a fase de conversibilidade entre os dois fatores já foi perdida pelo Brasil, sendo apenas, em parte, possível, transferir uma série de pobres indústrias de consumo que poderiam ser implantadas no Nordeste para atuar indiretamente nestes fatores. A política de estímulos fiscais iniciada pelo Governo Castello Branco conseguiu de fato, uma extraordinária superação do Nordeste, mas o processo de estímulos fiscais, envolve apenas, uma descentralização dos parques industriais da Região Sul, com importação do equipamento c do tipo de agregação econômica prevalente nesta região, onde predomina, já, o "capital-intensive" sobre o "labour-intensive".

Da exposição do conferencista e dos debates tornou-se evidente que neste mundo de tríplice expansão — demográfica, democrática e tecnológica, — tem o sistema de educação que ampliar sua área de atendimento para satisfazer: *ao número demograficamente crescente* de candidatos; *às aspirações democraticamente crescentes* de acesso à cultura; e, *às necessidades tecnologicamente crescentes*, para que os países subdesenvolvidos, possam reduzir a brecha científica e tecnológica que os separa dos países desenvolvidos.

TEMA IV

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

- 1 _ *CONFERENCISTA*: Ministro Roberto de Oliveira Campos
- 2 — *DEBATEDORES*: Prof. Mário Henrique Simonsen; Padre Laércio Moura S. J.; Prof. Oscar de Oliveira e Ind. Cândido Paula Machado
- 3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: Fazendo uma síntese da evolução do conceito de valor econômico da educação, partiu dos comentários de David Hume, no Século XVIII, sobre a hipótese de ser destruído todo o equipamento físico da Inglaterra, ficando intacto seu material humano e sua tradição de cultura ou vice-versa; postulava Hume que, na primeira hipótese, poderia ser reconstruída a civilização e até se tornar ainda mais próspera; e na segunda, a civilização inglesa voltaria à idade da pedra. Esta concepção da importância do capital humano no processo de desenvolvimento, foi ainda defendida por Adam Smith, porém logo descambou para um incompreensível mecanicismo, e a relação capital/produto enfatizava o capital material, mais diretamente mensurável, que a contribuição tecnológica e espiritual.

Citou os exemplos recentes de Israel, do Japão e da Itália, nos quais as deficiências de recursos naturais foram corrigidas por uma aplicação de tecnologia, como confirmação de que a visão de Hume era correta.

Disse que na era tradicionalista, só contavam a verdade revelada e o hábito herdado e que a civilização avançava, cautelosa e descontinuamente, à custa de explosões de genialidade, tendo a sociedade uma atitude acrítica, onde a inovação provinha apenas de acidentes revolucionários daquela genialidade. A partir da Renascença, era do individualismo, iniciou-se o desenvolvimento do espírito científico, com o criticismo, a propensão experimental e a preocupação com a racionalidade, como revelaram, entre outros, Copérnico, Galileu, Kepler e Newton, sem o que não se pode desenvolver a ciência e a tecnologia.

Passou a examinar a seqüência que já se tornou clássica: da *invenção*, da *inovação* e da *transformação*. Disse que uma sociedade realmente científica e tecnificada, pressupõe esses três estágios: o da *invenção*, que tem mais sentido científico do que econômico; o da *inovação*, que é a tradução econômica da invenção ou a conversão de uma curiosidade científica, numa função de produção; e o da *transformação* que é o da capacidade de substituição contínua de invenções por outras invenções e de inovações por outras inovações.

O papel da educação e da cultura, se revela mais na nova era que deixou de ser tradicionalista e individualista, para ser organizacional, — cujo lema é pesquisa e desenvolvimento, — e que objetiva a rotinizar a invenção (objeto essencial da pesquisa) e a inovação (objeto essencial do desenvolvimento), sistematizando a transformação; a criatividade passa a ser buscada, sistematicamente, através de programas de laboratórios, e não é mais uma grande e gloriosa aventura.

Na era organizacional, a principal preocupação é a boa administração dos talentos, através da difusão da informação (que constituiu a nova ciência, *informática*), e através de processos de transformação de *cibernética*, perdendo terreno pois, a importância da matéria-prima física, para a importância da matéria-prima humana. A eliminação científica da superstição pela tecnologia, reconstruiu a superstição medieval dos alquimistas, por um processo de ironia histórica.

Fêz considerações sobre os sistemas culturais e os sistemas cognitivos, salientando a propensão humanística latino-romântica, de colocar, excessivamente, mais ênfase sobre a cultura de que sobre o conhecimento ou a cognição, e reconhecendo que se ambas as coisas são componentes necessárias do desenvolvimento, sua função é, no entanto, muito diferente. O sistema cultural é sobretudo útil na avaliação das escolhas possíveis, a qual só se traduz em sistemas funcionais, através da cognição. Para avançarmos no sentido do desenvolvimento, é preciso uma mistura melhor dos sistemas culturais com os cognitivos, visando a podermos atingir os sistemas funcionais (o do mercado, o político, os institucionais, e o próprio sistema familiar), que, por sua vêz, determinam a possibilidade da ação social.

Finalizando, fêz uma análise do panorama educacional brasileiro, e das deficiências óbvias do sistema que são: sua pouca acessibilidade e sua baixa qualidade. Classificou os defeitos em genéricos e específicos.

Entre os *genéricos* examinou o planejamento da educação, com base, predominantemente, em critérios demográficos, levando em conta o atendimento quantitativo das diversas faixas etárias e a distribuição tradicional das preferências, sem atentar para o mercado, gerando frustração dos excedentes que decorre do desajustamento entre a oferta setorial das facilidades de ensino e a demanda setorial do treinamento. Outro defeito genérico examinado foi o fenômeno do literato desocupado, que pode conduzir a certo grau de ceticismo sobre a produtividade do investimento, em educação, sobretudo quando se estuda o caso que os hindus apresentaram ao mundo, pois a Índia conta hoje com inúmeros diplomados universitários sem emprego. O Brasil, insistindo no planejamento tradicionalista da educação, possivelmente, enfrentará fenômeno semelhante, que já se manifesta em algumas profissões, como nas de advogado e economista, sobretudo nos mal treinados. Estes já figuram nas listas dos excedentes, não à espera de educação, mas de mão-de-obra mal treinada, segundo critérios irrealistas à luz do mercado de trabalho. O terceiro defeito genérico, já referido ao tratar dos sistemas culturais e sistemas cognitivos, resulta de um falso conflito como o que se postula entre o humanista e o economista; aquele, supostamente imbuído de altos e graves valores culturais e, este, voltado, mesquinha-mente, para o cálculo quantitativo. Este conflito desaparecerá no momento em que fôr entendida a inter-relação entre cultura e conhecimento.

Como defeitos *específicos*, citou os que traduzem os elementos da pequena produtividade do sistema educacional: baixa relação aluno/professor, absenteísmo grave e generalizado do corpo docente; subutilização do ano letivo; subutilização das instalações; proliferação geográfica de estabelecimentos de ensino, com fragmentação do corpo docente; e, finalmente, o grande obstáculo da gratuidade, (do ensino superior) que tem sido um fator impeditivo de maior acessibilidade, transformando-se mesmo, — numa sociedade escassa de recursos, — num privilégio exagerado para uma pequena minoria. Disse que, com exceção dos Estados Unidos, o ensino superior atende ainda a uma pequena minoria, e que mesmo nos países com gratuidade, como a França, a percentagem dos matriculados que provêm de classes operárias, não atinge a 6%. Nos Estados Unidos, onde não é gratuito, mais de 30% provêm de classes operárias.

Salientou que, no Brasil, em grande parte, o problema dos excedentes no ensino superior, sur-

ge por deficiência de uma escola de nível médio, — capaz de dar um instrumental teórico, suficientemente voltado para a aplicação prática, de modo a encorajar o estudante a se engajar, imediatamente, em atividades práticas, — tal como a existente na Alemanha, por exemplo. O ensino médio deve revestir-se de aspectos financeiros diferentes daqueles do ensino universitário, pois a educação secundária, deve tender à educação de massa, sendo pois necessário reformular toda a estruturação financeira deste nível de educação, que, paradoxalmente, é quase totalmente pago, enquanto se defende a gratuidade do ensino superior. Terá também que ter o ensino médio um valor terminal e não, meramente transicional para a universidade, sendo inseridos elementos tecnológicos e práticos no tipo de educação propriamente humanística atual.

Debates: O Professor Mário Henrique Simonsen, fêz várias considerações prévias sobre o tema, para formular as seguintes perguntas ao conferencista: sobre a escassez de recursos financeiros para a educação, julga que ela é menos grave que a má alocação desses recursos, devido sobretudo, a deficiências na elaboração orçamentária e sua execução, que geram, mais que a limitação dos recursos, uma incerteza no seu recebimento, por parte dos organismos escolares. Qual a opinião do conferencista a este respeito: uma preparação cuidadosa do orçamento evitando programações posteriores, com mais certeza dos recebimentos, não permitiria uma maior capacidade de planejamento da utilização dos recursos? O conferencista disse que a imperfeição da elaboração orçamentária é um fator perturbador da vida e do financiamento das universidades; que tal deficiência foi atenuada com a passagem gradual da elaboração dos orçamentos de custeio e de investimento, do DASP para o Ministério do Planejamento. Porém, falta ainda formular critérios mais severos e mais flexíveis para utilização dos recursos, para fixação das dotações, em função de um custo médio por aluno, e, para determinar a transferência de recursos de faculdades que não logrem preencher as vagas, para as que tiverem excedentes. A essência da dificuldade é, obviamente, o problema de compatibilizar receita e despesa; há algumas soluções inseridas na atual Constituição, mas, entre a teoria e a prática, há uma distância enorme a vencer. Concorda que os economistas estão certos, dizendo que o problema mais grave não é tanto a escassez de recursos como o desperdício desses recursos, e que um fator de perturbação da vida universitária tem sido a irregu-

laridade na entrega de verbas, embora os técnicos de orçamento afirmem que tal irregularidade não é tão grave, pois as dotações residuais que não foram utilizadas têm sido consignadas a fundos universitários, os quais já representam uma parcela substancial do orçamento corrente, constituindo-se numa massa de manobra. O Professor Mário Henrique Simonsen, sugerindo critérios uniformes, objetivos e seletivos para os exames vestibulares, nas diversas escolas, pergunta se não seria mais útil uma reconceituação de excedentes, em termos de diferença, entre aquilo que se estima que seja a demanda do mercado e o número efetivo de vagas. O conferencista concorda que é bastante mais racional tal critério. Disse que procurou no Ministério do Planejamento treinar pessoal nas técnicas de planejamento educacional, com base em análise do mercado. Foi feito um substancial progresso neste sentido, embora a possibilidade de manipulação das vocações pelo governo seja pequena, para se poder deixar de considerar como excedentes, aqueles que se entregam a certas vocações rejeitadas pelo mercado de trabalho. Acrescentou à sugestão do debatedor, a fixação de critérios diferenciais, que combinassem o "man power approach" com o "approach" de seletividade intelectual, tornando mais rigorosos os exames vestibulares para especializações menos desejáveis no mercado de trabalho, e inversamente, sendo mais generosos os critérios para os candidatos às especializações carentes neste mercado. Admite ser válida uma certa vaidade do planejador em saber um pouco melhor do que o aluno, o que realmente é melhor no mercado de trabalho. Tais critérios deveriam ainda ser completados com a adoção de um sistema flexível de verbas, de tal sorte que, quando apurada a inadimplência de vagas em determinada especialização e registrado o excesso de candidatos em outra, pudesse ser, automaticamente, transferida a verba de uma para outra, criando-se salários de incentivos para provocar, nestes casos, um esforço adicional dos professores afim de atender às vocações mais necessárias e faltantes. O debatedor Mário Simonsen, formulou pergunta sobre o que teria a dizer o conferencista a respeito das elevadas taxas de reprovação (da ordem de 50%) na primeira série do ensino primário, o que, segundo êle, além de congestionar a matrícula do 1^o ano, é uma das principais causas de evasão; sugeriu, também, a regionalização dos currículos do ensino primário, tornando-os menos exigentes em certas áreas, e que a verificação de aprendizagem fosse procedida,

apenas, após dois anos de escolaridade primária, para reduzir a evasão. O conferencista disse que entre as causas das altas taxas deveriam ser citadas: a má capacitação do magistério; a insuficiência econômica dos alunos, o que também os leva a desertar mais cedo; e, a subalimentação, pois os lanches escolares têm provado que melhoram as condições de aprendizagem e reduzem a evasão. Acha que, maior tolerância nas apurações de resultado para manter a criança, mesmo sem grande aquisição de conhecimentos, num processo educativo mais longo, e a regionalização sugerida, permitiriam um padrão mais modesto de formação escolástica, de aprendizado, nas regiões mais pobres, logo, menos proteinizadas. O debatedor Mário Siraonsen volta à questão da falta de ajustamento das escolas ao mercado de trabalho, considerando-o como uma das causas de agitação estudantil, já que esta se manifesta mais na área do direito e da filosofia, por exemplo, que na da engenharia e da medicina; na primeira, os alunos sentem logo que vão ter dificuldades no mercado de trabalho, enquanto na última, alimentam maiores esperanças. Pergunta, se uma relocação de vagas e verbas não seria uma contribuição pelo menos parcial, para a crise estudantil. O conferencista reafirma, o que dissera sobre a necessidade de maior flexibilidade na manipulação das verbas, e uma inspeção dos Conselhos Universitários, no volume da oferta de matrículas, desencorajando as faculdades "fantasmas" com reduzidíssimo número de matrículas. Concorde que a inquietação estudantil se alicerça na constatação, pelo aluno, da futilidade de seu treinamento, face o mercado de trabalho. Mas, além da sensibilidade profética, existe também a diferença de exigências escolásticas, muito menor nas faculdades de Direito, de Economia e de Filosofia que nas de Engenharia e Medicina; há um vácuo de lazer naquelas, que é preenchido com aventuras políticas. O mesmo debatedor indaga, se, além das alterações do ensino médio para conferir-lhe um valor terminal, não seria necessário uma reformulação dos currículos. O conferencista concorda, dizendo já ter afirmado que tem sido insuficiente a discussão em torno do problema do ensino médio, que a par de dotações financeiras muito mais generosas, teria que adotar currículos mais adequados, talvez, segundo o modelo alemão, que julga o mais relevante. Indaga, por fim, o debatedor Mário Simonsen, qual a opinião do conferencista sobre o remuneração do professor, que, segundo êle, sofre a influência de um tratamento, mais de quantificação do que de

qualificação. A contrapartida, para a mão-de-obra qualificada e mal paga, é a redução do número de horas de trabalho, de modo que, há casos de salários/hora quase infinitos, isto é, professores com numerador de remuneração bastante reduzido, mas com um denominador de obrigação de horas de aula, praticamente nulo. Não seria mais eficiente e mais barato, aumentar o denominador em proporção maior que o numerador? A seu ver, quais as perspectivas da atual reforma universitária? O conferencista acha que devem ter os Conselhos Universitários ou os Reitores, maior flexibilidade para fixar remuneração, pois a legislação é rígida demais. Propôs uma solução, em 1965, de congelar-se as remunerações básicas e criar-se um fundo de prêmio e incentivo para bonificações por aulas extras e outras atividades que revelassem mais esforços dos professores em pesquisa e dedicação excepcional. Uma administração responsável e séria, poderia graduar esta recompensa, em termos qualitativos, não apenas, quantitativos. Quanto às perspectivas da atual reforma universitária, são as que existem entre o instrumento legislativo e a "performance" administrativa. O projeto será provavelmente aprovado pelo legislativo e constitui, seguramente, uma melhoria sobre o que existe; quanto à "performance" administrativa, não pode prever, pois depende da reestruturação do Ministério da Educação e da sensibilização que terá adquirido para o problema.

Passou o debate ao Padre Laércio Moura, que indagou sobre a distinção feita pelo conferencista entre cultura e conhecimento, visto que nas reivindicações dos alunos, mostravam-se eles temerosos das conseqüências de tal distinção, pois há 5 anos reclamavam que as universidades não os formava para os empregos e, hoje, reclamam que ela não os forma para a vida, atacando o excesso de profissionalização. A universidade deve formar o homem para a vida; e a vida não é só a sua execução profissional, mas é a sua concepção artística e a sua inserção nas preocupações da sociedade; é a expansão de toda a sua personalidade. Disse que a universidade tem que cumprir a sua missão que é o conhecimento dos problemas da sociedade e a elaboração de uma cultura, não no sentido de uma cultura desligada da vida, mas, uma cultura que sendo uma visão da vida, se aproxime daquela expressão que o conferencista designou de conhecimento. Acha interessante que se faça essa apresentação global do problema para evitar, na crítica estudantil, o potencial de agressividade contra uma

concepção de universidade que não é a de nenhum de nós. O conferencista disse que deve haver um mínimo de ecumenismo nas universidades: deve haver um determinado número de elementos culturais para que o universitário possa fazer a avaliação das escolhas possíveis para a sociedade; mas, tão, ou mais importante, certamente, é a aquisição de um instrumental de trabalho. Julga que a ressurreição do espírito ecumênico, entre os alunos, decorre de uma deformação ideológica antiprivatista; é a falsa idéia de que um cidadão capacitado para a vida empresarial fica automaticamente escravizado à empresa, ao passo que o generalista está mais preparado para as tarefas do Estado e da Política. A solução comporta estágios: a universidade deve ser, predominantemente, um lugar onde se adquira um instrumental de trabalho relevante para a sociedade; uma vez adquiridos esse instrumental e a experiência prática, há possibilidade de, num segundo turno, dilatar-se o campo de conhecimento, depois de terem sido retribuídos à sociedade os investimentos feitos.

O Professor Oscar de Oliveira, Prosseguindo nos debates, voltou à questão anteriormente formulada, dizendo que como o percentual da população na indústria, — tal como aconteceu com a agricultura, — tende a decrescer, deduz-se que o grande contingente estará, no futuro, empregado em atividades terciárias, altamente organizadas; isto indica que uma parcela crescente de talentos será orientada para atividades gerais, com ênfase do aspecto organizacional da vida e não na "especialidade" como tem sido entendido. Em termos de desenvolvimento econômico, não poderíamos definir a tarefa da universidade, como a que visaria a elevação do consumo, ao invés da produção? O conferencista concorda com o processo de deslocamento para o setor terciário, porém, este setor é altamente especializado, e utiliza em larga escala a cibernética e a informática, e por isso, não lhe bastaria um sistema de treinamento do tipo geral, e, sim, mais especializado do que antes era exigido; haverá por certo, mais lazer para as atividades gerais, e, em época futura, — ainda um sonho, — é previsível que um engenheiro possa obter qualquer informação, ligando um telefone que, por sua vez, está ligado a um computador, que lhe recita toda a informação acumulada ao longo do tempo, tornando-se, portanto, desnecessária para êle uma absorção inundante de técnicas individuais. Quanto ao problema da civilização da produção versus civilização do consumo, também, depende de estágio. Para obter-se um

nível razoável de consumo, é preciso atingir um nível alto de produção. Este, se for atingido, se bifurca em várias avenidas: uma, é a ênfase sobre o consumo individual; a outra, seria pensar-se no tipo de consumo coletivo, em que se valoriza, transporte, habitação, melhoramentos urbanos, cultura, arte, criação, coisas que exigem investimentos de natureza pública. Como toda a filosofia americana se orientou num sentido privatista, levará algum tempo, para que aceite voltar-se para estes investimentos de tipo social. Nós estamos muito distantes de um e de outro tipo, pois, temos ainda que criar uma civilização da produção para depois optar por uma das formas de civilização do consumo.

Por fim, o debatedor Cândido Paula Machado, tratou novamente da má distribuição dos recursos, tanto orçamentários como humanos, para o atendimento do ensino, consultando, se não é necessário reformular a função do Estado, para dar mais ênfase ao ensino médio — que deveria ter um valor terminal — e evitando-se dispendir, tanto, proporcionalmente, como no ensino universitário — acima das possibilidades do país, — já que os resultados são insatisfatórios e é péssima a qualidade, na maioria das universidades. O conferencista, disse ser necessário não esquecer a escassez global de recursos, e não cometer tais erros de distribuição. Julga que acalmado o panorama universitário, deve-se marchar para a grande reforma do ensino secundário, com deslocamento de recursos do ensino universitário para este setor de ensino médio.

TEMA V

ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE

- 1 — *CONFERENCISTA*: Professora Suzana Gonçalves
- 2 — *DEBATEDORES*: Padre Leme Lopes e Prof. Paulo Affonso Horta Novaes
- 3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: — Iniciou por uma análise das relações entre as funções da Universidade e as mudanças sociais, afirmando que numa sociedade que se concebe como democrática, portanto, como pluralista, as Universidades devem desempenhar, no mais alto nível, uma função ativa, ou seja, estarem aptas a exercer o exame crítico da sociedade a que pertencem, dentro de um plano estritamente científico, admitindo a mais ampla capacidade de pesquisa, de opinar e de dissentir. Deve reivindicar intransigentemente, a posição participante; enquanto casa de inteligência, deve recusar, como salientou Echevarria, tanto a posição enclausurada, quanto a atitude militante.

Se o tipo da universidade existente em uma determinada região não corresponde às exigências do desenvolvimento, acalentadas pela sociedade a que deve servir, é preciso transformá-lo. Mas esta transformação só será possível, se realizada no quadro universitário, na plenitude da aplicação de seus atributos institucionais inalienáveis, e dentro de um sentido de universidade inserida, ou seja, comprometida com o seu meio e sua época. Transplantar modelos é provocar inevitável rejeição; da mesma forma que impor padrões é desatender às peculiaridades do meio. Citou Ortega y Gasset, para combater o especialismo que cria um novo "bárbaro", e Gusdorf, para alertar que a espécie humana, não luta apenas pela simples sobrevivência, mas reivindica também as exigências da cultura.

Salientou a necessidade da formação integral do homem pela conjugação do ensino e da pesquisa, ideal renovado por Humboldt, e a orientação pragmática dada à formação universitária, como a principal contribuição americana, no século passado. Mostrou os perigos de descurar-se das ciências humanas, citando Chombart de Low, que alertou a França sobre as conseqüências da crise das ciências humanas para a cultura francesa.

Para chegar às conclusões de que a visão científica do mundo, a própria mecanização do mundo moderno, exigem a necessidade de se acrescentar, à teoria da realidade, uma teoria do valor, e que, a Ciência não exclui, mas se completa pela sabedoria, fez várias considerações, entre as quais: a de que a técnica, enquanto instrumento, está à mercê do verdadeiro sentido do seu uso; que o desrespeito das hierarquias naturais gerou a tragédia do homem contemporâneo, que se pode resumir na utilização invertida da fórmula de relação dos meios e dos fins; e, que as Ciências do Espírito é que dizem respeito, estruturalmente ao problema e à orientação da cultura.

Tratando da Universidade como centro criador e irradiador de cultura, admitiu a conceituação de Delos, de que a cultura é a capacidade de distinguir as correlações das coisas e sua relatividade no conjunto do cosmos, de tal forma a estabelecer a interligação do saber, dentro das normas da ética geral humana; e a de Rodolfo Mondolfo, "a cultura, em sua concepção moderna, representa o mundo das instituições e formas de vida social criadas pelo homem. .. como uma nova natureza, que se sobrepõe à ordem física". A Universidade compete uma missão de cultura e para realizá-la necessita da colaboração da sociedade. Eis o papel político da Universidade. Disse que não convém esquecer que, se a sociedade reage sobre a educação, também a educação reage sobre a sociedade, como um dos processos mais eficazes de mudança de sua estrutura; que o compromisso com a verdade, em seu triplice aspecto de investigação, de transmissão e de aplicação, — no plano da pesquisa, do ensino e da prestação de serviços — parece traduzir, em seu esquema estrutural, a finalidade da Universidade Contemporânea. Citou a respeito, dois depoimentos: o da UNESCO e o da Conferência de Buga.

Fêz várias considerações sobre a necessidade de equilibrar-se a função de formação técnico-profissional com a função de formação humanística, confrontando-as com as relações entre a tradição e a inovação, no ensino universitário. Nestas considerações fêz a crítica dos processos tradicionais discursivos de transmissão de conhecimentos, e salientou a necessidade de dar ênfase à investigação como processo de redescoberta, e ao diálogo, que transforme a universidade numa instituição aberta, participante e comunicante, e comprometida com a coletividade a que procura servir.

A profissionalização abusiva não prejudica apenas a formação humana, mas atinge a própria formação profissional.

Sobre a necessidade do ensino continuado e a necessidade de "recyclage", citou o depoimento do Dr. Alexander King, Diretor Científico da OCDE.

Passando a examinar a crise universal e o processo de contestação, que se verifica em todos os países, na hora presente, expôs a análise do Professor Orestes Pôpescu, numa perspectiva global sobre a ramificação a partir do tronco das ciências gerais (lógica e matemática), para tratar das duas formas de estruturação, horizontal e vertical, e dos meios de resolver o dilema, preservando-se o princípio de unidade e o de hierarquia. Citou Hutchins e Bergson, na condenação de uma concepção unilateral da universidade que gerou a crise da sociedade contemporânea, e a incapacidade da elite intelectual, por ela formada, de compreender a vida, e terminou com as palavras de João XXIII: "É necessário que os homens sejam capazes de criar a síntese entre os elementos científico-técnico-profissionais e os valores espirituais".

Partindo da observação do Diretor da UNESCO, René Maheu, sobre o fato de que há uma crescente afinidade entre a ordem universitária e a ordem social, fez uma análise sobre a não autenticidade do passado cultural brasileiro, bem como, numa ótica extensiva, a do passado cultural latino-americano, manifestada pela ausência de um diálogo, que se sucedesse no tempo e repercutisse no espaço. A consequência desta circunstância é a incompreensão da função reitora da universidade e a incapacidade resultante da formulação de um projeto de definição nacional. Mostrou que a estrutura social da América Latina permaneceu praticamente intacta, desde a Independência até as primeiras décadas do Século XX. Só a partir da primeira grande guerra mundial, passou a existir uma maior participação das nações nos problemas comuns, com ampliação das aspirações dos povos que tinham vivido numa estrutura feudal, estática e monolítica, como produtores e exportadores de bens primários, com ínfimos índices de renda "per capita" e alarmantes taxas de mortalidade e de analfabetismo. A universidade que traduz este contexto é uma universidade estruturada em torno de faculdades isoladas, destinada a uma elite que visa apenas a garantir seus privilégios, voltada para o saber erudito, cujo ensino se torna, exclusivamente, instrumento de "status", e, visando os alunos, precipuamente, à conquista do diploma. Assim quando o Brasil, já defasado no tempo, criou a Universidade, vinculou-a à forma prevalente no continente latino-americano, e dentro do modelo arcaico francês. Citou como conclusão, afirmação de

Raymond Aron, de que, na França, não existe universidade, no verdadeiro sentido da expressão.

Nas observações que fez sobre a estrutura da Universidade na evolução geral das estruturas, iniciou com a afirmação de Medina Echevarria de que o "futuro da América Latina depende de que a Universidade seja ou não capaz de atuar cientificamente sobre o seu meio social, liderando as transformações inevitáveis, para canalizá-las o mais racionalmente possível, por intermédio da ciência, da experiência histórica e do saber acumulado". Mostrou que as formas ornamentais do conhecimento estigmatizam os povos subdesenvolvidos, impedindo-lhes a capacidade de análise objetiva e o encontro de soluções racionais, para cada problema dado, e, como disse Solari, as universidades latino-americanas, foram chamadas a fazer ciência e a absorver, por salto, todo o cabedal científico-tecnológico da cultura contemporânea, sem a sedimentação de uma tradição. Salientou, por fim, que a rotina e os privilégios se constituíram em bastilhas de resistência, e todas as tentativas válidas de espíritos esclarecidos, na formulação de proposições plausíveis, se chocaram contra o muro de incompreensão, e as táticas de desvirtuamento, o que aliás não é uma peculiaridade só nossa, pois Karl Jaspers esclarece que "as coletividades têm a tendência de defender os interesses pessoais de seus membros, e, por receio de soluções que possam ultrapassá-los, se transformam em comandita voltada para a salvaguarda monolítica de sua mediocridade". A Universidade não se vincula aos interesses nacionais porque está

voltada para estreita visão do compromisso profissional. O sentido de nacionalidade não exige o de regionalização. Assim, uma Universidade com sentido nacional deve transformar-se em focos de lideranças autênticas e aptas a resolver problemas concretos que se diversificam na área nacional. Deve tornar-se um centro irradiador de cultura definida em função das singularidades do meio.

Ao tratar da reforma da Estrutura da Universidade que nos Convém, iniciou dizendo que não há universidade, sem unidade, sem sério propósito de análise e de síntese, sem sistema, sem rigor, sem lógica, sem disciplina, sem autoridade e sem hierarquia; deve qualquer proposição de reforma evidenciar a dominante orgânica de uma instituição que em seus fins, ação e direção deve apresentar-se, essencialmente, como um exemplo de unidade. Ao lado disso a versatilidade se adquire através do treinamento adequado e se manifesta pela capaci-

dade teórica-experimental de aplicar princípios básicos a casos concretos, numa gama imensa de variações. Citou João Camilo de Oliveira Torres, quando afirmou que "se pretendemos deixar a nossa condição de povo consumidor da cultura elaborada alhures, para ser povo produtor de cultura, transformemos as universidades em centros de alta pesquisa nos diversos ramos do saber"; e, Jaime Abreu, que declara que, a criação de formas ornamentais do ensino. . . alimenta formas de espoliação e parasitismo dos bens da comunidade. Analisou os dois tipos de universidade: tradicional ou paleotípica e moderna ou neotípica, na distinção de Leopoldo Chiappo; a primeira com estrutura dentro de um sistema piramidal de administração, seriação e currículos rígidos, ensino expositivo-verbalista, sem a apreciação multidimensional do educando; e, a segunda, repousando no departamento que congrega professores e pesquisadores de disciplinas afins, sistema de créditos para avaliação e promoção, currículos mínimos e disciplinas eletivas, e participação viva dos professores e alunos nos métodos de orientação, ensino e pesquisa.

Passou à análise da participação dos corpos discente e docente no governo da universidade, mostrando que conferir número de votos aos alunos nos conselhos, para apenas colocá-los numa posição de competir, pressionando decisões, representaria a ruptura da estrutura hierárquica; admitir a introdução do princípio dialético dentro das universidades seria permitir a tautologia de se considerar como "classes" conflitantes, os professores e os alunos; também, não se deve permitir o prurido de pretender que a representação signifique o jogo político de maioria e minoria pois também aqueles corpos docente e discente, não são partidos e sim, membros de um mesmo organismo. A participação deve se realizar pelo diálogo, horizontal e vertical, na fecundidade de todas as suas implicações, com a compreensão e o sentimento de que se participa de uma mesma família do espírito; e a representação deve significar a contribuição indistinta num esforço comum, na procura de soluções desejáveis, que possam traduzir as reais aspirações do corpo universitário interno.

Citou as palavras de Schelling "o professor pode muito sem dúvida, mas não pode nada sem os seus alunos" e os testemunhos de Max Weber, que a principal tarefa do professor é de ensinar a seus alunos a reconhecerem a existência dos fatos incon-

fortáveis, ou seja, os fatos desagradáveis a certas opiniões unipessoais.

Desceu a detalhes sobre a estruturação dos departamentos e dos órgãos intermediários, formando um sistema coerente de tomada de decisões, devidamente planejado, com rejeições de empirismos.

Deu destaque, à necessidade de adequadas medidas de implantação que venham a dar efetividade às reformas planejadas, lembrando Ortega y Gasset quando diz que a "reforma não é apenas correção de abusos, mas criação de novos usos". Mostrou as dificuldades de superar hábitos adquiridos, romper rotinas enquistadas e pontos de vista adrede firmados, sendo a passagem de uma estrutura dissociativa para uma estrutura orgânica, certamente, um desafio.

Salientou o papel que o Presidente do Chile deu à reforma da Universidade para uma mudança social necessária.

Concluindo sua exposição, referiu-se à expressão "Terceiro Mundo", que prenhe de sentido, assumiu conotação que subentende — no próprio pensamento de Alfred Sauvy, seu criador — situações potencialmente explosivas, já que o conceito surgiu, por analogia, com o clássico alerta de Sieyès. "Qu'est-ce que le Tiers Etat? Rien. Qu'est-ce qu'il peut devenir? Tout."

Encerrou afirmando, que a crise da educação resultou numa crise de autoridade que seria ocioso elidir. Exige reforma e exige liderança. Supõe espírito público e sentimento de grandeza nacional. Esta tarefa requer desprendimento e lucidez. . . só a educação poderá permitir a formação responsável dos cidadãos, para que, no tipo de democracia que buscamos e que deve ser o fruto de nossas mais legítimas aspirações, o civismo possa representar, pelo encontro da justiça com a liberdade, na feliz definição de Pierre Henry Simon, "a adesão da consciência individual e coletiva à ordem da cidade".

Debate: O debatedor Padre Leme Lopes formulou as seguintes questões: se o saber puro adquirido em modalidades de atividades do espírito, tais como investigações meramente históricas, deve ser considerado como sociologicamente improdutivo, e por isso mesmo uma forma ornamental de conhecimento, não cabendo numa universidade moderna ou neotípica; se a tendência atual de preparar o homem sabendo cada vez mais de cada menos, não é uma grande dificuldade de ordem prática para se obter uma formação integral, reunindo o sabor técnico com o saber geral; e, por fim, se não há um "diminutio-capitis" pela redução das atuais faculdades a meros depar-

tamentos e estes não eliminam o indispensável convívio acadêmico. A estas indagações a conferencista fez inicialmente as seguintes considerações. Em nível superior existe equivalência entre qualificação e educação formal. Um operário qualificado pode ser treinado no trabalho, mas é difícil conceber um engenheiro que não se tenha preparado num ambiente em que o aspecto aplicado de sua profissão não se sedimentasse em uma base indispensável de conhecimento científico. Vale aqui a velha distinção escolástica entre ciência e arte. A "arte", assim entendida é a profissão. Mas toda profissão se fundamenta numa ciência. A arte de curar, que é a medicina, na biologia e seus ramos conexos. A arte de construir, que é a engenharia, na física e na matemática. Ora, ciência se faz e se transmite nas universidades. Por outro lado, as universidades, no mundo contemporâneo, não se podem restringir ao exclusivo saber desinteressado. A "Torre de Marfim" seria a negação de sua função social. E esta é a mais alta missão que lhes compete, na hora presente. O que não elide o fato de que se devem voltar para a formação do homem integral e não se restringir à preparação do simples "practitioner". Em seguida, respondeu: que, ao se referir às formas ornamentais de conhecimento, sociologicamente ociosas, identificou-as com certos cursos de escolas de direito e de economia, que transmitem um tipo de conhecimento que não chega a ser saber puro e, mesmo como ornamento, não é válido, porém, todas as áreas do saber, — que não devem ser confundidas com os acervos de informações destinadas apenas a conferir diplomas, — cabem e são mesmo indispensáveis numa universidade neotípica; que concorda ser difícil obter-se a formação integral, mas que na estrutura moderna, a solução se apresenta pela adequada aplicação dos currículos com disciplinas eletivas, e com o sistema de crédito em substituição à seriação rígida, que permitem atenuar os males do especialismo com uma complementação dentro da dimensão global de vivência dos valores; e, por fim, que não ocorre, na reforma de estrutura que preconizou, a redução das faculdades a departamentos, que são núcleos de disciplinas afins concentrando professores e pesquisadores, surgindo os cursos, por somas de contribuições de múltiplos departamentos, o que não só permite aquela abertura para a formação integral, como amplia o convívio no sentido de um largo intercâmbio universitário, que a própria concepção física do "campus" deve propiciar, com o que, em aparte, concordou o Professor Maurício Joppert da Silva.

A uma pergunta do economista Alvanir Bezerra de Carvalho, sobre como situa a estrutura da Universidade de Brasília, disse que ela como as pioneiras, a da Universidade do Antigo Distrito Federal e a da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, constituem marcos e etapas que dimensionam esta luta por uma verdadeira universidade, rompendo o arcaísmo e permitindo que hoje se realizem reformas mais profundas dispondo já de uma legislação mais adequada.

O debatedor Professor Paulo Affonso Horta Novaes fez preliminarmente, considerações sobre uma possível irreconciliação da dicotomia que se apresenta entre *Universidade meio de vida* e *Universidade reflexão sobre a vida*; na primeira, se faz *ensino, aprendizagem, verificação de resultados e licenciamento*, e na segunda, *estudo, reflexão, pesquisa e descoberta ou criação*, nas quais os métodos e os participantes não são os mesmos e não podem ser assimilados, indagando, se em face desta realidade a conferencista acredita na possibilidade de conciliar estas duas coisas, tendo insistido em que, atualmente, não se faz a pesquisa ao lado do ensino teórico ou mesmo no ensino prático, e sim, somente nos Institutos, quando de fato o professor tem que realizar uma educação permanente, como um estudante contínuo, sobretudo porque as matérias tecnológicas, evoluem muito rapidamente. Respondeu a conferencista que acredita e por isso está lutando, porém admite ser necessária uma mudança de mentalidade, para substituir os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento, por um processo de introdução da pesquisa e da investigação nos currículos com participação ativa dos alunos em seminários, grupos de estudo, estudo de casos e outras

formas de convite ao diálogo e participação vivida dos problemas, para criar-se uma mentalidade reflexiva.

Foram feitas intervenções, em apartes, pelo Professor Maurício Joppert da Silva, declarando que as Universidades se atrasaram e foram obrigadas a se reformular pressionadas pelas indústrias, citando os casos da Alemanha, na química dos compostos de carbono antes da última grande guerra, e da França no fim do século, para determinação das leis da Hidráulica, com Boussinesq e Bazin. A conferencista fez reparos com relação ao aparte, dizendo que as universidades não se alhearam das pesquisas, e sim, foi o absolutismo que as excluiu das universidades com pavor de pensamentos perigosos, e assim a Renascença se fez fora das universidades.

Voltou o Prof. Paulo Affonso Horta Novaes a fazer considerações sobre as duas formas de universidade a que se referiu no início, dizendo que a primeira forma perde cada vez mais a validade real e a segunda forma não encontra entre nós, um sistema institucionalizado para preencher esta função; cada vez mais, a primeira forma visa a ser um simples instrumento de promoção social e distribuição de licenças sem qualquer vinculação com a capacitação exigida na vida econômica; e, a segunda forma, não começa realmente a existir, embora se sinta agudamente sua essencialidade para um mínimo de unidade de pensamento e de visão global da sociedade. Não concorda que esta segunda forma possa ser simplesmente enxertada na primeira, para que produza os resultados almejados, pois isso seria falso; e sim, julga que deva constituir-se um tipo fundamental e autônomo de universidade. Respondendo, disse a conferencista que o problema não é de cissiparidade e sim de interpenetração, citando a experiência em curso na PUC, onde o Centro de Teologia e Ciências Humanas, é o Cor, se incumbindo de informar todos os cursos, através de disciplinas eletivas, que constituem a complementação da cultura e da cosmovisão, dando então uma dimensão que não se restringirá apenas à procura ou ao esforço para uma capacitação meramente profissional no sentido reduzido.

TEMA VI

ZONEAMENTO E LOCALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1 — *CONFERENCISTA*: Professora Nair Fortes
Abu Merhy

2 — *DEBATEDOR*: Professor Pery Porto

3 — *SUMARIO DA SESSÃO*:

Conferência: — A conferencista situou o tema como aspecto de um problema mais amplo, o da expansão do ensino superior, e passou a desenvolver a palestra dividindo e exposição em três partes: regionalização atual e evolução quantitativa das unidades do ensino superior; pontos de vista sobre a expansão do ensino superior brasileiro; e, integração destes dados numa política de zoneamento.

Após uma análise sobre os conceitos de regiões geográficas, citando Gilberto Osório Andrade, Jacques Lambert e Manuel Diégues Júnior, mostrou que o problema ainda se acha indefinido no seu aspecto primordial, sendo necessário considerar-se, simultaneamente, para o exame do zoneamento abordado na palestra, a divisão do país em unidades federadas, o seu grupamento em grandes regiões fisiográficas e, de um modo geral, as regiões geo-econômicas, até que se concretizem os estudos que permitam a regionalização, levando em conta os complexos naturais.

Analisou em seguida os quadros com os dados estatísticos que coligiu: sobre as 44 universidades, existentes nas várias Regiões e Unidades da Federação, segundo a entidade pública ou particular mantenedora, e os 302 estabelecimentos integrantes, com a população total da região atendida; sobre os estabelecimentos isolados do ensino superior, também por Regiões e Unidades da Federação, e segundo a entidade mantenedora; sobre a evolução do número destes estabelecimentos em períodos decenais de 1920 a 1960, e anualmente, a partir de 1960 a 1968, segundo o ramo de ensino superior dos estabelecimentos; sobre a matrícula em 1965, 1966 e 1967, por ramos de ensino superior nas faculdades e institutos; e, finalmente, os dados comparativos do crescimento do total de matrículas de 1959/1968, nos ensinos primário, médio e superior.

Passou então ao exame dos princípios constitucionais e legais vigentes e suas implicações com a estruturação dos sistemas educacionais da União, dos Estados e dos Municípios, mostrando como sua aplicação, tem sido mal entendida no sentido de se garantir um adequado zoneamento para os fins de localização do ensino superior, daí resultando uma expansão do ensino superior sem maior visão de planejamento. Esta falta de planejamento se verificou tanto na federalização das universidades, como no incremento acelerado de novas escolas isoladas.

Em seguida examinou especificamente a Lei de Diretrizes e Bases e o papel do Conselho Federal de Educação, dos Conselhos Estaduais, bem como a atuação dos Órgãos Executivos do Ministério da Educação e Cultura, que iniciaram o seu reaparelhamento para atender às novas funções, inclusive de assessoramento do C.F.E. Entre estes órgãos salientou a Diretoria do Ensino Superior, a CAPES e a COSUPI.

Fêz referências especiais ao convênio *MEC-USAID*, no que toca ao planejamento do ensino superior ou à disciplina de sua expansão, que não chegou a resultados objetivos; aos trabalhos técnicos da empresa *ERGO* sobre a análise da Universidade Brasileira, o qual embora muito bem elaborado, mantinha a tendência de considerar o país como um todo homogêneo, e assim baseava-se em índices médios, que não podem traduzir as realidades regionais; ao *Diagnóstico Preliminar*, para o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, também, ainda, com esta mesma deficiência, pois o problema da demanda e da oferta das profissões do ensino superior, só passará a ter sentido quando for encarado com análises regionais.

Tratou em seguida das experiências de reformulação das próprias universidades, citando o Plano Kafuri, o Plano de Diretrizes para a Reforma da então Universidade do Brasil, os estudos da Universidade da Guanabara, e a análise de uma Comissão estrangeira para a Universidade da Bahia, mostrando como se originaram os Decreto-leis n.º 53/66 e 252/67. Fêz uma menção especial à apreciação do Professor Durmeval Trigueiro sobre o Plano Decenal referido, na qual aquele ilustre técnico, reafirma a deficiência nos últimos planos, por não levarem em conta a dimensão regional.

Fêz então, uma minuciosa análise do Plano Nacional de Educação, do Programa Estratégico de Desenvolvimento, de julho de 1967, no qual se admite a escola superior, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do desenvolvimento. Mostrou, como já nesta

altura se iniciava um tratamento articulando o desenvolvimento da educação com as áreas regionais, e postulava-se a integração das escolas isoladas em centros universitários regionais.

Examinou o documento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, publicado em fins de 1967, que classificou como um grito de alerta, e no qual se evidenciou que não basta a posse de uma doutrina, sem os meios de efetivá-la, sobretudo, quando o Serviço Público Federal não tem plano de remuneração que promova o desenvolvimento tecnológico e científico do país, fazendo pois uma crítica sobre a falta da sintonia entre as metas propostas e os recursos destinados à sua concretização.

Expôs em breve síntese como da inquietação juvenil e da intranqüilidade geral que se criou, com as reivindicações dos excedentes, partiu o governo para a criação do Grupo de Trabalho que formulou os projetos de lei para a nova reforma do ensino superior, com as alterações básicas que analisou: sobre administração geral das universidades; ampliação e reformulação do regime de dedicação exclusiva para professores; sobre os mecanismos operacionais da reforma, inclusive nas questões de recursos e formas de financiamento; e, sobre o princípio de integração das ações dos Governos federal, estadual e municipal, e do desenvolvimento equilibrado dos três níveis, elementar, médio e superior. Examinou outras medidas propostas, entre as quais as relacionadas com os critérios de expansão a serem obedecidos, vinculando a autorização de funcionamento de novas unidades à comprovação de sua viabilidade, pedagógica e científica, bem como econômico-financeira, e ao atendimento de profissões prioritárias.

Por fim, no desenvolvimento desta parte da conferência, fez uma brilhante síntese crítica do trabalho elaborado pelo Prof. Durmeval Trigueiro sobre o tema "Expansão do Ensino Superior no Brasil", desde o exame qualitativo, quando condena o vício de confundirmos o "real" com o "institucional" ou os "valores reais" com os "valores proclamados", e faz o estudo específico dos problemas básicos de desequilíbrios regionais, feição predominantemente acadêmica dos cursos de formação, relações entre os sistemas educacionais e a estrutura global da sociedade e, as duas categorias de cursos "difíceis" e "fáceis", em função dos custos e da tenacidade exigida em cada um deles, até o exame quantitativo, onde o autor fixa critérios de adequação dos cursos e seu dimensionamento, com as

necessidades regionais e o atendimento à demanda e aos talentos existentes, traçando por fim uma metodologia da expansão.

Antes de passar à última parte de sua exposição e às conclusões, a conferencista fez breve referência às recomendações contidas no Plano Trienal de Educação 1968/70, publicado pelo MPCG.

Disse que acredita que para a implantação progressiva de uma política de zoneamento do ensino superior, deverão ser tomadas, simultaneamente, medidas que só poderão dar fruto a longo prazo, e outras, a prazo médio.

Recomendou 14 medidas para disciplinar desde já, o processo de criação de novos estabelecimentos de ensino superior, que tratam de delegação às grandes universidades para supervisionar os estabelecimentos isolados, e vinculação paulatina destes, àquelas; melhoria dos corpos docentes por cursos de atualização ou complementação e aparelhamento de bibliotecas nas pequenas escolas; articulação dos sistemas estaduais com o federal com melhor divisão de trabalho entre ambos; criação de cursos básicos de determinadas universidades em centros populacionais da mesma região; entrosamento com os ensinos médio e elementar; diferenciação de tipos e estruturas de universidades para ajustá-las às realidades regionais; redução da duração de certos cursos; avaliação do rendimento escolar nos estabelecimentos existentes; supervisão orientadora das escolas isoladas, estimulando a pesquisa geral e aplicada; e, análise dos professores e seu mercado de trabalho.

Passou às conclusões, terminando com a afirmação de que, na verdade, o ensino superior não deverá reduzir sua formação a preparar a chamada "fôrça-de-trabalho", mas a preparar homens capazes para as funções que a ordem social e política estejam a exigir, e que essa é a razão por que a *política educacional que nos convém*, deverá ser fixada à luz das realidades brasileiras, realidades essas regionalmente diferenciadas, embora tenham de ser integradas, numa visão suficientemente ampla, ao progresso nacional.

Debates: — O debatedor Pery Porto, após várias considerações sobre a situação paradoxal da existência cada vez maior de excedentes no ingresso às universidades, da grande concentração de matrículas nas escolas de filosofia e de educação, e a flagrante e crescente deficiência de professores para o ensino de nível médio, fez diversas indagações: sobre a conveniência de determinados órgãos executores federais organizarem cursos intensivos de capaci-

tação e recapacitação de professores do ensino médio; sobre a forma de forçar as atuais escolas e universidades a dedicar maiores e melhores esforços para capacitação de professores de nível médio; e, sobre a conveniência de se tentar uma expansão do ensino superior em termos de outras formas de atendimentos e de oportunidades e, não apenas, em termos de expansão do sistema formal.

A conferencista, concordando com o debatedor em sua análise, julga no entanto que os esforços devem ser conduzidos mais no sentido de adequar as faculdades de filosofia e de educação, para dar formação, treinamento, capacitação e recapacitação, em número e qualidade, de acordo com as reais necessidades, do que no sentido de criação de cursos do tipo PAMPI, CADES e outros; porém, concorda, em face da realidade atual, em que as faculdades não estando preparadas para esta função, que tais cursos sejam mantidos e mesmo ampliados, até que a transformação se realize com as reformas em curso.

Quanto aos meios a utilizar como arma para acelerar este processo de transformação, indicou o emprego inteligente das subvenções e dos recursos de financiamento federais, condicionando-os ao atendimento de tais objetivos, embora reconheça que tem razão o debatedor ao afirmar, que o emprego rígido e imediato deste instrumento, pudesse conduzir até o fechamento de muitas faculdades de filosofia e de educação. Saliou ainda que a deficiência de professores do ensino médio, decorre também de uma grande evasão dos diplomados, em face das remunerações baixíssimas em vigor, especialmente, no setor do ensino privado.

Quanto à ampliação, sugerida pelo debatedor, de novas áreas de atendimento, com maiores facilidades de admissão nas universidades, para cursos de extensão e de aperfeiçoamento de profissionais *de jato*, mesmo sem curso colegial completo, julga que deve se caminhar para alcançar este objetivo, sobretudo em face das contínuas alterações de ordem tecnológica, que exigem uma educação permanente, e estudo continuado em todas as profissões e, ainda, da variadíssima gama de atividades nos setores da economia que se diferenciam constantemente e ao mesmo tempo se interpenetram, nas diversas áreas do saber.

TEMA VII

UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA, EMPRESA

1 — *CONFERENCISTA*: Ministro Lucas Lopes

2 — *DEBATEDORES*: Professôres Heitor Moreira Herrera e Luiz Victor D'Árinos Silva; Economista Alvanir Bezerra de Carvalho e Reitor Guilardo Martins

3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: — Iniciou dizendo que — embora tentado a reavivar fatos de sua própria experiência da vida (como homem de empresa e antigo professor universitário) contemporâneo de uma fase de grande dificuldade e grandes transformações da economia brasileira, iniciada nos primeiros anos da década dos 30 — procuraria com objetividade olhar mais para o presente e o futuro do que para o passado, roubando apenas algum tempo para recordar uma página com sabor de folclore, que citou — para refletir a angústia da busca de caminhos para o nosso País — em seu discurso de posse no cargo de Secretário de Agricultura e Indústria de Minas Gerais, colhida em "O Homem e a Técnica" de Oswaldo Spengler. Spengler, em síntese, referindo-se à enorme superioridade política, militar, econômica e de toda a sorte dos nórdicos, sobre outros povos, explica porque os povos brancos ocuparam as grandes indústrias criadas sobre as jazidas de carvão e se tornaram senhores do mundo; tais parques industriais se formaram não somente porque estavam sobre as jazidas de carvão, mas também porque gravitavam em torno de centros universitários e núcleos de investigação filosófica e científica, onde se aprendia a encarcerar a natureza e inquiri-la em aparelhos de tortura, com alavancas e engrenagens; e, como consequência, da acumulação de saber que os povos nórdicos haviam transformado em monopólio de ciência experimental, devia formar-se o monopólio inquebrantável de poder e riqueza. Porém, a vontade do poder começa a produzir erros decisivos, e em vez de manter secreto o saber técnico, o maior tesouro que os povos brancos possuíram, foi êle divulgado com orgulho em todo o mundo, pelas uni-

versidades, e se aceitava com vaidade a admiração dos "índios" e dos "japoneses"... E os "homens de côr" penetraram o segredo, o compreenderam e o aproveitaram. ..., e tendo a mesma habilidade e menos aspirações ou pretensões, abalaram as bases da organização econômica dos brancos. Imaginava, assim, Spengler, assistir à decrepitude da cultura ocidental, quando nos laboratórios e nas fábricas, já se construía uma nova era, em que a ciência e a tecnologia seriam instrumentos de enriquecimento coletivo e de poder. Encerrando a citação disse que a linguagem de hoje é algo diferente, embora subsistam vários dos temas emocionais do passado.

Fêz uma síntese da evolução tecnológica desde a explosão da primeira bomba atômica americana, a explosão da primeira bomba atômica russa, a vertigem da corrida científica, após o primeiro "sputnik", a corrida espacial que ainda se processa, até à fantástica loucura do computador Hall-9000, tudo na área dos países desenvolvidos; e em países subdesenvolvidos a aceleração do processo de acumulação e emprego daquelas conquistas da ciência, da tecnologia e do "scientific management". Mostrou que, com isso, os povos subdesenvolvidos poderão queimar etapas, reduzindo o tão discutido "gap" de ciência e de técnica; basta que se libertem do temor da ameaça de um tipo novo de imperialismo científico e se concentrem — com medidas de várias naturezas e sem jacobinismo — na incorporação de uma cultura adequada ao seu estágio de desenvolvimento e às peculiaridades dos respectivos meios físicos e sociais. E isto seria basicamente uma tarefa da universidade.

Fêz algumas considerações sobre o esforço que se vem realizando no Brasil, para traçar o perfil de universidade que o País precisa neste momento, que em síntese se traduz por aquela que deve ser uma fronteira que avança sobre o desconhecido, um núcleo de criação, de vibração intelectual, um centro de desenvolvimento de conhecimentos, um núcleo de aquisição imaginativa de cultura, ou na palavra de Whitehead: "A universidade é imaginativa ou não é nada — pelo menos nada de útil."

Analisando a universidade brasileira, salientou alguns fatos fundamentais e algumas contradições: oferece matrícula a pouco mais de duzentos mil jovens do grupo etário que representa cerca de 9 milhões; há um evidente subemprego de certa categoria de diplomados em certas regiões; e ocorre alto índice de evasão escolar. Tais fatos revelam, no aspecto quantitativo, características próprias ao nosso

estágio de desenvolvimento e, no aspecto qualitativo, um índice de desorientação e de inadequação. Citou os estudos e projeções do IPEA, como tentativa de mensuração da demanda de técnicos em certas profissões, e as medidas tendentes a conciliar as funções múltiplas e aparentemente contraditórias da universidade na era das sociedades industriais: entre criação de conhecimentos novos e preparação de massa; entre exigências da pesquisa e formação da personalidade; entre democratização, dando acesso ao maior número, e manutenção de alta cultura, que permanece privilégio de alguns. Para atender a essas circunstâncias, analisou a idéia de criação de cursos básicos e de cursos de menor duração; o estabelecimento de cursos de pós-graduação com normas severas para garantir alto nível de excelência; e a participação da universidade na tarefa de pesquisa e desenvolvimento (R & D), para reduzir o *hiato tecnológico*, que nos separa dos países desenvolvidos.

Tratou a seguir: da revolução que representa a *educação permanente* ou a "recyclage" de Louis Armand, com os cursos de atualização e especialização, ou recapacitação, estabelecendo aí uma maior vinculação entre a empresa e a universidade; do papel da *informação* como um dos mais estimulantes meios de transferência de tecnologia e ciência, citando a obra recente de Richard Kaufman e sugerindo a criação de grandes centros de informação em articulação com as universidades; do papel da pesquisa científica e da inovação tecnológica, como meio de interessar os empresários nas universidades, citando as taxas de participação do Governo Federal, das Indústrias, das Universidades e de outras fontes, no financiamento e na execução dos planos de pesquisas dos EE. UU., salientando que 95% da pesquisa e desenvolvimento patrocinado pelo Governo da União, é atribuído a cerca de 100 das 2.000 e poucas universidades americanas. Tratou do caso brasileiro, neste particular, citando J. H. Halloman: "É necessário que um serviço de extensão universidade-indústria coloque em contato estreito as pessoas que têm problemas com as que têm respostas."

Partindo da frase de McNamara, "Deus é um democrata na distribuição de talento e gênio", mostra que a definição da estratégia a ser seguida no esforço brasileiro de pesquisa científica e tecnológica será naturalmente função dos recursos materiais e humanos que pudermos mobilizar e de um certo grau de decisão política, numa coordenação do

Conselho Nacional de Pesquisa e dos órgãos financiadores como o FUNTEC do BNDE, porém, ainda falta à política governamental uma diretriz central lúcida, falta imaginação sem devaneio, falta algo que possa significar uma mensagem e um desafio.

Passou a analisar, com serena objetividade — em particular o caso brasileiro — o problema da posição relativa dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, em face da chamada *brecha científica e tecnológica*, que os separa, problema que em todo o mundo se discute com emotividade. Fêz, então, considerações sobre a passagem da fase de uma industrialização em que predominou o tema de *substituição de importações* para a fase que procuramos atingir, de um desenvolvimento auto-sustentável, que exige mais a *substituição da tecnologia*, tomada esta, racionalmente, no sentido de adaptação da tecnologia importada, e gradual criação de um processo autônomo de avanço tecnológico. Salientou nesse processo: a descoberta, a avaliação e a exploração dos recursos naturais (especialmente os minerais); a industrialização da agricultura, com desenvolvimento de técnicas de genética, de cultivo, de beneficiamento, de conservação e de comercialização, especialmente dos produtos tropicais; e, a preparação de nossa indústria nas áreas em que poderá competir com seus produtos no mercado internacional. Para tanto deve ser enfrentado este desafio, com a utilização da moderna tecnologia, com moderna estrutura gerencial das empresas, e, ainda, com estímulos governamentais e apoio da universidade.

Fazendo uma análise de como os avanços tecnológicos têm sido instrumento de dinâmica evolução econômica no Japão, na Suíça, na Alemanha Ocidental, na Holanda, na Austria, no Canadá e no México, e em outros países de economias com dimensão relativamente modesta, concorda com Richard

Kaufman, que uma boa orientação na formação de pessoal de nível superior e na política de pesquisa e desenvolvimento, pode suprir uma deficiente disponibilidade de recursos financeiros. Com apoio ainda nas observações de Kaufman, mostra que enquanto os países não dispõem de recursos próprios, devem usar tecnologia estrangeira já testada, evitando o retardamento, os custos e os riscos de tentar inovações e pioneirismo numa larga frente: O Japão, não dispondo de recursos naturais — sem orgulho mas com objetividade — copiou e incorporou tecnologia alheia para realizar uma milagrosa recuperação econômica; e, o Canadá, pela proximidade do Mercado Americano, e possuidor de abundantes recursos, atraiu para seu território as grandes empresas

possuidoras de tecnologia avançada e hoje já é um grande país em pesquisa e desenvolvimento.

Passou, em seguida, à análise da *brecha educacional*, e endossou as teses de *Robert Mc Namara*, em seu discurso — *The Three Gaps — Economic, Technological, and Educational* — nas quais êle procura evidenciar que o avanço da economia americana sobre a européia está no *educational gap* e no *managerial gap*, já que além do esforço de educação no nível superior é indispensável a introdução de uma concepção moderna de "management" em todos os setores de atividades públicas e privadas. Para fechar a brecha tecnológica, diz Mc Namara "Pura e simplesmente não existe outro meio de atingir-se a raiz do problema", senão a melhoria da educação, tanto geral como especial, e tanto quantitativa como qualitativamente.

De tudo isto concluiu que a Universidade tem que se reformar para ser um instrumento de educação numa atitude prospectiva, possuindo um alto grau de produtividade, principalmente, pela introdução de métodos e racionalização e *scientific management*, de planejamento com estudos de viabilidade, pesquisa operacional, "systems analysis", o PPB e outros. Isto, sem se transformar a universidade numa usina, numa linha de montagem de róbots.

E, concluiu, dizendo: o "scientific management", não é apenas uma análise de mercado em que se investiga a demanda de técnicos em face da tendência de sua absorção pelas instituições da comunidade; é, sobretudo, uma reestruturação da universidade que permita a ajustamento dinâmico de sua oferta para cobrir as mutações da demanda. Aconselhou um estudo de profundidade do problema com a montagem de modelos de análise, precedido da criação de um Centro de coleta e análise de dados, que permita, a cada instante, um balanço das interrelações entre a universidade e o mercado. Tal estudo deveria contar com o financiamento das empresas e assim, a Universidade daria o exemplo de racionalidade e eficiência.

Debates: O debatedor Heitor Moreira Herrera, fez indagações sobre como a universidade deveria captar recursos para permitir sua expansão a fim de atender integralmente à crescente demanda que gera anualmente excedentes, e como as empresas privadas, deveriam participar deste financiamento, dando auxílio para desenvolvimento das instalações e dos locais de atividades, suplementação de remuneração de professores em tempo integral e bolsas para estudantes. A estas indagações respondeu o conferen-

cista, que tudo pode se resumir na falta de uma concreta formulação de um programa objetivo, com a definição da contribuição e dos benefícios, seja da universidade, seja das empresas. Ponderou no entanto, que não julga que seja um objetivo fundamental atingir, a oferta de número de vagas igual ao número de candidatos pois, o ensino superior será ainda, por muito tempo, seletivo, e isto implica em uma certa proporção de candidatos que não obterão ingresso.

O debatedor Luiz Victor D'Arinos Silva, após considerações sobre o projeto regional do Mediterrâneo da OCDE, mostrou a dificuldade de projetar-se as necessidades de mão-de-obra, e indagou: se o sistema formal de educação é um provedor ineficiente de mão-de-obra; se as empresas são usuárias ineficientes dessa mão-de-obra; ou se, há simplesmente uma separação lógica de tarefas educacionais, cabendo ao sistema formal dar um pano de fundo geral, e às empresas e outros sistemas informais, qualificar para tarefas específicas? O conferencista disse após várias considerações, que a resposta afirmativa à terceira indagação era o seu ponto de vista. Insistiu então o debatedor Luiz Victor, sobre as contribuições da empresa para a universidade, ou de um modo geral ao sistema educacional, concordando que havendo um projeto definido, os auxílios vêm da parte da empresa, e citou o exemplo dos cursos de formação de executivos financeiros — CURSEF — que o IPÊS vem realizando com financiamento das empresas. O conferencista, agradeceu a exemplificação oferecida pelo debatedor, e aduziu a necessidade de criar-se um mecanismo de informação, interuniversitário, para evitar-se a duplicidade de esforços e facilitar-se a programação de novas atividades deste tipo. Citou então exemplos de instituições como o IPT, de São Paulo, o INT do Rio de Janeiro, o Instituto de Tecnologia Industrial de Minas Gerais, a Fundação Gorcei, de Ouro Preto, a Fundação Costa Lima, anexa a esta última, a Usiminas com a colaboração da IWATA, que são instituições complementares das universidades, capazes de atrair a colaboração das empresas pelos benefícios diretos que suas atividades determinam.

À indagação do Economista Alvanir Bezerra de Carvalho, sobre a necessária reformulação do currículo universitário, para atender à formação de profissões com cursos de menor duração, disse concordar com a criação e intensificação de tais cursos, desde que não se considere que eles devem ser de pouca profundidade, e sim, apenas limitados a uma pequena área de cobertura.

Por fim, o Reitor Guilardo Martins, da Universidade da Paraíba, fez vários comentários, congratulando-se com o conferencista pela objetividade com que situou o tema proposto e forneceu vários exemplos de sua universidade como testemunho do acerto das medidas sugeridas pelo conferencista. O conferencista, agradeceu a contribuição do Sr. Reitor, e concluiu os debates, referindo-se ao clima emocional que domina as Universidades no Brasil e no mundo inteiro, conclamando a todos os que não estão comprometidos apenas com a destruição, a tentar formular algo que seja positivo, que seja construtivo, pois este é um desafio para os mestres, para os empresários e para todos nós que aceitamos uma parcela de responsabilidade na construção do futuro do nosso país.

TEMA VIII

FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES

- 1 — *CONFERENCISTA*: Ministro Clemente Mariani
- 2 — *DEBATEDORES*: Padre Laércio Moura S.J.
Economista Alvanir Bezerra de Carvalho e
Prof. Oscar de Oliveira
- 3 — *SUMARIO DA SESSÃO*:

Conferência: Iniciou a palestra recordando alguns pontos essenciais de um período recente da história de nossa educação. Colocou o tema entre o axioma da rentabilidade do investimento a prazo médio e a dificuldade, em nosso país, para coleta de recursos; entre a convicção de Rui Barbosa de que "as necessidades do ensino estão perfeitamente no mesmo pé que as da defesa nacional" e a dos que vinculam mais esta defesa, com os aspectos materiais da segurança, ou do desenvolvimento, afirmando que a decisão exige visão de estadista capaz de medir e dosar as prioridades do interesse nacional e as conseqüências desastrosas do seu não atendimento. Mostrou que as primeiras experiências após os oito anos do Estado Novo — em que se tentara fazer do sistema educativo a incubadeira das idéias liberticidas — foram de planos nacionais de educação, rigidamente centralizados, nos quais sobrepuñam-se os interesses do Estado aos do indivíduo, desprezando a formação da personalidade e nos quais, havia mais atos regulamentadores do que previsão de investimentos necessários para torná-los realidade. Resumiu o que realizou como Ministro da Educação e Saúde, no governo Eurico Dutra — com os adequados recursos financeiros, trabalho e dedicação — para os cursos de adultos e adolescentes, as escolas rurais, as campanhas de saúde, além de proporcionar instalações apropriadas às universidades então existentes, no gozo de recente autonomia. Disse que após este período o governo se desbandeirou em criar universidades e federalizar antigas instituições privadas, e que só doze anos depois de ter apresentado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, esta foi aprovada pelo Congresso,

criando os Fundos do Ensino Primário, Secundário e Superior, com a distribuição, em partes iguais (3,6%) dos tributos federais. Fêz então a crítica desta inviável distribuição em partes iguais, que na realidade não foi respeitada e, se tivesse sido, nos conduziria à debacle e ao caos, com impossibilidade de funcionamento do aparelho universitário.

Analizou a seguir, critérios para o financiamento das universidades para garantir a sua democratização, criticando e fundamentando sua opinião com exemplos em outros países, sobre a tendência indiscriminada para a gratuidade do ensino superior. Salientou a estratificação do corpo discente das Universidades, sobretudo na América Latina, onde é baixíssima a percentagem dos alunos incluídos no extrato economicamente inferior da sociedade. Para a democratização efetiva das universidades, têm que ser resolvidos outros aspectos que conspiram contra o acesso dos componentes do referido extrato social: ambiente sócio-cultural, que os prepara mal para enfrentar as exigências da escola primária; a necessidade de trabalho, para completar o orçamento doméstico, alcança-os já desfalcados, no ensino médio; e só uma escassa minoria remanesce, neste processo negativo de triagem, para atingir o ensino superior. Em compensação, porém, os poucos que vencem tantas barreiras, terminam os cursos com ínfimas taxas de deserção, o que não ocorre com os mais bem dotados de recursos financeiros e de mais alto *status* social. A gratuidade indiscriminada, apenas fortalece estas classes melhor providas de recursos, atribuindo-lhes mais um privilégio, sem em nada contribuir para a democratização das universidades, já que não atenua sequer os demais condicionamentos, tais como a manutenção dos menos favorecidos de recursos no que se liga à moradia, à alimentação, ao vestuário, ao transporte e à aquisição de livros e material didático. Por tudo isso, mostrou como à proporção que se pretendia reduzir os recursos anteriormente destinados ao ensino superior, aumentava-se os aplicados no ensino primário e no ensino médio, concentrando-os nas capitais e cidades de maior desenvolvimento econômico, justamente onde predominam os *status* econômicos mais altos.

Considerou esta situação ainda mais grave em face do ensino médio manter seus aspectos ornamentais, em vez de procurar o preparo do aluno para a vida, pois os que o terminam, sentem a deficiência dos conhecimentos adquiridos, e são conduzidos a completá-los nas universidades, como única solução à sua disposição.

Tratou da necessidade de melhor entrosamento do ensino médio com o universitário, aprovando a orientação do Grupo de Trabalho que formulou os projetos de reforma universitária, que procura evitar que o ensino médio continue a conduzir "à marginalização dos que encerram a vida escolar no nível do segundo grau", apenas lhes permitindo "ensaiar os passos de um vestibular convertido em autêntica especialização", ou, partir para a autoformação; por outro lado, aquela orientação, prevê medidas imediatas, como a criação de carreiras curtas, mais ao nível das qualidades intelectuais do pretendente e de suas possibilidades econômicas.

Passou então a examinar os custos no ensino superior e as fontes para seu financiamento, apresentando os contrastes entre as necessidades de investimentos em espaço, instalações e material didático do ensino de hoje, e a sombra das oliveiras do jardim de Academus e preparo dos discípulos de Platão que transmitia as lições de seu mestre inolvidável ministradas elas próprias, ao sabor dos lugares e dos acontecimentos, desde a praça do mercado ao cárcere onde esperava, a taça de cicuta; ou entre o registro, nas tábuas de cera do Rei de França, do argumento decisivo de São Tomaz de Aquino contra o Averroísmo, e a sala de computadores do MIT, onde se resolvem intrincados problemas de física nuclear e do devassamento do espaço interplanetário. Frisou a necessidade de recursos adequados para instalações, laboratórios, bibliotecas, pagamentos de professores, pesquisadores, assistentes, monitores e pessoal técnico e administrativo auxiliar, manutenção de cursos básicos, de formação e de pós-graduação, nestes últimos, sendo muitas vezes necessária a participação de sumidades internacionais especialmente convidadas. Citou as medidas previstas no "Plano Estratégico para o Desenvolvimento" para captar fundos necessários para execução das metas, pois o problema não é apenas o de estimar e aprovar despesas, mas, sobretudo o de prover os recursos para custeá-las, e reafirmou a necessidade de garantir-se a compatibilidade de qualquer planejamento com os recursos não inflacionários existentes.

Analizou as proporções com o PIB, os quantitativos e as fontes de recursos previstos pelo GT para manter o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: verbas orçamentárias, receitas do salário-educação, dos incentivos fiscais próprios, da Loteria Federal, e dos incentivos fiscais ao Nordeste, à Amazônia, ao Turismo, à Pesca e ao Reflorestamento, bem como doações, empréstimos exter-

nos ou de pessoas físicas e jurídicas, e ainda, a participação dos alunos que puderem contribuir para bolsa aos menos dotados de recursos. Apresentou os aspectos que têm que ser considerados, na concorrência das prioridades, nos momentos de efetivar-se a entrega dos recursos já que, evidentemente, os recursos não inflacionários não serão suficientes para atender a todos: deficits orçamentários; aumentos dos custos e dos salários; investimentos para o desenvolvimento, em outras áreas; grandes obras de prestígio, mesmo não ligadas predominantemente ao desenvolvimento; e, novos recursos exigidos pelo próprio plano educacional em áreas específicas.

Após esta análise tratou especificamente do papel da iniciativa privada no financiamento das universidades, examinando em primeiro lugar as campanhas financeiras, nos moldes da realizada anualmente pela PUC. Disse que não discê dos milagres da generosidade privada, mas que na conjuntura econômica atual não se pode depositar demasiada confiança nesta forma de obter recursos, e citou depoimentos de professores americanos que mostram que o governo dos EE. UU. tem que contribuir cada vez mais para a manutenção e mesmo criação de universidades, mesmo num país em que a filantropia é considerada como a mola propulsora das universidades. Além da filantropia que mantém um papel destacado na contribuição do setor privado, há que se considerar a redistribuição pelos serviços prestados e pelas pesquisas realizadas por convênios e contratos entre as universidades e as grandes empresas industriais. O GT reconhece no entanto que as Universidades brasileiras não estão preparadas para cultivar a investigação científico-tecnológica e, se estivessem, o campo em que podem exercer esta atividade seria muito limitado. A invenção é mais própria dos países já desenvolvidos; e, aos em desenvolvimento cabe melhor a adaptação ao meio local dos progressos realizados naqueles, ou porque já hajam caído no domínio público, ou porque, possam ser utilizados através do pagamento do royalties. Apresentou a respeito, notas recentemente publicadas em revista americana, pelos quais se evidencia que nos EE. UU. há uma tendência de hipertrofiar-se a pesquisa para fins industriais nas universidades, o que vem desviando os professores de sua missão básica formadora dos universitários, e inclusive, criando problema éticos entre as relações das universidades com as indústrias privadas e o Governo, pois muitos professores figuram nas listas de pagamento das sociedades, conduzindo estudos que dizem mais com a propaganda dos

Finalizando, fêz algumas sugestões sobre a captação de recursos das fontes privadas, através do estímulo fiscal de sua dedução de renda declarada, para pagamento do imposto, apresentando as seguintes razões para seu pequeno poder motivador: o donativo feito num exercício será deduzido da renda básica do imposto do ano seguinte, e, representará, portanto, um descaixe imediato, em época de severa restrição de crédito, para ser compensado cerca de um ano depois; a dedução da renda apenas compensa o donativo em 33%, tratando-se de pessoa jurídica e um máximo de 50%, sendo pessoa física; o donativo é feito em moeda boa, ou menos má (a atual) para ser parcialmente compensado em moeda inflacionada, no futuro; e, todos os possíveis doadores têm de atender solicitações semelhantes de obras de assistência social, ligadas às suas próprias empresas ou de grande impacto no espírito da comunidade.

À vista destas razões, sugeriu que o verdadeiro estímulo às doações deveria ser criado por um sistema semelhante ao existente na Alemanha, onde os destinados à Igreja a que pertença o contribuinte, ou a fins educacionais, são *destacados do próprio imposto de renda* e não da renda que lhe serve de base. Soube que foi intenção do GT incorporar tais idéias no Projeto de Lei nº 30, sendo permitido ao contribuinte indicar sua preferência quanto ao estabelecimento de ensino, mas tal dispositivo foi eliminado do projeto, embora seja intenção do Sr. Ministro da Educação restabelecê-lo, em parte, nos atos normativos para aplicação da lei, dentro das limitações que o poder regulamentar permitir. Lembrou que só no Estado da Guanabara, a estimativa da arrecadação do Imposto de Renda, no exercício de 1968, é de 900 milhões de cruzeiros novos, estimando-se para 1969. 25% de aumento, assim, os 2% dariam mais de 22 milhões de novos cruzeiros, dos quais os administradores da PUC, poderiam pleitear uma boa parcela.

Debates: Fêz de início o Padre Laércio Moura uma apreciação geral sobre as três fontes distintas para manutenção das universidades; o educando e suas famílias; as empresas privadas; e, o setor público, fixando os benefícios conferidos pela universidade a cada uma delas, e a contrapartida das retribuições que seriam devidas. Indagou do conferencista, como estabelecer a forma de fixação da quota que cabe a cada uma e como proceder para captá-la, se procurando a universidade diretamente a cobrança de taxas pelos cursos e serviços, ou através

de tributos obrigatórios, redistribuídos pelo Estado, ou ainda, uma forma mista. O conferencista concordou com a existência de obrigações das três fontes, que devem contribuir de acordo com suas possibilidades: a União, mesmo considerando a educação o problema nº 1 do país, tem que colocá-lo dentro dos limites dos recursos não inflacionários disponíveis, apenas devendo a alta administração, saber decidir entre o setor educacional e outros de menor hierarquia, como a execução de obras de prestígio; a empresa já muito sobrecarregada de tributos e com escasso crédito bancário, pouco pode auxiliar, a não ser como retribuição direta a pesquisas e serviços específicos a ela prestados, ou a forma de incentivo fiscal por êle sugerida.

A indagação do economista Alvanir Bezerra de Carvalho, se não seria uma forma de atender ao crescente número de excedentes, dar um mais eficaz aproveitamento aos locais de trabalho e às instalações existentes nas universidades, respondeu que isto é evidente, mas que tal aproveitamento, exige grandes disponibilidades para contrato de pessoal docente e administrativo, e para material de consumo, e assim, fica na dependência, não só da existência de recursos financeiros como de pessoal habilitado no mercado, o que normalmente não ocorre. Talvez, se junto com o plano de melhor aproveitamento houver um plano de melhor remuneração do professorado, a solução se apresente com maior viabilidade.

O professor Oscar de Oliveira, indagou, como o Ministro Mariani, com a visão de estadista que tem, julgava a possibilidade de aumentar, a curto prazo, o número de matrículas, fazendo o poder público subvenção às universidades privadas, cuja maior eficiência e correspondente baixo custo exigiriam um menor dispêndio de recursos públicos para os mesmos resultados. O conferencista respondeu que concordando que esta forma traria um menor custo para resultados até maiores, não acreditava que por si só resolvesse o caso dos excedentes, seja porque a área de atuação das universidades privadas é ainda bem restrita em relação à das universidades estatais, seja porque a capacidade atual de matrícula das universidades privadas é também muito menor que a das públicas.

TEMA IX

FINANCIAMENTO DO CORPO DISCENTE E O BANCO DE EDUCAÇÃO

- 1 _ *CONFERENCISTA*: Deputado Raymundo Padilha
- 2 — *DEBATEDORES*: Prof. Paulo de Assis Ribeiro e Prof. João Paulo de Almeida Magalhães
- 3 — *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: Após fazer uma crítica à falta de dados fidedignos para uma análise mais objetiva do tema, e de situar o problema do financiamento do estudante no contexto de uma política geral de produtividade, disse que examinaria o tema, entendendo por "educação" a "formação do homem para o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais" e procurando analisar a forma de acumular recursos e dirigi-los para a solução dos múltiplos problemas que afetam a vida do estudante, em todos os graus do ensino, e encaminhá-los de forma a aplicá-los produtivamente.

Apresentou as cifras orçamentárias para 1968, para o Ministério da Educação; as correspondentes, no Orçamento Plurianual; e os recursos previstos para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Nacional; concluindo que tais recursos não são tão escassos como se diz, pois representam, cerca de 4% do Produto Interno Bruto. Referiu-se ainda aos auxílios externos, que também representam parcelas ponderáveis. Citou as contribuições da USAID e da FAO para merenda escolar; a Campanha Nacional de Material Escolar; a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos; o Programa Especial de Bolsas de Estudo para filhos de operários sindicalizados; a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o programa de Bôlsas do Conselho Nacional de Pesquisas; para evidenciar que a deficiência de recursos e a descontinuidade de execução prejudicam esses programas exigindo uma revisão para modernizar nos processos e intensificar nos resultados.

Passou em revista os dados e índices relativos aos três graus de ensino. No nível elementar, salientou

que: as condições gerais de pobreza das populações, sobretudo na zona rural; as condições de saúde e a própria subnutrição de vastos segmentos sociais do interior; e o grau de analfabetismo dos pais e responsáveis, são causas que se entrelaçam para compor o estágio de subdesenvolvimento e explicam os baixos índices de escolaridade, sobretudo nas áreas rurais, e os altos índices de evasão. No nível médio, além de índices semelhantes ao do nível primário, acresce a dificuldade das taxas de matrículas, pois não goza, na mesma proporção que o primário, e mesmo o superior, da gratuidade. E, justamente este nível é o de maior importância na formação do indivíduo, de sua personalidade, e ainda, na elaboração do futuro profissional, sendo o fundamento sócio-cultural da verdadeira elite que se vai, no futuro fixar. Sobre o nível superior examinou também as deficiências dos que ingressam em virtude do mau ensino médio recebido, a evasão que ainda neste nível é elevada, o custo relativamente alto do aluno-ano, a pequena carga humana exigida do professorado, e a quase ausência da pesquisa científica e tecnológica nos diversos cursos universitários.

Fêz, a seguir, uma meticolosa análise dos projetos em curso na Câmara dos Deputados, que visam a obter recursos financeiros para o sistema educacional. O primeiro projeto sugere a criação, no Banco do Brasil, de uma carteira educacional, "com o objetivo de prestar assistência financeira ao desenvolvimento do ensino nacional" e visa, seja ao financiamento das instalações, seja ao financiamento dos estudantes, tanto no setor público como no setor privado, prevendo os próprios recursos orçamentários e outros destacados pelo próprio Banco. O outro projeto, muito mais amplo, cria o Banco Nacional de Educação, de que participarão "recursos públicos e privados para desenvolver e aperfeiçoar o ensino em todos os seus graus e sistemas", tendo como fontes: 6% dos lucros (?) provenientes dos incentivos fiscais; percentual do salário educação; dotações orçamentárias e contribuições privadas, e "depósitos ou contribuições decorrentes de fundos ou de recursos destinados à Educação (SIC)". Aplicar-se-ia essa receita na prestação de assistência financeira aos prédios escolares públicos e particulares (SIC), a concessão de bolsas a professores e alunos, ao financiamento de pesquisas e de equipamentos. O Banco seria o interventor do Governo Federal em matéria de educação no concernente a "atividades de coordenação, orientação e assistência financeira",- e outras atribuições

pelas quais se transfere boa parcela do sistema educacional para a iniciativa de uma organização intrinsecamente financeira.

Deixando maiores comentários a estes projetos para mais adiante, passou a examinar a proposta do Governo, para a criação da autarquia "Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação". Este organismo, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, é um agente financeiro para captação de recursos e sua aplicação aos fins que, especificamente, são: programas de ensino superior; bolsas de estudo e bolsas de manutenção, segundo um mecanismo descentralizador; o exame e parecer sobre os orçamentos de estabelecimentos de ensino médio e superior, mantidos pela União; sendo que nenhuma forma de assistência financeira é permissível sem prévia aprovação dos respectivos programas e projetos. Esta proposta foi acompanhada de outros projetos que com ela se entrosam pois cuidam de reforçar os recursos financeiros previstos para o Fundo de Educação: num, lhe são destinados 20% da renda do Fundo Especial da Loteria Federal; noutro, se institui um incentivo fiscal a quantas pessoas físicas ou jurídicas, reservarem 2% do seu imposto de renda, em favor, de programas de estímulo educacional; noutro ainda, é acrescido de 10% o adicional do imposto de renda sobre exploração de películas estrangeiras, e destinados estes recursos, através do Conselho Nacional de Pesquisas, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os projetos cuidam de que não haja nenhuma demora na liberação dos recursos ou redução de seu quantitativo, por programas de economia ou fundos de contenção, o que, salientou, foi fruto das grandes conquistas realizadas, com a reforma tributária empreendida no governo do Marechal Castello Branco. Por outro lado, se prevê que o financiamento de programas de ensino médio e primário, a Estados e Municípios, será previamente vinculado à participação, na mesma quantia, por parte daquelas unidades administrativas, através do Fundo de Participação de Estados e Municípios.

Passou então à análise crítica das três proposições, em curso na Câmara. A primeira — criação de nova Carteira no Banco do Brasil — se limita a introduzir um novo agente financeiro no sistema de auxílio à educação, melhorando a almejada flexibilidade na operação dos recursos, porém sem crescer em nada os recursos que já lhe são deferidos, a não ser uma possível utilização de uma parte da poupança privada depositada no Banco do

Brasil. A segunda, vai muito além dos propósitos razoáveis, pois, pelo projeto, o Banco se alteia à posição, realmente inédita, de formulador da política educacional, já que através dele, o Governo Federal fixará as normas da educação brasileira (Art. 2º do Projeto). Não há como transigir, apoiando tais proposições. Resta o projeto do Governo, que não só estabelece e precisa as novas fontes e os montantes dos recursos, como procura estabelecer um sistema de unificação, com todas as condições para garantir a flexibilidade capaz de romper a crosta da rotina. Os recursos atingem o limite que pode ser considerado como ótimo para a economia de nosso tipo; admitir maiores recursos seria um devaneio não próprio da responsabilidade, da objetividade de administradores e políticos. Tudo irá, pois, depender da objetividade, da fecundidade e da produtividade dos planos e programas.

Por fim, fêz considerações sobre a educação e os recursos humanos, as quais situou no verdadeiro núcleo do imenso desafio: a formação do homem. Disse que está sobre a mesa a questão para solução, em nível de governo e cabe a este, como uma vontade coletiva irreprimível, criar e pôr em ação "novo quadro institucional para liderar o processo do desenvolvimento tecnológico", no qual a mão-de-obra, ergue-se à categoria do "capital humano estratégico". O problema se apresenta de forma mais aguda e urgente, sobretudo no nível superior, pois este é alcançado, mais pelos que podem, do que pelos que, efetiva e encarniçadamente, o desejam e postulam. Afirmou: que ao esforço que se está dispendendo para tudo renovar no âmbito do ensino e da educação, devemos reunir, como primeiro fator, a vontade da comunhão social para efetivamente reformar; que é inegável o empenho brasileiro, particularmente a partir de 1964, para operar as mudanças essenciais que renovem a Nação, sem desfigurar-lhe a fisionomia e o caráter. E finalizou: cremos que há na comunhão nacional essa vontade, e, um amplo e arejado sistema educacional deve saber exprimi-la.

Debates: O debatedor Professor Paulo de Assis Ribeiro, fêz a apresentação de um esquema de financiamento dos estabelecimentos de educação, figurado no gráfico 12, anexo à Conferência do Tema II, partindo da conceituação que aqueles estabelecimentos funcionam como administradores de uma função pública que interessa, simultaneamente e de forma sensível: ao Estado; às empresas e instituições da sociedade a que procuram servir; à fa-

mília do educando; e, "a fortiori", ao próprio educando. Disse que o Estado só pode financiar integralmente aqueles níveis de ensino que são de caráter obrigatório e nos quais já se atingiu a uma alta taxa de atendimento; que o nível superior, sendo essencialmente seletivo e portanto atendendo a uma minoria, não pode ser gratuito sem que isso implique em mais um tipo de privilégio para a já privilegiada classe que hoje nele obtém ingresso, uma vez que a seleção nos níveis elementar e médio, é profundamente discriminatória, a favor dos mais bem aquinhoados de recursos financeiros e dos de mais elevado "status social". Assim, em face dos diferenciais de rendimento que vão beneficiar a cada um dos interessados que enumerou de início, deve a contribuição, a ser paga às universidades, ser rateada. A captação destas quotas é fácil na parte que cabe ao Estado, ou às empresas, esta última cobrada diretamente pelas universidades ou redistribuída pelo Governo, após uma tributação compulsória; quanto à quota que cabe ao aluno, que julga deva ser da ordem de 25% a 35% do custo total real, deve ser financiada a longo prazo, a quantos se revelem aptos e não disponham de recursos. Julga ainda que este auxílio, que por justiça será reembolsável, deverá quando necessário, cobrir as demais necessidades dos alunos, quanto a moradia, alimentação, vestuário, transporte e material escolar ou de uso pessoal.

Após estas considerações formulou várias indagações, tanto sobre a validade do esquema que elaborou, como sobre valor e forma de captação adequados, a serem estabelecidos. O conferencista, achou o esquema, estabelecido com absoluta segurança, dentro do que se poderá chamar justiça fiscal. Julga que a matéria deve ser tratada na regulamentação da autarquia — FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO — recém criada, e sugeriu mesmo que a matéria fosse examinada na Câmara dos Deputados, através da Comissão de Fiscalização e Tomada de Contas, que pela sua auditoria acompanhará os orçamentos desta autarquia, podendo, inclusive, apresentar futuras medidas legais complementares a respeito.

O debatedor João Paulo de Almeida Magalhães, fez, de início, várias considerações em apoio ao trabalho que foi realizado pelo G.T. da Reforma Universitária. Passou em seguida a sustentar a tese de que o problema do financiamento do corpo docente dificilmente pode ser separado do do corpo docente, pois são problemas complementares. En-

tre outras considerações, disse que a universidade brasileira está formando estudantes de nível bem mais baixo do que formou em qualquer outra época, e uma das causas disso é que o aluno está dedicando muito pouco tempo ao estudo, especialmente porque a baixa remuneração dos professores, não lhes permite exigir mais trabalho do aluno. O problema deve ser resolvido conjuntamente para professores e alunos. Disse que o corpo discente é financiado de duas maneiras: o custo básico de anuidade, que deve dar dinheiro suficiente aos professores para comparecerem e ministrarem aulas e trabalhos aos alunos; e, uma parte, complementar para transporte, alimentação, moradia, para o aluno se dedicar mais tempo aos trabalhos escolares. O custo básico, já é quase gratuito nas universidades públicas. A família, até pouco tempo atrás, arcava com o custo básico e com o complementar, e este encargo foi sendo reduzido à proporção que os alunos passaram a trabalhar. Se pagarmos bem aos professores, os alunos deixarão de trabalhar para atender a maiores encargos escolares, a família voltará a cumprir suas obrigações, no caso de ter recursos para tal, e, não tendo, cabe a bolsa financiada, reembolsável a longo prazo, pois já então terá sentido auxiliar o financiamento de um ensino realmente existente. Não vê como justificar uma universidade gratuita, o que constitui um privilégio sem nenhum sentido. O conferencista agradeceu as contribuições oferecidas pelo debatedor e disse que em relação à coparticipação dos estudantes de maiores recursos em favor dos que não têm recursos suficientes, essa translação de recursos, está prevista, no nível superior, na proposta do Governo, embora não tenha sido o Governo, bastante corajoso, pois a cláusula é facultativa e não obrigatória. Insistiu em que estas sugestões venham a ser incluídas na regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação.

TEMA X

VINCULAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA

- 1 _ *CONFERENCISTA*: Professor Theophilo de Azeredo Santos
- 2 — *DEBATEDORES*: Industrial Oswaldo Tavares; General João Bina Machado e Econ. Alvanir Bezerra de Carvalho
- 3 _ *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência — Iniciou dizendo que iria tratar o tema com o máximo de objetividade para poder chegar a resultados concretos. Julga que o empresário, nesta fase de grandes transformações, tem a responsabilidade de manter uma atitude ativa, sob pena de correr o risco de se ver marginalizado, e com o intuito de que essas transformações se realizem sem quebra daqueles princípios basilares, na formação democrática e também na formação cristã do povo brasileiro.

Defendeu a tese de que a única forma de se realizar a adequada vinculação universidade-empresa, é uma radical mudança nos métodos do ensino superior, pois as universidades brasileiras estão ainda eivadas de um ensino tipicamente medieval, acadêmico, coimbrão, retórico, efetivamente doutrinário, o que justifica plenamente a revolta dos jovens. Os ensinamentos teóricos e o excesso de doutrina, não têm um contrapeso no ensinamento prático, embora em todos os regimentos internos, este conste como obrigatório. Não se trata pois de mudar legislação, mas, sobretudo, o que se precisa é passar da palavra à ação. Vê dificuldades nesta mudança de métodos, pois as estruturas tradicionais que participam da universidade, professores e reitores, estão despreparados para essa atualização.

Além da mudança nos métodos, salientou a necessidade da mudança dos currículos, que são excessivos e incluem matérias já sem nenhuma implicação prática. Tal mudança, também encontra resistências, em face de uma verdadeira maçonaria intelectual, em que um professor, visando ver mantida a sua, mantém a cadeira do outro; como conse-

quência, o currículo mínimo, passou a ser uma idéia que não foi seguida de ação. Os novos currículos têm que ser formulados, dentro da realidade brasileira que não se confunde com a realidade estrangeira.

Passou a examinar a necessidade de um melhor aproveitamento do ano universitário, pelo encurtamento das férias e ampliação do período escolar, o que reduzirá para certas carreiras, a duração total do curso, de 5 para 3 anos.

Examinando as relações das empresas com as universidades, o conferencista afirmou que o moço tem grande interesse em trabalhar numa empresa, e sabe que ela lhe dá melhores perspectivas que o serviço público, porém, por falta de diálogo e de qualquer contato com a empresa, êle não a respeita por desconheçê-la e passa a atacá-la, em virtude de não estar informado do verdadeiro sentido e da força do lucro, como elemento propulsor de todas as atividades econômicas.

Tratou da progressiva e violenta estatização da empresa pela socialização da economia brasileira, e disse que a própria autoridade pública não a prestigia, por desconhecer, também, a alta função social da empresa. A seu ver, a união universidade/empresa, traria para dentro da empresa, pessoas que poderiam corresponder ao movimento de idéias a favor da livre empresa, da empresa legítima, daquela que abre novas fontes de riqueza, daquela que alarga o mercado de trabalho, daquela que dá, ao Estado, capacidade de realizar obras públicas; porque a capacidade tributária do Estado, se faz repousando sobre a própria empresa.

Tratou das formas possíveis de vinculação: a tradicional, que se traduz na contratação dos melhores alunos das universidades, e que já é adotada, por muitas empresas, principalmente de São Paulo e da Guanabara. Mas, mesmo sem a contratação, pode haver um maior intercâmbio entre os diplomados e as empresas, através de seminários, de cursos de especialização e de outras reuniões, promovidas pelas universidades, dos quais participam os alunos, os já egressos e os empresários. Citou exemplos dessas reuniões realizadas com demonstração de grande interesse por parte dos alunos das universidades.

Passou a analisar o auxílio das empresas às universidades, por meio de contribuições, julgando que tal forma terá pouco sucesso se não estiver vinculada a estímulos fiscais. Citou o caso do centro de integração escola/empresa que funciona na Guanabara.

Em síntese, julga necessário um conjunto de esforços entre órgãos do Governo, universidades e

empresas, para criação de novas condições capazes de permitir uma efetiva e eficiente vinculação entre a empresa e a universidade, através uma reforma a ser obtida a curto prazo, assumindo posições corajosas e dinâmicas, adaptando as soluções aos princípios da democracia cristã, para manutenção das bases em que se assenta tudo aquilo que respeitamos e que corresponde a princípios que sustentam e prestigiam a dignidade humana.

Debates: O Debatedor, General João Bina Machado, fez três indagações: se as empresas estão preparadas para esta maior vinculação com as universidades ou estariam também despreparadas; como vê o conferencista uma maior vinculação entre o exército e a universidade, e em que termos uma poderia pedir ou oferecer ao outro uma maior colaboração; e, se julga o conferencista oportuna a criação de um grupo de trabalho para equacionar este assunto. O conferencista respondeu que as empresas não estão preparadas porque este movimento para vinculação universidade/empresa, é uma idéia, que só ganhará corpo e ação e frutificará, com o tempo, após doutrinação, catequese, explicação e motivação do empresário; porque o empresário está assoberbado com problemas tributários que dele exigem permanente atitude de defesa; porque, o empresário perde muito tempo, solicitando acesso ao crédito com demoradas operações financeiras, quando normalmente lhe deveria ser concedido para construir sua própria atividade; e, assim, só após se concretizarem as medidas já anunciadas de redução da carga tributária e outras congêneres, será possível contar com sua maior participação. Quanto à vinculação exército/universidade, julga inadiável maior integração e maior espírito de compreensão, para eliminar uma atmosfera artificial que procura separar os interesses, os objetivos e os ideais do exército e da mocidade, que são complementares, e para tanto, vários assuntos deveriam ser levados para a universidade pelo próprio exército, tais como, temas econômico-sociais, políticos ou jurídicos. Quanto à criação de um Grupo de Trabalho, para este fim, acha que umas três ou quatro pessoas, no máximo, deveriam preparar uma temática, que deve ser realizada a curto prazo, pois já vamos começar atrasados.

O debatedor Oswaldo Tavares, formulou várias perguntas: a primeira, no sentido de enumerar e precisar os meios para a mudança de métodos preconizados pelo conferencista; a segunda, sobre a tendência do nosso universitário moderno em negar

qualquer validade de soluções dentro do regime capitalista; a terceira, pedindo uma explicação sobre o comportamento universitário americano contra a empresa capitalista, lá onde a empresa deve ter a imagem bem melhor que no Brasil; e, finalmente, a quarta, sobre quais os incentivos e outras formas para uma nova participação da empresa na vida universitária.

O conferencista respondeu à primeira, sugerindo uma solução mista, com melhor remuneração dos professores pelas aulas práticas e um sistema de concorrência entre as universidades a que se referiu o debatedor, para atrair os mais interessados pelos estudos, evitando aqueles que só se interessam pelos diplomas; à segunda, disse que os exemplos americanos não cabem no caso brasileiro, e que idéias que são antigas para as universidades americanas ou européias, são novas para nós. Citou exemplos em que debatendo estas idéias em meios universitários os mais diversos, obteve ampla participação e compreensão dos alunos. Apresentou ainda o exemplo das transformações que devem ocorrer em função das alterações das taxas de inflação que determinam comportamentos diversos entre os empresários; para que os alunos participem destas noções da empresa capitalista, e passem a adaptar-se ao meio em que irão trabalhar, embora talvez, depois, vão trabalhar no sentido de mudar esta realidade; mas para mudar, têm que conhecer, para conhecer, têm que estudar e para estudar têm, que participar. Respondendo à terceira disse que não é apenas nos Estados Unidos, que a imagem da empresa é bem melhor que a nossa, e citou o que se passou na França, na última agitação estudantil; na Inglaterra, onde a empresa é sempre prestigiada; sendo no Brasil, — não só no meio universitário, mas no próprio meio do governo, — olhada com receio e temor. Por fim, respondendo à quarta, disse que sugeria os incentivos fiscais para facilitar as contribuições financeiras; a contratação dos melhores alunos; a realização de seminários, conferências e círculo de estudos.

O Economista Alvanir Bezerra de Carvalho, indagou sobre a conveniência de serem consultados os empresários sobre a formulação dos currículos mais adequados à preparação dos técnicos que elas necessitam. O conferencista, disse, não julgar conveniente uma consulta nestes termos, porém, que as Comissões incumbidas de formulação dos currículos deveriam manter contatos com as instituições para se informar das reais necessidades dos futuros profissionais. Por fim, o debatedor Oswaldo

Tavares, formulou uma pergunta que lhe foi endereçada por um participante do auditório, sobre se a empresa, que ao pagar os impostos, contribui basicamente para a manutenção das universidades, e sendo quem mais absorve os egressos de seus cursos, não deveria adotar uma posição mais agressiva no que tange aos problemas universitários. O conferencista, respondeu que a empresa, absorvida como está, com problemas de toda a sorte, só sendo motivada por um movimento de opinião pública e ampla propaganda, passará a ter consciência plena da necessidade desta sua participação nos problemas universitários.

TEMA XI

FUNDAMENTOS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

- 1 _ *CONFERENCISTA*: Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva
- 2 — *DEBATEDORES*: Prof. Glycon de Paiva; Ministro Clemente Mariani Bittencourt; Prof. Lindolpho de Carvalho Dias; Econ. Alvanir Bezerra de Carvalho; Prof. Victor Silva; Prof. Rubem Maciel; Prof. Maurício Joppert da Silva e Prof. Paulo de Assis Ribeiro
- 3 _ *SUMÁRIO DA SESSÃO*:

Conferência: — Iniciou esclarecendo que não há uma *educação brasileira* no sentido de uma técnica de ensinar, de métodos pedagógicos, do objeto mesmo de ensino, porém, sendo a educação um processo da vida, destinando-se à formação do homem, a fazê-lo adquirir um comportamento para uma atuação na sociedade em que vai viver, e a resolver os problemas que esta lhe vá propor, não se pode compreendê-la destacadamente das formas de vida social, e das circunstâncias histórica e mesológica. Só em conexão com o sistema social vigente se poderá compreender a educação, em seu sentido, destino e direção. Há pois hoje uma educação que convém ao Brasil, diversa no tempo e no espaço, da que convém a qualquer outro país ou da que serviria ao Brasil de ontem. Disse que em primeiro lugar deve ser considerado o contingenciamento da educação às reais possibilidades do país e de sua época, para não se buscar, em termos irrealis, um *optimum* irrealizável. Cada país e cada época histórica terão um tipo de educação moldado pelas exigências da sociedade e pelos limites de seus recursos: *materiais*, *humanos* e *sociais*, que são bem distintos numa sociedade industrializada, e numa sociedade agrária.

Tratou em seguida de outro aspecto condicionante que é a conjuntura econômica social do país, a qual cria exigências à educação, ao mesmo tempo que lhe impõe diretrizes e limitações. Todo processo de desenvolvimento deve ser ligado às idéias de expansão e de transformação quantitativa e qualitativa,

e a educação é meio e objetivo desse processo de desenvolvimento. O planejamento da educação pressupõe que os objetivos sócio-econômicos e culturais a atingir, estão claramente definidos. O inadequado reflexo da sociedade e seus problemas sobre a educação é responsável por um sem-número de impasses sociais, pois fornecendo um tipo de educação impróprio para as atuações individuais, gera tensões e decepções nas expectativas.

Disse que o aspecto primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o de sua ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade, ou o que repousa na relação entre Política e Educação. Criar um pensamento que dê efetividade e consistência ao preparo de homens para equacionar e dar soluções convenientes e possíveis aos problemas nacionais de cada geração, traçando a linha política que incorpore as aspirações coletivas, imprimindo-lhes uma direção consciente, é a finalidade última da educação. A revisão incessante de valores a que está obrigado o homem em face de uma sociedade em contínua transformação, importa ainda em uma outra preocupação: a de relacionar os novos valores a um sistema moral e de manter um controle ético sobre os fenômenos cambiantes da vida social. Assim, a tarefa política de traçar lineamentos da educação de um país, acarreta certas opções fundamentais, impostas pelos objetivos nacionais. Analisou, entre estas opções: decisão entre um tipo de educação aristocrática e a democrática, crendo que a Imensa maioria da nação brasileira entende esta última como a mais conveniente; e escolher entre *democratização* ou *elitização* da educação, isto é, educação dirigida para a massa ou principalmente para as elites, o que exige um adequado balanceamento dos recursos disponíveis e sua conveniente distribuição pelos vários graus de ensino, para criar a solução desejável do equilíbrio essencial à própria estabilidade política da nação. Teceu ainda considerações específicas sobre a necessidade da formação em nível superior ter crescentemente as características de uma absoluta democratização das oportunidades, para que a ela tenham acesso os mais capazes, e não apenas os oriundos de determinada camada social. Disse não crer que a solução seja encontrada somente no campo educacional, que não adianta ofertar possibilidades de educação gratuita a quem precisa ganhar o próprio sustento ou concorrer para constituir a renda familiar, além do "handicap" que tem em relação ao filho de família de elevada condição social, melhor alimentado, melhor alojado, dispondo de nível sanitário superior e de

adequado equipamento para a aprendizagem. Há sim, necessidade de financiamento de bolsas de estudo e de manutenção, e citou exemplos do PEBE, no Ministério do Trabalho, como embrião de um amplo programa de conjugação Educação + Indústria. Salientou a influência destas distorções oriundas de desigualdades de oportunidades em decorrência da origem familiar, na tendência da formação bacharelesca, na simulação do ensino que ela desenvolve, no "faz de conta"; nos "filhos de família", na universidade apenas em busca de diploma e "status"; tudo ainda reflexo da sociedade estratificada consagrada por uma organização agrária que distingue entre atividades mais nobres e outras menos nobres. Pôs em confronto esta atitude social, — cujas raízes podem ser encontradas nas origens hispano-lusas da América Latina, — com a lucidez da concepção da Universidade, a serviço da Sociedade, que se encontra há mais de um século nos Estados Unidos.

Neste confronto seguiu a análise da educadora chilena Irmã Salas, salientando os traços distintivos: educação *democrática* nos EE. UU. e *aristocrática* nas nações latino-americanas; *controle local* com ampla participação da *comunidade*, nos EE. UU. e *centralização do controle*, com predominância de *ação governamental*, na América Latina; *pluralismo* e conseqüente aumento de criatividade no sistema da América do Norte, e *uniformidade* que o controle estatal acarreta, nos países da América Latina; *escola média*, preocupada com a utilidade e o preparo para a vida prática, nos EE. UU. e o tipo de *tycée* francês, meramente preparatório para uma futura carreira de nível superior, com educação em termos gerais na América Latina; e, finalmente, *administração unitária* dos sistemas de educação, para os três níveis, nos EE. UU., e administrações separadas sem articulação dos três níveis na América Latina.

Passou então ao ponto essencial do tema fazendo considerações sobre o divórcio entre sociedade e educação. Disse que não conseguimos sequer dar ao nosso sistema de educação um lineamento útil à sociedade agrária sob a influência da qual êle foi formulado, e assim torna-se difícil sua adaptação à fase de industrialização e urbanização em que já ingressamos. O planejador da educação deve ser um integrador de idéias e de programas, para o que precisa êle ter, antes de tudo, penetração política e uma ampla perspectiva social. Não se trata da "profissionalização da educação"; o processo de desen-

volvimento deve envolver, obrigatoriamente, aspectos globais e, para isso, tem necessidade de dirigentes políticos, de juristas, de engenheiros, de empresários de visão larga, de artistas, de médicos, de administradores, isto é, ao lado de homens com formação profissional, outros com visão global.

Sintetizou alguns lineamentos que recomenda para a educação que nos convém: elaboração de um planejamento que reflita o programa econômico-social da nação; absorção de todos os recursos possíveis, de origem estatal ou privada, para o campo educacional, utilizando a tributação como instrumento de uma política educacional; distribuição desses recursos pelos três níveis, na proporção das exigências do programa de desenvolvimento, com tendência à gratuidade para os dois primeiros e financiamento de bolsas, reembolsáveis a longo prazo, para o terceiro, a quantos sejam aptos e não disponham de recursos financeiros; descentralização da administração do ensino para as organizações estaduais e municipais, com a participação das comunidades locais; revisão dos currículos para ajustá-los ao programa geral da nação, dando ênfase à criação de novos cursos técnicos e científicos e menos aos do ensino dito de "cultura"; organização de um ensino médio capaz de dar uma formação para uma atividade útil na sociedade; capacitação de pessoal em nível superior em quantidade e qualidade, para movimentar a estrutura econômica da nação na fase de sua crescente industrialização; orientação para melhor aproveitamento do tempo docente pela adoção de cursos de menor duração, pela aplicação mais ampla do sistema de tempo semi-integral, integral ou de dedicação exclusiva, e pela melhoria das relações professor-aluno, inclusive em função de maior eficiência da administração, para maior rendimento escolar e mais baixo custo de ensino; adoção de

um amplo programa de alfabetização e educação de base, pelos métodos modernos audiovisuais, utilizando todos os locais ociosos; e, por fim, reestruturação da universidade, para que venha realmente a ser um instrumento de modernização do pensamento, das instituições e das estruturas sociais.

Terminou dizendo que esses são alguns traços que, julga, devam presidir a um planejamento da educação brasileira, porém, que antes de qualquer solução técnica ou econômica no campo de educação, deve existir um pensamento político a seu respeito. Disse que integrando a educação no esforço de desenvolvimento do país, não preconizou uma educação de sentido profissional, minimizando o seu

conteúdo humanístico e seus objetivos éticos; o verdadeiro humanismo não pode deixar de ser existencial, de integrar o homem, em sua circunstância de meio e de tempo; o verdadeiro humanismo deve se preocupar com o *ser real*, o homem "em situação", como quer Sartre, envolto em seus condicionamentos, e não como um *ente ideal*, liberto de problemas. Por outro lado a preocupação ética é essencial a qualquer sistema educacional; quanto mais a técnica se impõe à vida social, tanto mais necessária se faz a presença da moral nas relações humanas; as transformações profundas da vida social, criaram um inter-relacionamento humano muito maior do que o existente em qualquer época. Responsabilidade e participação são exigências impostergáveis de uma vida em que a interpenetração dos problemas sociais gera uma solidariedade humana inevitável. A atividade humana se ordena ao homem, diz a Constituição "Gaudium et Spes". E concluiu: uma educação para o Brasil. Eis a indagação que me foi feita inicialmente. É uma pergunta que não se esgota com uma só resposta, mas que exige um permanente esforço de criação, pensamento e ação a encontrar as soluções possíveis, as soluções adequadas. Mas é um esforço que vale a pena ser tentado. Porque não conhece desafio mais fascinante e tarefa mais essencial do que esta: uma educação para o Brasil.

Debates: O debatedor Glycon de Paiva, fazendo considerações iniciais de aplauso ao conferencista, examinou algumas contradições: entre a má natureza e a má qualidade da educação brasileira e a excelência da elite de médicos, engenheiros, dentistas, arquitetos, e outros profissionais do país; entre o aumento crescente do número de candidatos aos exames vestibulares, e o desemprego já bem acentuado em várias profissões, entre as quais salientou a de geólogos, na qual se formam cerca de 300 novos profissionais por ano; e fez uma indagação sobre a correspondência destes fatos com a predominância de interesse pelo ensino superior, apenas, como busca de *status* social e se uma análise prévia do mercado de trabalho, não seria um meio de contornar esses descompassos. O conferencista, respondendo, disse que a pergunta evidenciava a preocupação de entrosar o sistema educacional com as reais necessidades da sociedade, e que se existem geólogos diplomados sem obter emprego, tal fato revela necessidade de reformular a sociedade, mais do que dar nova organização à educação, pois o Brasil deverá investir muito mais em geologia. Con-

cordou com a necessidade de amplo inquérito sobre o mercado de trabalho para orientar o plano de expansão de matrículas e reconheceu que a busca do *status* revela também uma distorção da sociedade que não confere a determinadas profissões o prestígio que deveriam ter, garantindo mesmo subsídios salariais, para evitar as taxas de evasão, que ocorrem nos respectivos cursos.

Voltou o debatedor Glycon de Paiva a indagar do conferencista se um esforço orientado da educação de adultos para capacitar os 12 milhões de analfabetos que existem nos 26 milhões de trabalhadores do Brasil não deveria ser objetivo primordial, pois poderia resultar num aumento de 25 bilhões de dólares do PIB, para 40 ou 50 bilhões de dólares, e assim facilitar financiamento do próprio sistema formal de educação. O conferencista, concordou, e lembrou a Campanha de Alfabetização de Adultos lançada pelo Ministro Mariani, presente à Sessão do Fórum, quando titular da Pasta de Educação, e recordou, também, as experiências que fez quando Ministro do Trabalho procurando arregimentar os sindicatos para educação profissional de nível elementar e médio, e quando Presidente do BNH, de educação dos moradores dos conjuntos residenciais.

O Ministro Clemente Mariani, em aparte, lembrou que a Campanha que encetou, não se destinava apenas a adultos e que também atingia jovens e adultos que não tivessem tido oportunidade de cursar os cursos formais nas épocas próprias. Disse mais que naquela época foi realizado um amplo programa de capacitação profissional, pelo SENAI, que teve grande sucesso, inclusive para atenuar as hostilidades entre classes patronais e classes de trabalhadores. O conferencista, desculpou-se de não ter feito esta referência em sua exposição, porém, conhecia e admirava tal programa do SENAI, tanto assim, que quando iniciou o projeto a que se referiu, no Ministério do Trabalho, valeu-se dos mesmos experimentados técnicos que haviam colaborado com o Ministro Mariani e com Euvaldo Lodi, na organização e implantação do SENAI.

O Professor Lindolpho Carvalho Dias fez duas ponderações sobre a exposição do conferencista: primeira, que os cursos de engenheiro de operação e outros congêneres, não devem ser considerados inferiores ou de menor nível; segunda, que no caso de formação de professores de ensino médio, há falta e não excesso. O conferencista, concordou com a primeira ponderação, afirmando, que os cursos de menor duração se destinam a um tipo especializado de atuação, mas não podem ser considerados inferiores. Mostrou a necessidade de aplicar-se a mesma medida aos cursos de direito. E, também, concordou

que os cursos das Faculdades de Filosofia que visam à formação de professores de ensino médio, devam ter suas matrículas ampliadas.

O economista Alvanir Bezerra de Carvalho, indagou sobre a conveniência de ser permitida maior flexibilidade na organização dos currículos e sobre a inconveniência de serem tais currículos prefixados de forma centralizada. O conferencista respondeu afirmativamente às indagações, e citou exemplos dos cursos de direito onde há matérias sem qualquer finalidade na época atual, e faltam outras de maior atualidade e necessidade.

O Dr. Victor Silva, voltando à afirmação do Prof. Glycon de Paiva, sobre geólogos sem emprego, sugeriu uma articulação do IPÊS com o BID, o Centro de Recursos Humanos do IPEA, com o Banco Africano de Desenvolvimento e o Banco Asiático de Desenvolvimento para prepararem projeto-pilôto, visando à colocação deste tipo de técnicos de nível superior, excedente no nosso atual mercado de trabalho. O coordenador Professor Paulo de Assis Ribeiro, declarou que leitaria a proposta ao conhecimento da Diretoria do IPÊS. O professor Rubem Maciel, ainda, a respeito da primeira consideração do Prof. Glycon de Paiva, sobre o descompasso entre a má educação e o alto nível de certos profissionais de elite disse que crê que, na realidade, este fato provém de que em atividades competitivas, os profissionais adquirem nas universidades, apenas as bases e continuam sua formação já na vida prática, complementando seus conhecimentos e técnicas, lá onde sejam necessários. São compelidos a obter padrões de excelência, pela própria sociedade, que, nestes casos, não aceita o bom, mas exige o melhor. Se ao contrário, o ensino se faz apenas para conferir diplomas, a profissões notariais, para conferir títulos que satisfaçam apenas a exigência legais, tudo se passa como uma simples quitação de serviço militar, e fica apenas a má educação. Indagou, se o conferencista vê algum mecanismo para assegurar o sentido competitivo que melhoraria os padrões profissionais. O conferencista disse que julga a explicação do Prof. Rubem Maciel, a chave para a solução do fenômeno desse descompasso: cabe à sociedade exigir o alto padrão, e assim estimular a busca da excelência, que se realizará, no país ou no estrangeiro, em cursos de extensão, de aperfeiçoamento ou de pós-graduação.

O professor Maurício Joppert da Silva, concordou com o Prof. Rubem Maciel, e discordou do Prof. Glycon de Paiva sobre o excesso de geólogos existentes no país. Fêz considerações ainda sobre a inconveniência da existência de cursos "tout court" de geologia, e também como o de engenheiro de operações; acha que devem existir engenheiros com especializações de geólogo, agrônomo, arquiteto e outros, e técnicos de nível operacional.

CONCLUSÕES DO FÓRUM

1 — INTERPRETAÇÃO PROSPECTIVO

A — *O Enfoque*

Uma análise dos textos das Conferências e das Sínteses dos Debates do FÓRUM mostra que houve uma preocupação geral de situar o problema da Educação Brasileira nos contextos de aspectos mais amplos, tais como os da Valorização do Homem, do Planejamento dos Recursos Humanos e do Processo de Desenvolvimento Social e Econômico:

- A *Valorização do Homem*, no seu aspecto orgânico e fundamental, que, como uma conquista do esforço, através da educação física, intelectual, moral, social e política deve ser buscada com uma visão sociocêntrica, — que coloque a sociedade como centro da realidade, facultando ao homem os aperfeiçoamentos necessários e indispensáveis para que êle adquira *personalidade*, e combata a visão antropocêntrica, que o coloca, enquanto indivíduo, como centro do mundo; — *personalidade* no pensar e no agir; no estudar e no trabalhar; no utilizar os frutos dos seus estudos e trabalhos; no compreender e no interpretar o seu destino; no analisar o fenômeno tecnológico, em cada esfera de atuação, diante de um princípio ético-filosófico;
- O *Planejamento dos Recursos Humanos*, desde a adequada formulação de um diagnóstico da oferta e da procura desses recursos; formação do capital humano, — admitida sua complementaridade com o capital físico, — pelas várias modalidades de capacitação formal, adiestramento, aprendizagem no trabalho e recapacitação; conservação e renovação desses recursos humanos, pela sua integração na natureza, através da saúde, do saneamento, e da disciplina do crescimento demográfico em áreas urbanas e rurais e das migrações internas, levando em consideração sua íntima interdependência com os recursos naturais e culturais; até, à planificação do emprego dos recursos humanos nas atividades produtivas, com uma adequada política salarial e de se-

gurança social, com incentivos de toda sorte de que participe toda a comunidade;

— O *Processo de Desenvolvimento Social e Econômico* do país, que depende da produtividade com que os três fatores, — *Homem, Organização Tecnológica e Capital*, — realizem a transformação dos Recursos Naturais na Produção de bens e riquezas, e da eficaz e interdependente ação de todas as estruturas e instituições para o aumento das quotas "per capita" de consumo, ao mesmo tempo que se mantenha, em ritmo crescente, a Poupança a ser reinvestida, garantindo a todos os membros da comunidade, adequada e justa distribuição das quotas de consumo.

Todos esses aspectos gerais se inserem nas crises atuais do mundo moderno, e, em especial, naquelas que têm aguçado os conflitos entre as gerações, já que estes ocorreram em todas as épocas, mas foram agravados na era atual por ter sido "posto em problema o próprio denominador comum de certos valores" que eram aceitos antigamente pelas gerações em conflito.

Evidentemente, não pretendeu o FÓRUM abranger o estudo de todo este vasto campo, nem tampouco aprofundar a análise da própria matéria do *Temário*, mas, simplesmente, fornecer um subsídio às instituições e autoridades que têm o dever de encaminhar pesquisas e formular, com criatividade e prospectividade, soluções para a educação brasileira.

Na análise interpretativa dos depoimentos prestados no FÓRUM pelos Conferencistas e Debatedores, em confronto com os principais documentos básicos oficiais, — entre os quais, cumpre destacar, a Lei de Diretrizes e Bases e Atos Complementares e os Diagnósticos, Planos e Programas, elaborados na última década pelo Ministério do Planejamento, pelo IPEA, pelo Ministério da Educação e sua Secretaria Geral, pelo Conselho Federal de Educação, pelo Conselho de Reitores e pelos Grupos de Trabalhos Especiais — salientam-se alguns aspectos que podem ser transformados em medidas a serem adotadas, dentro de uma visão prospectiva a ser assumida, em face desse magno problema.

B — *As Crises do Mundo Moderno*

Nos aspectos que dizem respeito à educação, no complexo das crises moral, política, econômica, de crescimento, de transição e de tantas outras formas que têm adjetivado a crise brasileira, há no fundo, uma causa comum que temos procurado identifi-

car como uma crise de competência. Todavia, alguns tópicos merecem menção para posteriores análises:

- 1 — O mundo moderno sofreu 4 crises básicas:
 - a) — crise de crescimento econômico;
 - b) — crise de justiça social;
 - c) — crise de valores; e,
 - d) — crise de organização político-administrativa.
- 2 — Reflexos das crises nas instituições e no comportamento do indivíduo e da sociedade.
- 3 — Perspectivas de mudanças através do desenvolvimento econômico e da modernização e massificação do processo educacional.

C — *Processo de Desenvolvimento e Processo Educacional*

No que tange ao Processo de Desenvolvimento e ao Processo Educacional, os tópicos que julgamos devem merecer uma análise conjuntural e prospectiva, são:

- 1 — O processo de desenvolvimento depende fundamentalmente do êxito e da produtividade do processo educacional.
- 2 — Recursos Naturais, Recursos Culturais e Recursos Humanos são fatores interdependentes.
- 3 — Educação para Desenvolvimento significa, cada vez mais, educação geral (não especializada) através: do sistema formal; e, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, através de sistema especial para atender à flexibilidade da mão-de-obra decorrente da demanda, face à mobilidade do desenvolvimento.

D — *A Crise da Educação*

Quanto à crise da educação, foram salientados tópicos para maiores análises a fim de estabelecer medidas específicas para estrutura e financiamento do sistema:

- 1 — A Crise da Educação implica em 3 necessidades básicas:
 - a) — reordenamento e/ou expansão dos sistemas para atender à democratização de oportunidades;
 - b) — modernização e melhoria qualitativa para atender à expansão tecnológica; e,

- c) — regionalização e/ou localização para atender à demanda demográfica e à adequação às peculiaridades regionais.
- 2 — Estas necessidades implicar, por sua vez, em:
- a) — definição ou redefinição dos objetivos, fins e metas para efeito de planejamento e programação;
 - b) — prioridade do setor;
 - c) — introdução e institucionalização do planejamento no setor, como base da reforma;
 - d) — política de investimento do setor, especialmente pela criação de incentivos fiscais que fomentem o processo de captação de recursos do setor privado para financiamento do sistema educacional; e,
 - e) — reorganização administrativa do setor.
- 3 — Em termos de sistema:
- a) — identificação do Ensino Médio como ponto de estrangulamento no setor, sobretudo, tendo em vista a necessidade de sua expansão a toda a população na idade escolar até 18 anos, e, conseqüentemente, a gratuidade neste nível de educação; e,
 - b) — verificação do potencial de renovação do nível médio para atender à sua modernização e expansão, ou sua completa reformulação.

E — Aspectos Prospectivos

Na parte prospectiva, considerando as necessidades tecnológicas, as imposições do ideal democrático e o problema demográfico, cumpre salientar:

- 1 — Investimentos em estudos e pesquisas, particularmente para a previsão do impacto que inovações tecnológicas e científicas farão no setor;
- 2 — Implantação do sistema básico de educação para atender, em termos de continuidade, ao contingente da faixa etária (hoje) 7/14 anos — Educação Geral Básica, exploratória do potencial individual e da vocação (hoje = primário + ginásio = 8 anos de escolaridade).

- 3 — Redefinição do ensino colegial para integrar o setor de preparação de mão-de-obra técnica e o setor de preparação do acesso ao nível superior (a partir da redefinição e da conceituação da mão-de-obra de nível intermediário e da reorganização do sistema educacional).
- 4 — Política agressiva de pessoal para o setor educacional, especialmente para aquele referente ao magistério, que carece de uma profunda reformulação e, ainda, adequação da política salarial aos níveis de capacitação exigidos para maior produtividade.
- 5 — Democratização da Universidade, não como mera ampliação de matrícula em cursos profissionais (caso dos excedentes), mas, através da organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de n tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social nos setores primário, secundário e terciário (e quaternário?), atendendo à formação de recursos humanos e mão-de-obra técnica, tanto no nível profissional intermediário como no nível profissional superior. A organização curricular da Universidade não como via de acesso ao diploma e respectiva carreira "devidamente regulamentada", mas ao contrário, como via de acesso às atividades na sociedade. A regulamentação deverá visar mais à defesa da sociedade que aos interesses particulares dos diplomados.
- 6 — Educação sistemática através dos meios de comunicação de massa (Rádio, TV, Computadores, Museus, Bibliotecas, Comunicações Postais, Telegráficas, ou outras), e o estabelecimento da informática como processo normal de educação e como meio para neutralizar a desinformação.
- 7 — Educação para o lazer, tendo em vista o decréscimo da força-de-trabalho na produção, o aumento da produtividade, da eugenia, da longevidade, do potencial criador do indivíduo, especialmente, nas áreas da recreação e do turismo, em todas as suas modalidades.

2 — À GUIA DE "SYNTOPICON"

21 — *Código das Referências*

Para facilitar a consulta, foram selecionados os principais tópicos, sobre conceitos, idéias ou dados, contidos nos temas tratados neste FÓRUM e agrupados pelos assuntos gerais, após serem identificados por um código que permita sua localização no texto.

Todas as referências se prendem à primeira parte deste Documento, e são precedidas da indicação do Tema ou da Síntese dos Debates do Tema em que se situa o respectivo tópico.

A codificação dos tópicos incluídos nas Conferências, o nº do Capítulo (C.) de cada Tema, e, dentro deste Capítulo, os parágrafos (§§) que mais diretamente tratam do assunto, são identificados ou pela sua numeração já adotada pelo conferencista com as respectivas alíneas ou incisos, — em números arábicos ou romanos — ou pelo nº de ordem não impresso destes parágrafos no referido capítulo, o que exige a contagem dos mesmos para localizar o tópico. No caso de tópico constante dos Debates, a identificação foi feita pelo nº de ordem da questão debatida, precisando-se a localização, com a referência de se encontrar o tópico, na pergunta (DEB.) ou na Resposta (CONF.).

22 — *Tópicos Selecionados por Assuntos*

A — *OBJETIVOS E MÉTODOS*

a) — *Objetivos da Educação*

TEMA I: C. 2.1 § 1; C. 2.2 § 1; C. 2.3 § 1;
C. 4.2 § 1; C. 4.3 § 1.
TEMA V: C. 4 §§ 1, 4, 5 e 9.
TEMA XI: C. 2.1 § 1; C. 5 §§ 1, 2 e 3.

b) *Métodos*

TEMA I: C. 5.1 § 1.
TEMA II: C. 2.1 §§ 1 e 2; C. 3.2 § IV.
TEMA V: C. 1 §§ 4 e 5; C. 3 §§ 1 e 4;
C. 4 §§ 1, 4, 5 e 9.
TEMA X: C. 2 § 1.

c) — *Aspectos Particulares Comuns a Objetivos e Métodos*

TEMA I: C. 1 §§ 1 e 2.
TEMA II: C. 2.4 § 1.
Deb.T. III: CONF. 2 § 2.
TEMA IV: C. 1 §§ 8 e 9; C. 3 § 3; C.
4 § 6.

Deb.T. IV: CONF. 9; CONF. 10.
TEMA VI: C. 3.2 § 47.
TEMA VII: C. 4§ 5; C. 5 § 1; C. 8 §§
2 e 7.
TEMA IX: C. 1 §§ 1 e 7.
TEMA XI: C. 3.2 § 1; C. 4 §1.a.

B — ESTRUTURA

a) — Aspectos Teóricos da Estruturação do Sistema Educacional

TEMA I: C. 3 § 7.
TEMA II: C. 3.2 §§ II e IV.
TEMA V: C. 1 § 9.
TEMA VI: C. 3.2 § 34.
TEMA XI: C. 1.3 § 2.

b) — Medidas Sugeridas para o Sistema Educacional

Deb.T. I: CONF. 4; DEB. 5.
TEMA II: C. 1.2 §§ 2 e 3; C. 2.3 §§ I,
IV e V.
TEMA IV: C. 4 §§ 1, 3, 7, 10, 11, 12 e 14.
Deb.T. IV: CONF. 2; CONF. 6; CONF. 11.
TEMA V: C. 8.1 § 1; C. 8.2 §§ 3, 4 e 5;
C. 8.4 §§ 1 e 2.
TEMA VI: C. 4 § 9 (incisos 8 e 10).
TEMA VII: C. 5 §§ 5 e 6; C. 7 §§ 2, 3
e 4; C. 14 § 3.
Deb.T. VII: CONF. 4.

c) — Aspectos Particulares Relativos à Estruturação do Sistema Educacional

TEMA II: C. 4.2 §§ 6, 8 e 9.
Deb.T. III: Ultimo Parágrafo.
TEMA IV: C. 1 § 5.
Deb.T. IV: CONF. 4.
TEMA V: C. 4 § 4; C. 6 §§ 10, 11 e 12;
C. 7 §§ 14, 15 e 17.
TEMA IX: C. 4 §§ 7 e 9.
TEMA X: C. 4 § 1.
TEMA XI: C. 4 § 1 c, d, f, g, h.1, h.2, i e j.

C — ZONEAMENTO E REGIONALIZAÇÃO

TEMA II: C. 2.2 §§ I, II, III e IV; C.
3.3 § I; C. 4.1 § 4 (e Gráfico 15); C.
4.2 § 2.
TEMA V: C. 1 § 11; C. 7 §§ 11 e 13.
TEMA VI: C. 1 § 1; C. 2.1 §§ 2, 6 e 7;
C. 3.1 §§ 1, 4, 5, 7 e 12; C. 3.2 §§ 2,
6, 7, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 37, 39, 44,
45 e 50. C. 4 §§ 3, 4 e 5.
TEMA IX: C. 4 §§ 2 e 12; C. 6. § 9.

D — *RECURSOS*

a) — *Recursos em Geral*

TEMA V: C. 7 § 16.
TEMA XI: C. 12 § 1.

b) — *Recursos Humanos*

TEMA I: C. 5.1 § 1; C. 5.3 § 1.
TEMA II: C. 2.2 § III; C. 2.3 § IV; C. 2.4 § I; C. 3.1 § 5.
TEMA IV: C. 1 §§ 2, 4, 5 e 7; C. 4 § 15.
Deb.T. IV: CONF. 3.
TEMA V: C. 8.5 § 3.
TEMA VIII: C. 5 § 1.
TEMA IX: C. 8 §§ 1, 2, 5.
Deb.T. IX: DEB. 2.

c) — *Recursos Materiais*

TEMA II: C. 3.3 §§ III e IV.
TEMA VI: C. 3.2 §§ 24 e 48.
TEMA VIII: C. 15 § 1.

d) — *Recursos Financeiros*

TEMA II: C. 2.4 § IV; C. 3.3 §§ III e IV;
C. 4.1 § 4.
TEMA IV: C. 4 §§ 7, 8, 9 e 13.
Deb.T. IV: CONF. 1; CONF. 7.
TEMA VI: C. 3.2 §§ 24, 39, 43 e 48.
TEMA VIII: C. 2 § 3; C. 3 § 5; C. 7 § 2.
TEMA IX: C. 1 §§ 1, 2 e 3; C. 5 §§ 1, 2,
3, 4 e 5; C. 6 §§ 1, 6 e 7.
TEMA X: C. 4 § 1; C. 5 § 5.
TEMA XI: C. 4 §§ 1.b, 1.c, e 1.h.3.

e) — *Recursos Gerenciais*

TEMA IV: C. 1 §§ 4, 5 e 6; C. 2 §§ 3, 4,
5 e 7; C. 4 § 15.
TEMA VI: C. 3.2 §§ 24 e 30.
TEMA VII: C. 3 § 3.
TEMA DC: C. 4 § 9.
Deb.T. IX: DEB. 1.
TEMA XI: C. 4 § 1.h.3.

f) — *Recursos Operacionais*

TEMA II: C. 12 § 3 e incisos; C. 3.3. §§
I e III.
TEMA V: C. 1 § 11; C. 8.1 § 2; C. 8.5
§ 2.
TEMA VI: C. 3.2 § 31.
TEMA VII: C. 13 § 2.

TEMA IX: C. 7 §§ 1, 7 e 8.
Deb.T. IX: DEB. 1.
TEMA X: C. 3 § 1.
TEMA XI: C. 4 § 1.h.3.

E — *EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO*

TEMA I: C. 3 §§ 4 e 6; C. 4.3 § 1.
TEMA II: C. 4.3 § 1.
TEMA IV: C. 1 § 2; C. 2 §§ 1, 5, 6 e 7; C. 3 §§ 1, 2 e 3; C. 4. §§ 3, 4 e 6.
Deb.T. IV: CONF. 5.
TEMA V: C. 1 § 12; C. 4 § 11.
TEMA VI: C. 3.2 §§ 50 e 52.
TEMA VII: C. 3 § 5; C. 10 § 5.
TEMA IX: C. 4 §§ 3 e 4.
TEMA X: C. 5 §§ 3 e 4.
TEMA XI: C. 1.2 § 1; C. 1.3 § 1; C. 2.1 § 1; C. 5 §§ 1, 2 e 3.

F — *EDUCAÇÃO E AS EXPANSÕES DO MUNDO MODERNO*

a) — *Expansão Demográfica*

TEMA I: C. 5.3 § 1.
TEMA II: C. 2.2 §§ IV e VI.
TEMA III: C. 7 § 2.
TEMA V: C. 8.3 § 5.
TEMA VI: C. 3.1 § 6; C. 3.2 §§ 35 e 36.

b) — *Expansão Tecnológica*

TEMA II: C. 2.3 § I; C. 2.4 § III; C. 4.1 § 3.
TEMA III: C. 3 § 1.
TEMA IV: C. 4 § 14.
TEMA V: C. 2 § 3; C. 4 § 11; C. 5 § 6; C. 7 §§ 7 e 8; C. 8.1 § 3.
TEMA VI: C. 3.2 §§ 56 e 57.
TEMA VII: C. 3 §§ 2 e 5.
TEMA IX: C. 4 § 20.

c) — *Expansão Democrática*

TEMA II: C. 3.2 §§ I, II e III.
TEMA III: C. 4 § 1; C. 9 § 1.
TEMA IV: C. 4 §§ 4, 8, 9 e 14.
TEMA V: C. 3 § 6; C. 4 § 8; C. 6 § 7.
TEMA VI: C. 3.1 § 7; C. 3.2 §§ 36, 45 e 50; C. 4 §§ 1 e 2.
TEMA VII: C. 9 §§ 1 e 2; C. 10 § 4.
TEMA XI: C. 2.1 § 1; C. 2.2 §§ 1, 2, 3 e 4.

- *DADOS PRINCIPAIS CONTIDOS NOS ANEXOS* (com indicação do nº do Gráfico (G) ou Quadro (Q) e da página (pág.))
- a) — *Dados Sobre Desequilíbrios Regionais*
G. 15, pág. 34.
- b) — *Índices Demográficos*
G. 1 pág. 27;
Q. XXXVII pág. 54; Q. XXXIX pág. 56.
- c) — *Dados Sobre a Força de Trabalho*
G. 2 pág. 27; G. 5 pág. 29; G. 10 pág. 31;
G. 11 pág. 32.
Q. I e Q. II pág. 36; Q. III. Q. IV, Q. V,
Q. VI, pág. 37; Q. VIII pág. 38.
- d) — *Dados Sobre Nível de Escolaridade*
G. 3, G. 4 e G. 5 pág. 28;
Q. VI pág. 37; Q. VII pág. 38; Q. IX pág.
39; Q. XXVI pág. 47;
Q. XXVII pág. 48; Q. XLV pág. 60; Q.
XLVI pág. 61.
- e) — *Índice Sanitário*
G. 7 e G. 8 pág. 29; G. 9 pág. 30;
Q. VI pág. 37.
- f) — *Atendimento do Sistema em Estabelecimentos, Matrículas e Professores nos Três Níveis de Ensino*
G. 13 e G. 14 pág. 33;
Q. XXIX a Q. XXXVI pág. 50 a 53; Q.
XXXVII pág. 54; Q. XXXVIII pág. 55;
Q. XL a Q. XLII pág. 57 e 58; Q. XLVII
a Q. LI pág. 107 a 113.
- g) — *Índices Financeiros e Econômicos*
G. 12 pág. 32;
Q. X a Q. XXI pág. 39 a 44; Q. XXIII
a Q. XXV pág. 46; Q. XLIII e Q. XLIV
pág. 59; Q. XXXVIII a Q. XL pág. 55
a 57;
- h) — *Índices Sobre Estratificação Social e Econômica*
Q. XXII pág. 45; e, Q. XXVIII pág. 49.
- i) — *Fatores que Dificultam o Desenvolvimento da Educação Brasileira*
QUADRO pág. 166.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alguns dos conferencistas forneceram indicações bibliográficas relativas aos textos e às fontes de dados dos quadros estatísticos e gráficos incluídos nos respectivos temas.

Os números que antecedem à bibliografia relacionada correspondem às referências indicadas no texto ou anexos dos temas correspondentes.

TEMA II — ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL

- 1 — IBGE — Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1950 e 1960.
- 2 — IBUE — Censo Demográfico 1950 e 1960 — Resultados Preliminares — Série Especial — Vol. III.
- 3 — IBGE — Anuário Estatístico do Brasil — 1964.
- 4 — MEC — Censo Escolar do Brasil — 1964 — Vol. I a IV.
- 5 — SEC. GERAL DO MEC — Análise do Ensino no Brasil — Estudo Preliminar — Maio 1968.
- 6 — IBRA — A Estrutura Agrária Brasileira — Dados Preliminares — Vol. I — 1966.
- 7 — SEEC — MEC — IBGE — Sinopse Estatística do Ensino Superior — 1965.
- 8 — IBGE — Censo Demográfico 1966 — Série Regional — Tomos II, III, X, XII e XV.
- 9 — M. PLANEJ. E COORD. ECON. — Programa Estratégico de Desenvolvimento — 1968.
- 10 — PAULO DE ASSIS RIBEIRO — Valor Econômico da Educação — Tese Central do VI Congresso da União Internacional para a Liberdade do Ensino — UILE 1961.
- 11 — PAULO DE ASSIS RIBEIRO — Pré-Investimentos; Recursos Naturais, Educação e Saúde, in Revista Brasileira de Economia, ano 16, nº 4 — Dezembro, 1962.

- 12 — MIN. PLANEJ. E COORD. ECON. — Documento Preparatório para o Plano de Ação do Governo Revolucionário — 1964.
- 13 — ONU — Anuário Estatístico até 1963.
- 14 — ONU — Anuário Estatístico — 1964 a 1967.
- 15 — UNESCO — Anuário Estatístico — 1965 a 1966.
- 16 — WOYTINSKY and E. S. WOYTINSKY — World Population and Production — 1953.
- 17 — NORTON GINSBURG — Atlas of Economic Development — 1961.
- 18 — Census of England — Population and Housing — 1966.
- 19 — Yearbook of Labour Statistics — 1965.
- 20 — ARLINDO LOPES CORRÊA — Economia da Educação.
- 21 — JOÃO CÂMILLO DE OLIVEIRA TORRES — Estratificação Social no Brasil — Coleção Corpo e Alma do Brasil — 1965
- 22 — NELSON WERNECK SODRÉ — Instituto Superior de Estudos Brasileiros — Textos do Brasil I.
- 23 — L. A. COSTA PINTO — As Classes Sociais no Brasil in Revista Brasileira de Ciências Sociais — Belo Horizonte — Maio, 1963.
- 24 — PIERRE VENDRYÈS — Vie et Probabilité — Paris — 1946.
- 25 — CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS — Estratificação e Mobilidade Social — Fontes Bibliográficas — 1956.
- 26 — RODOLFO STAVENHAGEN — Essai Comparatif sur les Classes Sociales Rurales et Stratification dans quelques Pays sous-developpés — Paris — 1964.
- 27 — GUSTAVO LAGOS — International Stratification and underdeveloped Countries — 1963.
- 28 — C. D. GRIFFING — Size of Superior Families in Brazil — in Sociology and Social Research — Los Angeles — Jan./Fev. 1940.
- 29 — ROBERT W. BURNS — Social Class and Education in Latin America — in Comparative Education Review, N. Y. Fev./1963.
- 30 — BETRAM HUTCHINSON — Class Self — Assessment in a Rio de Janeiro Population — in America Latina Jan./Fev. 1962.
- 31 — FERNANDO HENRIQUE CARNEIRO — Tradition et Innovation: Mentalité des En-

- trepreneurs de São Paulo. Paris Julho/Setembro — 1963.
- 32 — A. W. WHITEHEAD — Le Devenir de la Réligion — Paris — 1926.
- 33 — ALCEU AMOROSO LIMA — Humanismo Pedagógico.
- 34 — ALFRED J. LOTKA — Quelques Résultats Récents de l'Analyse Démographique — in Congrès International de la Population. Théorie Générale de la Population, vol. 1 — Paris — 1937.
- 35 — C. E. A. WINSLOW — Le coût de la Maladie et le Prix de la Santé. OMS — Palais des Nations — Genève — 1942.
- 36 — COLIN CLARK — The Conditions of Economic Progress — 1951.
- 37 — CONSTANTINO KOSER (FREI O. F. M.) — Teologia da Técnica in Revista Eclesiástica Brasileira — Vol. XV — Fase. 3 Set. 1955.
- 38 — G. C. RUTTEN — La Doctrine Sociale de l'Eglise — 1932.
- 39 — G. K. ZIPF — National Unity and Disunity — 1941.
- 40 — GEORG COUNTS — A Educação e a Revolução Tecnológica — 1957.
- 41 — J. ROBERTO MOREIRA — Educação e Desenvolvimento no Brasil — 1960.
- 42 — JACQUES MARITAIN — Humanismo Integral — 1941.
- 43 — JACQUES MARITAIN — Réligion et Culture — 1945.
- 44 — JOHANNES HAESSLER — Le Travail — 1932.
- 45 — JOHN Q. STEWART — Empirical Mathematical Rules Concerning the Distribution and Equilibrium of Population — 1947.
- 46 — KINGSLEY DAVIS and ASSOCIATES — Comentes Demográficas Mundiales — México — 1950.
- 47 — L. J. LEBRET (Padre O. P.) — Problemas dei Mundo in Economia Humana — Ano I — n° 3 — 1958.
- 48 — p. c. GLICK — Educational Levei and Potencial Income — American Soc. Review — jun. 1956.
- 49 — PAULO DE ASSIS RIBEIRO e Colaboradores — Economic Value of Health — OMS — SESP — 1952.

- 50 — R. R. KUCZINSKI — Peut-on dégager de la Répartition par âge, la tendance du Mouvement Naturel de la Population? Théorie Générale de la Population — Vol. I — Paris — 1937.
- 51 — T. W. SCHULTZ — Investment in Men and Economist View — Soc. Serv. Junho — 1959.
- 52 — YVES SIMON — Filosofia do Governo Democrático — 1955.

TEMA V — *ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE*

- 1 — MEDINA ECHAVARRIA — Filosofia, Desarrollo y Educación.
- 2 — ORTEGA Y GASSET — La misión de la Universidad (Obras Completas — Vol. IV).
- 3 — LEOPOLDO CHIAPPO — El Estudiante y la Universidad para el desarrollo (Separata nº,7 da Revista Desarrollo y Democracia).
- 4 — RODOLFO MONDOLFO — Universidad, pasado y presente.
- 5 — KARL JASPERS — L'Idée de Université.
- 6 — RAYMOND ARON — Prefácio da "Reforme de l'Université de Jean Claude Passeron et Antoine Gerald".
- 7 — ROBERT M. HUTCHINS — The University of Utopia.
- 8 — THEODORE BRAMELD — Bases Culturales de la Educación.
- 9 — ALBERT SLOMAN — A University in the making.
- 10 — ALEXANDER KING — Revolution in Education — AIU — Vol. XIV — nº 4.
- 11 — LANORA MARIE LEWIS — The credit system in Colleges and Universities.
- 12 — JAMES A. PARKINS — The University in transition.
- 13 — EDUARDO FREI — Discurso na Conferência da Pax Romana — 1964.
- 14 — C. P., INOW — The two cultures.
- 15 — HENRIQUE VAZ — Cultura e Universidade.
- 16 — JAYME ABREU — Educação, Sociedade e Desenvolvimento.
- 17 — Semaine Sociale de Versailles — 1958 — L'Enseignement problème social.
- 18 — PROYECTO II — CLACS — Subdesarrollo y Saber Superior.

- 19 — ESPRIT — Junho 1964 — Faire de l'Université — Dossier pour la reforme de l'enseignement supérieur.
- 20 — DEC — Bogotá — Universidade Católica Hoy (Buga).
- 21 — RICARDO ELIAS CALDERON — Artigo in Ormeu nº 31.
- 22 — ROBBINS REPORT — Higher Education.
- 23 — RENÉ LE SENNE — La destinée personnelle.
- 24 — JACQUES MARITAIN — Humanisme integral.
- 25 — World Survey of Education — Higher Education — UNESCO — 1966.
- 26 — Artigos das Revistas "UNIVERSIDADES" (órgão da UDVAL) e "BULLETIN" (órgão da Association Internationale des Universités).
- 27 — R. J. HAWIGHURST — e J. R. MOREIRA — Society and education in Brazil.

TEMA VI — *ZONEAMENTO E LOCALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL*

- 1 — ANDRADE, GILBERTO OSÓRIO — Diferenças Regionais do Brasil, e necessidade do Planejamento Regional, in Cadernos da Faculdade de Filosofia de Pernambuco — série VI — 7, fev. 1966.
- 2 — LAMBERT, JACQUES — Os dois brasis — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC, Rio, 1959, pág. 31.
- 3 — DIÉGUEZ JÚNIOR, MANUEL — Regiões Culturais do Brasil — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP — MEC, Rio, 1960 — pág. 6 e 7.
- 4 — CAPES — A Formação de Pessoal de Nível Superior — Rio — 1960.
- 5 — ERGO — Consultoria Econômica e Estatística (Sociedade Civil).
- 6 — APUD Andrade, Gilberto Osório de, cit. pág. 9.
- 7 — EDUCAÇÃO (I) — Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, Diagnóstico Preliminar — Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, EPEA, junho de 1966.
- 8 — ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DE MEDICINA DO BRASIL — Trabalho mimeografado sobre o Desenvolvimento das escolas de Medicina no Brasil.

- 9 — KAFURI, JORGE FELIPE — Reforma da Universidade do Brasil — Estudo para a elaboração de um Regimento Analítico da Universidade, Rio, fev. 1964.
- 10 — Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil U. B. — Rio, 1963.
- 11 — UNESCO — Brazil advisory mission on development of higher education, Paris, October, 1966.
- 12 — CHAGAS, VALNIR — Reestruturação das Universidades Brasileiras — MEC — CFE, Separata n.º 21, de DOCUMENTA.
- 13 — Loc. cit., Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, TOMO VI, Desenvolvimento Social — Vol. 1 (1), Educação e Mão-de-Obra (versão preliminar).
- 14 — MENDES, DURMEVAL TRIGUEIRO, O Plano Decenal da Educação, Documenta n.º 56 — MEC — CFE — 1966.
- 15 — MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL — Diretrizes de Governo — Programa Estratégico de Desenvolvimento, Rio, julho de 1962.
- 16 — Loc. Cit., Conjuntura Atual da Universidade Brasileira, Florianópolis, outubro de 1967.
- 17 — Reforma Universitária, Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n.º 62.937, RIO, MEC — 1968.
- 18 — MENDES, DURMEVAL TRIGUEIRO, A expansão do ensino superior — Rio, 1968. (mimeografado).
- 19 — MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO ECONÔMICA — Programa Estratégico do Desenvolvimento — 1968 — 1970 (Versão preliminar sujeita a aprovação e revisão) — Estratégia do Desenvolvimento e Estrutura Geral, 2 volumes, Rio, junho de 1968.

TEMA VII—UNIVERSIDADE, TECNOLOGIA,
EMPRESA

- 1 — OSWALD SPENGLER — O Homem e a Técnica.
- 2 — A. WHITEHEAD — The aims of Education.
- 3 — LOUIS ARMAND — Plaidoyer pour l'avenir.

- 4 — AMERICAN CHEMICAL SOCIETY — Chemical Abstracts Service (CAS).
- 5 — RICHARD KAUFMANN — Strategies for Atlantic Technological Development.
- 6 — J. FOURASTIÉ — Quarenta Mil Horas.
- 7 — FRITZ MACHLUP — The Production and Distribution of Knowledge.
- 8 — J. H. HOLLOMAN — Scientific and Technical Manpower.
- 9 — ROBERT McNAMARA — The Three Gaps — Economic, Technological and Educational.
- 10 — JEAN JACQUES SERVAN SHREIBER — O Desafio Americano.
- 11 — PROF. GASS — The Educational Revolution in the OECD Countries.

TEMA VIII — *FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES*

- 1 — JACQUES DALCOURT — Investir em Hommes.
- 2 — MARIA ALICE FORACHI — O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira.
- 3 — TIME MAGAZINE — Novembro, 1968.

BIBLIOGRAFIA

- 1 — ABREU, Jayme. Educação e desenvolvimento; uma colocação do problema na perspectiva brasileira. In: ___ *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1968. 237 p. p. 79-104. (Série 6. Sociedade e Educação, 8)
- 2 _ _ _ _ _ A escola como agente de mudança cultural. In: ___ *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1968. 237 p. p. 17-43. (Série 6. Sociedade e Educação, 8)
- 3 _ _ _ _ _ O b s t á c u l o s ao planejamento educacional em países em desenvolvimento. In: ___ *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1968. 237 p. p. 44-50. (Série 6. Sociedade e Educação, 8)
- 4 _ _ _ _ _ P e s q u i s a e planejamento em educação. In: ___ *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1968. 237 p. p. 51-78. (Série 6. Sociedade e Educação, 8)
- 5 — BIBLIOGRAFIA sobre reforma universitária no Brasil; 1966-1968. *América Latina*, Rio de Janeiro, CLAPCS, 12(1): 116-126, jan./mar. 1969.
- 6 — CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 699, de 6 jul. 1972. Dispõe sobre o ensino supletivo no Brasil. *Documenta*, Brasília (140): 302-337. jul. 1972.
- 7 — CORRÊA, Arlindo Lopes. Pesquisa e planejamento educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 52 (115): 14-21, jul./set. 1969.
- 8 — DEBLÉ, Isabelle. Orientação dos trabalhos de estatísticas educacionais visando à planificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 55 (122): 282-285, abr./jun. 1971.
- 9 — GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 55 (122): 209-241, abr./jun. 1971.

- 10 — GRACIARENA, Jorge. Desenvolvimento, educação e ocupações técnicas. *América Latina*, Rio de Janeiro, CLAPCS, 12 (1): 17-39, jan./mar. 1969.
- 11 — INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS, Rio de Janeiro. *A educação que nos convém*; fórum realizado em out./nov. 1968 com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. APEC Ed. 1969. Sínteses dos debates e sínteses gerais dos temas I-XI.
- 12 — LEVY, Samuel. O planejamento da educação no contexto do desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, FGV, 24 (3): 51-64, jul./set. 1970.
- 13 — NASCIMENTO, Walter Augusto do. A estatística no planejamento educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 55 (122): 254-259, abr./jun. 1971.
- 14 — POIGNANT, Raymond. Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 55 (122): 197-208, abr./jun. 1971.
- 15 — TELXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 37 (86): 59-79, abr./jun. 1962.

Esta obra foi impressa pelo
Centro de Serviços Gráficos do I.B.G.E.
Av. Brasil, 15.671 — Lucas — Rio de Janeiro — RJ
para a
FENAME — Fundação Nacional de Material Escolar
Rua Miguel Ângelo, 96 — Maria da Graça — Rio de Janeiro — RJ
República Federativa do Brasil

Ministério da Educação e Cultura

Preço único em todo o Brasil: Cr\$ 20,00

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)