

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

119

Subs. obras raras

CIBEC - PERIÓDICO
Nº <u>34991-Perp</u>
ORIGEM: <u>doação</u>
DATA: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

Sumário

Carlos Pasquale

**Política brasileira de
financiamento da educação**

Raymond Poignant

**Despesas de educação
e análise de custos**

Cláudio Moura Castro

**O problema dos custos
em educação —
estudo de caso**

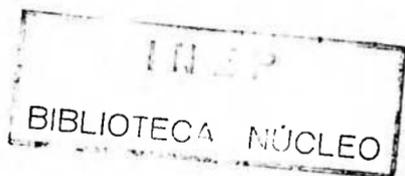
Nádia Franco da Cunha

**Sistemas de ensino no Brasil
como instrumento de
discriminação econômica
e estratificação social**

Homenagem a Lourenço Filho

Hindenburg da
Silva Pires

**Despesa federal realizada
com educação e cultura
em 1969**



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Walter de Toledo Piza

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretora: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques
Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho
e Walter de Toledo Piza.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Morais e
Generice Albertina Vieira.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja
Gabaglia, José Cruz Medeiros e Ovídio
Silveira Souza.

documentação: Clementino Luís de
Jesus, Fernando Antônio Carneiro e Ma-
rilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Luciano Duarte Guimarães e
Maria Helena Rapp.

a correspondência para a Revista deve
ser encaminhada à redação — rua
Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 —
20 000 Rio de Janeiro, GB — Brasil.

ÍNDICE

V. 54 n. 119, jul./set. 1970

editorial

- 5 Consideração sôbre
uma política nacional
de investimento em educação

estudos e debates

- 16 Política brasileira de
Carlos Pasquale financiamento da educação
- 37 Despesas de educação e
Raymond Poignant análise de custos
- 49 O problema dos custos
em educação —
Cláudio Moura Castro estudo de caso
- 61 Sistemas de ensino no Brasil,
como instrumento de
discriminação econômica
e estratificação social
Nádia Franco da Cunha
- 72 O problema das
Edília Coelho Garcia anuidades escolares
- 85 Análise sensitiva da
perspectiva financeira
educacional para 1980
Carlos Frederico Maciel

documentação

- 98 Homenagem a Lourenço Filho
- 122 Bibliografia sôbre
economia da educação
- 136 Destaque bibliográfico:
Blaug, Mark — *Economics of
education* e *A selected
annotated bibliography*
- 140 Despesa federal realizada
com educação e cultura
em 1969
Hindenburg da Silva Pires

- 163 Condições sócio-econômicas
dos professores primários
Pesquisa do INEP brasileiros
- 187 Salário-Educação
e financiamento
Fábio Veloso da educação primária
- 203 Gastos com educação
Jacques Torfs no Brasil, em 1966

através de revistas e jornais

- 224 Ano internacional de
educação — Malcom S.
Adishesiah; Escola, a
fábrica que a economia
ignorava — Evaldo Dantas
Ferreira; Anuidades no
ensino universitário — Raymundo
Moniz de Aragão; O
pensamento precursor de
McLuhan — Anísio Teixeira;
A anatomia da atenção —
Wilbur Schramm

legislação

- 253 Programa de integração social;
Organização administrativa do
MEC; Retribuição dos regimes
de tempo integral e dedicação
exclusiva dos cargos de direção
do ensino superior federal;
Bolsas de estudo em nível
superior

resumos

- G.A.V. — Generice Albertina
Vieira
- J.M.B. — Jader de Medeiros
Britto
- M.H.R. — Maria Helena Rapp
- N.F.C. — Nádia Franco da
Cunha
- R.H.T. — Regina Helena
Tavares

Considerações sôbre uma Política Nacional de Investimento em Educação

A respeito de educação e democracia, educação e desenvolvimento, muito tem sido escrito. Bem e mal! É que o problema é bastante mais difícil e complexo, máxime em países em processo de desenvolvimento, do que dão conta certos cândidos lugares-comuns repetidos *ad nauseum*, generosos, por certo, em seus propósitos, tanto quanto expressão de certo messianismo utópico que vem levando países como os da América Latina a equívocos nada irrelevantes.

5

São essas dificuldades e complexidades reais, bem mais do que as postergações e negligências, que seriam, segundo certa crítica fácil, apenas fruto de "criminoso descaso dos administradores públicos", que explicam por que as nações pobres e ainda atrasadas não expandem suficientemente seus serviços de educação.

Contando com meios escassos, como sejam dinheiro, pessoal docente e de direção de serviços e com matrizes culturais que ainda não atingiram a modernização do desenvolvimento pleno, não é nada fácil ao sistema educacional dêsses países contribuir para seu desenvolvimento econômico, com as mutações que êste requer e que dêle resultam.

Em verdade, é preciso convir em que educação de boa qualidade é muito custosa. Não há exagero em afirmar que fornecer educação fundamental para todos e mais a educação em nível médio, superior e de pós-graduação na quantidade necessária, excede tôda a capacidade de investimento público e privado na maioria dos países.

Assim, para fornecer tôda essa educação, seria necessário a êses países parar tudo para educar, idéia que não deixa de ocorrer, felizmente, porém apenas aos românticos do que seria o miraculoso poder desenvolvimentista da educação. O pessoal de magistério e de direção necessário a uma rápida expansão dos sistemas de ensino precisa ser formado, o que é sumamente custoso em tempo e dinheiro e sucede que vão êles ser alvo depois da concorrência da oferta mais vantajosa de outras ocupações.

Como conseqüência dessa competição é freqüente registrar-se queda do nível qualitativo do ensino, recuperável ou não.

6

Essa perda de nível qualitativo é sobremodo importante porque é necessário não esquecer que ao desenvolvimento da educação contam mais os fatores qualitativos do que seus números estatísticos.

Partindo dessas premissas, que se nos afiguram básicas para a compreensão da dificuldade da problemática inerente a uma política nacional de investimento educacional, passamos a expender algumas considerações a respeito dessa política.

Em primeiro lugar, é indispensável abandonar-se a idéia de planejamento de um sistema educacional em si mesmo, desconectado da sua inserção necessária em um plano global de desenvolvimento. Assim, qualquer programação educacional para ser válida há de partir do balanço de recursos humanos existentes e daqueles necessários à realização de um plano de desenvolvimento, com etapas a curto, médio e longo prazos. Sua orientação terá que ser norteadada pela valorização dêses recursos e por sua utilização a nível ótimo.

Essa complementaridade mútua e essencial entre investimento educacional e programação de desenvolvimento econômico é acentuada por numerosos economistas, estudiosos do problema educacional, como Raul Prebisch, entre outros, que 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 tentar promover desenvolvimento sem progresso satisfatório na educação é perder parte substancial do esforço feito.”

Rômulo de Almeida, na mesma linha de pensamento afirma:

“A educação sem emprego pode ser até negativa, levando a desajustamentos, como a incapacidade de trabalhar nos empregos possíveis e de viver onde eles existem.”

Acreditamos que já se observa razoável consenso a respeito dessa necessidade preliminaríssima de colocar qualquer programação educacional vinculada orgânicamente a um plano global de desenvolvimento.

Várias iniciativas nessa linha de propósitos têm sido colocadas no Brasil. Essa diretriz chegaria mesmo a constituir quase um lugar-comum. Na efetivação da teoria a respeito é, todavia, que tem pegado o carro, pois não se pode dizer em verdade que nossos sistemas educacionais já venham refletindo o impacto dessa vital conexão. Aliás, diga-se de passagem, não é fácil a obtenção desse nexos orgânico: primeiro porque os sistemas educacionais sofrem o peso de uma tradição secular de auto-suficiência isolacionista, ou mesmo alienante; segundo porque, como acentua W. A. Lewis, com propriedade, os resultados positivos da educação dependem de duas variáveis igualmente difíceis de ser obtidas: sua *qualidade* e sua *adequação* (“quality and fitness”).

Da ênfase dada a êsses pressupostos, que se nos afiguram essenciais, não é o caso de inferir-se que, malgrado a escassez de recursos, estejamos defendendo a tese de ser a educação inte-

grada no desenvolvimento, uma educação totalmente utilitária, no sentido estrito da expressão.

Assim não pensamos, entre outras razões, porque:

- a educação não utilitária constitui, sem dúvida, instrumento de liberação mental que pode representar contribuição importante à educação para o desenvolvimento;
- a educação artística e humanística, ainda que sem o objetivo básico de compensação material, enseja larga margem de adaptação a técnicas e situações diversas, cuja utilidade social é muito grande.

É necessário reconhecer-se que a programação do investimento nacional em educação é, em verdade, das mais difíceis, num país ainda em processo de desenvolvimento. Não é fácil, não só pela escassez de meios como pela dificuldade da predominância do pensamento lógico e da atitude racional diante da pressão de *slogans* e de messianismos altamente promocionais, tanto

8

quanto efetivamente inoperantes.

Dizer-se, por exemplo, que a produtividade da inversão em educação será *sempre* muito maior do que a inversão em capital físico, pode ser e será válido em determinadas circunstâncias, tanto quanto *não o será em outras*.

A produtividade das inversões jamais representa uma constante imutável, antes varia dependendo de onde, como, em que proporção. Será assim tão promocional quanto inexato dizer-se que não há limite para o esforço em educação, no *somatório* de empreendimentos em vários campos que o administrador público tem o dever de realizar.

E seria inexato porque despender recursos com a oferta, por exemplo, de determinados tipos de federação, a quem não teria condições de utilizá-los, constituiria grave desperdício econômico-social.

Para citar um exemplo entre muitos, pense-se no fracasso que representou, no Brasil, a criação simultânea, em todos os Es-

tados da Federação, de escolas industriais de nível médio sem demanda que a justificasse e sem que essa inoportuna criação acelerasse essa demanda.

Não há como conceber com propriedade a extensão da oferta da educação além da necessidade de atender a uma efetiva *demand real* a que se some uma também *efetiva demanda social indireta*.

Como exemplifica com acerto Rômulo Almeida, "no caso, por exemplo, das zonas de pequena densidade demográfica é muito duvidoso que a ampliação do sistema escolar com a oferta de mil novas salas de aula possa ter o mesmo efeito sobre uma economia subdesenvolvida e, inclusive, sobre a *educação popular*, que a inversão dos mesmos recursos em caminhos (estradas), usinas elétricas, em crédito com extensão agrícola e organização de economia agrícola em geral, ou numa fábrica que crie novas condições econômicas na área retardada. Assim, tomando custos os mais modestos, para a construção, instalação e funcionamento dessas 1 000 salas de aula, somente a inversão inicial permitiria construir uma usina hidrelétrica para cerca de 8 mil kw de capacidade, produzindo cerca de 30 milhões de kwh por ano, com um custo de operação que seria apenas de um décimo dos gastos correntes com as 1 000 novas salas de aula.

9

O impacto da usina elétrica no sentido da criação de um ambiente mental propício ao desenvolvimento, de elevar imediatamente, na sua própria fase de construção, a capacidade aquisitiva de centenas de famílias, inclusive para educação, de representar em si mesmo uma escola, de provocar inversões, aplicação de recursos não utilizados e, afinal, de motivar com as novas técnicas introduzidas numa comunidade retardada e sem oportunidades, a curiosidade mental dos trabalhadores e de seus filhos, ou seja, uma *demand efetiva para educação*, parece, sem dúvida, incomparavelmente maior do que o impacto resultante das 1 000 novas salas de aula em áreas marginais, ainda supondo que estas escolas tivessem um professorado nas condições mínimas adequadas."

Objetivos Básicos a uma Programação Educacional num País em Processo de Desenvolvimento

A que metas básicas deverá visar a programação educacional de um país em processo de desenvolvimento? Vamos reproduzir a êsse respeito a síntese constante do excelente trabalho do economista patricio Rômulo de Almeida, sob o título "Programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento". *

Fazemo-lo por dupla razão: a primeira é a da propriedade de síntese; a segunda é por se tratar de trabalho de escassa divulgação entre nós, em que pêsse seu alto mérito.

Eis, a seguir, o ponto de vista do autor, quanto a êsses objetivos básicos:

"a) preparar as qualificações necessárias para o mercado de trabalho, sendo:

10 I — as que imediatamente e especificamente atendam à demanda existente ou imediata;

II — as específicas previstas para futuro mercado;

III — as qualificações básicas para atender às mudanças que se prevêem nas técnicas e que tornam de difícil previsão o subitem II, bem como a flexibilidade necessária à fôrça de trabalho, para adaptar-se às condições de um país de estrutura menos especializada.

b) iguais oportunidades para todos; condições de comunicação de base, uso do direito do voto e integração cívica;

c) acesso pela educação às mais elevadas oportunidades, no que se incluem dois conceitos: o de capilaridade social e o do desenvolvimento integral do ser humano; isto implica compensar as desvantagens da herança familiar e comunitária;

* V. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, v. 47, n. 105, jan./mar. 1967, p. 9-54.

d) circulação das elites do ângulo social, não só no sentido de reduzir distância entre classes e outros grupos, mas no de renovação de valores;

e) atmosfera de desenvolvimento ou seja mobilização intelectual e psicológica para esforço comum e para as mudanças que o desenvolvimento pressupõe ou em que resulta;

f) reduzir a distância face aos países mais desenvolvidos no que toca à cultura científica e tecnológica;

g) cultura humana em si: viver melhor, saber descobrir o prazer da vida (o que implica maior eficiência substancial no uso dos recursos, mas pode implicar uma preferência: da produção de bens inapreciáveis e assim queda de potencial estatístico do desenvolvimento);

h) defesa e renovação das matrizes culturais que coincidem com a formação nos mais altos níveis e é o fulcro de integração social e de renovação do sistema escolar.”

Concretizar essa programação de metas básicas, dentro das limitações do contexto do subdesenvolvimento, é tarefa nada fácil e para a qual se impõe uma hierarquização estratégica de prioridades que importa muito levar em conta, para que se obtenha o máximo possível.

11

Eis o que sugere a respeito o autor do magnífico trabalho acima mencionado, como normas prioritárias de ação:

“a) o efeito real e mais pronto para o desenvolvimento econômico;

b) os resultados efetivos para os objetivos democráticos e culturais que a sociedade adotou;

c) os projetos que menos custem capital ou menos sacrifiquem outras inversões; ou que menos sacrifiquem outras utilizações necessárias de pessoal qualificado;

d) aproveitamento de recursos de pessoal e instalações não utilizados e integração do esforço das comunidades no processo de desenvolvimento.”

Perfilhando as posições acima mencionadas, que indicações mais concretas poder-se-iam apresentar como sugestões para a nossa programação educacional?

Esquemmatizando muito sumariamente o assunto por níveis de ensino, assim colocaríamos essas sugestões:

Nível Primário — a) Para todos, em termos não apenas de demanda direta efetiva, mas também de demanda social.

O sentido dessa educação não se deveria esgotar na alfabetização pura e simples mas visar melhorar as condições de vida doméstica, no ofício, na comunidade, na organização política do País.

É um esforço que deve ser basicamente das comunidades, embora implicando complementação convergente, nas órbitas pertinentes, da atuação estadual e mesmo federal (central).

- 12 b) Extenso programa de educação de adultos, com utilização da rede escolar e para-escolar, norteados pelo propósito básico de integrar a contribuição desses adultos no programa de desenvolvimento nacional.

Nível médio (1.º ciclo) — Sua conceituação como uma continuidade natural da escola primária e de desenvolvimento de formas de iniciação ao trabalho, já a nível mais alto de educação.

Expandi-lo em termos de efetiva demanda direta somada à efetiva demanda social indireta.

Essa expansão deverá ser realizada ou por intermédio de escolas integradas (abrangendo o ensino primário e o ginásio) ou por via de ginásios polivalentes e não por meio de escolas isoladas, propostas a preparar operários.

Nível médio (2.º ciclo) — Sua conceituação como área de continuidade articulada com o ensino médio de primeiro ciclo, só que aí dando ênfase à preparação profissional, seja a específica seja a não específica, polivalente, ao lado da cultura geral.

A extensão dessa linha parece-nos de importância fundamental, podendo-se chegar a desenvolver o entusiasmo das comunidades, pelo que se poderiam talvez chamar “universidades médias de trabalho”.

Essas “universidades”, como centros culturais da comunidade, poderiam desempenhar papel efetivamente muito importante no sentido de atender a necessidades sentidas de técnicas faltantes. Mobilizando em torno dessa iniciativa o entusiasmo das comunidades, dar-se-ia um passo de grande alcance no sentido do atendimento de uma das necessidades mais efetivamente sofridas por países em processo de desenvolvimento: a formação de seus quadros profissionais de nível médio.

Com essa diretriz, obviar-se-ia inclusive a ocorrência de situação das mais desfavoráveis na conjuntura educacional desses países em processo de desenvolvimento e que é a de elevar a nível superior a formação profissional que pode e deve ser feita em nível médio, ainda mais com o grave inconveniente de essa formação, em muitos casos, operar apenas formalmente em nível superior, com desperdícios incabíveis em tempo e dinheiro.

13

Nível superior — universidades — Esse nível de ensino, na América Latina, é daqueles onde o programador educacional mais precisará agir revolucionariamente e onde todavia lhe será mais difícil agir. Isto porque, ao lado do que já possam apresentar como saldo positivo, sem dúvida esse ensino superior e essa universidade da América Latina ainda constituem um reduto de favorecimento de profissões e de diplomas, de sentido decorativo, ornamental e de expressão de neocolonialismo cultural.

Talvez a deficiência máxima desta nossa universidade seja a de que ela não se proporá a conhecer e reelaborar, como deve, a cultura nacional.

Isto, ao lado do deficiente emprêgo dos recursos utilizados e de precariedade na criação de conceitos e técnicas científicas modernos e, mesmo em nível mais modesto, na tarefa de sua transmissão.

Em resumo, a programação educacional nesse nível há de levar em conta que o ensino superior precisa perder êsse aspecto decorativo e de favorecimento para ganhar o de eficiência produtiva, deixando de ser fábrica de "desemprego conspícuo", que engendra pretextos e força privilégios para obter benesses do Estado, baseando-se no poder tradicional de classes dominantes.

Ênfase há de ser dada aos cursos de aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação, em articulação estreita com as necessidades previstas no plano de desenvolvimento, entre as quais o conhecimento da Matemática e das Ciências se impõe inequivocamente.

A descoberta de talentos, o desenvolvimento de centros de investigação científica e tecnológica, preferencialmente integrados ou articulados com as universidades, são objetivos fundamentais a alcançar.

14 Desejamos esclarecer que foi propósito do autor dêste editorial convocar a atenção dos interessados no tema para a meditação sôbre o excelente trabalho do economista patricio Rômulo Almeida, aqui citado, no qual largamente se inspirou.

Conseguir colocar, com acêrto e equilíbrio, o duplo *approach*, do economista e do educador, no trato dos problemas de educação, é tarefa muito difícil de ser realizada, só excepcionalmente conseguida.

Como o trabalho em aprêço conseguiu, a nosso entendimento, êsse difícil acêrto e equilíbrio de visão, pareceu-nos próprio, à base de teses nêle defendidas, escrever essas "considerações sôbre uma política nacional de investimento em educação" por meio das quais se pretende chamar a atenção dos interessados e responsáveis por essa política, para uma leitura atenta e reflexão acurada sôbre as posições nêle desenvolvidas de modo tão pertinente que reclamam maior divulgação e conhecimento.

JAYME ABREU
Coordenador da
Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
do C.B.P.E.

Introdução

A Constituição da República, ao prescrever que o "ensino é dever do Estado" (art. 176) e será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos (§ 1.º), estabelece, em princípio, a responsabilidade solidária das três órbitas da Administração Pública pelo serviço fundamental da Nação.

Com vistas a assegurar os melhores resultados à obra comum, mediante a integração dos esforços em ação harmônica e sinérgica, cumpria fixar a delimitação jurídico-legal das áreas de atribuição de cada uma das esferas da Administração Pública em relação a cada um dos graus e modalidades de ensino.

Ressalvando a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 8.º, XVII, q), que, aliás,

não exclui a legislação estadual complementar (parágrafo único), a Constituição consagra expressamente a autonomia estadual, dispondo que "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" (art. 177), para o desenvolvimento dos quais "a União prestará assistência técnica e financeira" (§ 1.º).

Acentuando mais nitidamente o caráter primordial do dever dos Estados na organização dos serviços de ensino, a Constituição estabelece que a União, além dos sistemas dos Territórios, organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País nos estritos limites da deficiência local (art. 177).

Autonomia dos Sistemas Estaduais de Ensino

A autonomia dos Estados no domínio da educação, corolário na-

* Documento apresentado ao Grupo de Trabalho criado pelo Dec. n.º 65.189, de 18-9-1969, para propor a Reforma do Ensino Primário e Médio.

** Ao escrever este trabalho, o autor integrava o Conselho Federal de Educação, além de dirigir o Departamento Regional do Senai em S. Paulo.

tural da independência recíproca entre os órgãos centrais e os órgãos locais de governo, pelos quais se reparte o Poder Público, é da essência descentralizadora do próprio regime federativo, e a Federação constitui, entre nós, uma grande aspiração e uma grande necessidade.

A autonomia dos Estados em relação à União para organizar seus próprios sistemas de ensino não é conferida sem restrições, mas sob a égide de um conjunto de princípios, que definem a autodireção como disciplina compreendida e ordenada para a consecução do bem comum.

Nos termos da Constituição, o direito conferido aos Estados de organizar sistemas próprios de ensino está subordinado à observância, entre outras, das seguintes normas:

- a educação é direito de todos (art. 176);
- o ensino dos diferentes graus será administrado pelos poderes públicos (§ 1.º) e é livre à iniciativa privada, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, mediante bolsas de estudos (§ 2.º);
- o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais (§ 3.º, II);
- o ensino público será igualmente gratuito para quantos, em nível médio e superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos (§ 3.º, III);

- o Poder Público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição que a lei regulará (§ 3.º, IV);

- cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (art. 117, § 2.º).

Cooperação Financeira da União

Uma das formas pelas quais o Governo da União se desobrigará de sua co-responsabilidade em matéria de ensino é representada pela assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais.

Os critérios para a distribuição do auxílio pecuniário federal aos sistemas estaduais de ensino deverão necessariamente atender à diversidade das condições econômicas das várias regiões do País e não serão justos senão quando as diferenças de capacidade financeira dos Estados forem aferidas pelo confronto de situações decorrentes da observância, por parte de cada um deles, na aplicação dos seus próprios recursos, da hierarquização de objetivos, da escala de prioridades, dos padrões de qualidade e, inclusive, das normas de remuneração que informam o planejamento nacional.

Forçoso é concluir, portanto, que a outorga da cooperação financeira federal aos sistemas estaduais

de ensino confere à União o direito de verificar se, na organização dos sistemas de ensino, os Estados atendem às diretrizes nacionais, e de estabelecer, para a concessão do auxílio, condições complementares, que julgar necessárias para garantir a boa aplicação dos recursos e a equidade de sua distribuição entre as Unidades da Federação.

18 Em suma, e como já se teve a oportunidade de assinalar com muita propriedade, se a União tem o dever de cooperar financeiramente para o desenvolvimento dos sistemas regionais de ensino, é evidente que a participação do Governo Federal deve ser tão engenhosamente estruturada que possa "governar" indiretamente a aplicação dos recursos dos Estados, orientando-a para a consecução dos objetivos nacionais.

Para a boa coordenação dos planos regionais e a correta repartição dos recursos federais para seu desenvolvimento, faz-se imprescindível que o montante dos recursos da União e os critérios para a sua aplicação sejam estabelecidos de tal forma e com tal antecedência, que cada Unidade da Federação possa prever, na oportunidade própria, a modalidade e o valor dos auxílios federais que, a curto e a longo prazo, lhe será dado obter, a fim de incluí-los na estrutura dos seus planos, somando-os aos próprios recursos.

Por outro lado, é necessário estabelecer-se a confiança dos Estados no amparo da União, proporcionando-lhes a certeza de que os auxílios financeiros, concedidos com a devida antecedência, serão irre-

dutíveis — isto é, não sujeitos a eventuais planos de economia — e fluirão com regularidade, de acordo com programa financeiro efetivamente ajustado ao ritmo normal dos serviços subsidiados.

A União, por sua vez, deve reservar-se o direito de efetivar a concessão do auxílio apenas na hipótese de que os serviços estaduais de ensino se façam com observância das metas, princípios e critérios pré-fixados. Para esse fim a cooperação financeira da União deverá ser concedida mediante a análise e o acompanhamento da execução dos planos, programas e projetos.

É recomendável que, entre as formas de assistência técnica da União, se inclua, sempre que solicitada, a de colaboração no preparo dos referidos projetos, programas e planos.

Dentro do princípio de descentralização administrativa, e a fim de melhor se entrosarem as providências, torna-se indispensável que a aplicação dos auxílios federais aos Municípios e unidades de ensino seja programada e executada em estreita vinculação com os planos dos Estados.

Ação Supletiva do Sistema Federal

Para ampliar os sistemas de ensino, cuja organização compete prioritariamente aos Estados, e para acelerar a evolução do processo educativo em todo o País, a ação do Governo Federal deve exercer-se, de preferência, sob a forma de cooperação financeira e assistência técnica aos sistemas estaduais.

Não obstante, a competência da União em matéria de educação não está circunscrita à modalidade apontada. A Constituição comete-lhe, também, o dever de organizar, além dos sistemas dos Territórios, o sistema federal de ensino, que terá caráter supletivo e estender-se-á a todo o País nos estritos limites das deficiências locais (art. 177).

Nessas condições, sempre que, em determinadas regiões ou em relação a certos níveis ou formas de ensino, o processo de cooperação financeira com o sistema local não se mostrar o mais recomendável para corresponder aos objetivos da política nacional de educação, a União poderá agir diretamente, levando a essa região ou a esse setor da educação os serviços de seu próprio sistema de ensino, e nisso consiste, a rigor, a ação supletiva federal.

Circunstâncias geográficas, financeiras e econômicas têm contribuído para inspirar a ação supletiva do sistema federal de ensino. Embora essas circunstâncias não sejam uniformemente observadas, a ação que vem sendo desenvolvida pelo Governo Federal pode ser definida nos seguintes termos gerais: manutenção de estabelecimentos de ensino técnico e de ensino superior em áreas prioritárias de várias regiões do País; estímulo e auxílios financeiros a providências de educação assistemática; manutenção de serviços de assistência ao estudante.

A ação supletiva de sistema federal de ensino comporta diferenciações em consonância com as pe-

culiaridades e os padrões regionais, mas é suscetível de revestir-se de certa organicidade, e desenvolver-se mediante planos nacionais de educação que, nos termos constitucionais, compete à União estabelecer e executar (art. 8.º, XIV).

Participação dos Municípios

As disposições constitucionais e legais adotadas não foram até aqui, em geral, de ordem a assegurar a participação realmente satisfatória dos Municípios no desenvolvimento e financiamento de serviços públicos de ensino, articulados com os planos estaduais de educação.

Quem quer que examine a forma pela qual os Municípios vêm aplicando os recursos que lhes cumpre destinar à educação, certifica-se da absoluta necessidade de melhor entrosamento da atuação municipal com os esforços dos governos estaduais:

Pela Emenda Constitucional n.º I, os Municípios, sob pena de intervenção estadual, são obrigados a aplicar, pelo menos, 20% da respectiva receita de impostos no ensino primário (art. 15, § 3.º, "f").

A grande significação do recente imperativo constitucional está em não apenas fixar, em termos quantitativos, a contribuição mínima que os Municípios devem prestar à obra solidária da educação nacional, mas em definir precisamente o setor em que esta participação deve ser aplicada: o do ensino fundamental.

E neste particular o n6vo dispositivo constitucional teve s6bia inspira76o, que se harmoniza com a experi6ncia de outros povos.

A Confer6ncia Internacional de Instru76o P6blica, reunida em Genebra em 1955, para o estudo de Financiamento da Educa76o, inclui entre as suas recomenda76es:

“Nos pa6ses em que as responsabilidades financeiras s6o distribuidas entre os poderes p6blicos, nas diversas esferas administrativas, 6 indicado que a participa76o financeira dos poderes locais, ajudados em propor76o vari6vel pelas inst6ncias administrativas superiores (poderes centrais ou federais e poderes regionais) atinja essencialmente a educa76o pr6-escolar, o ensino obrigat6rio e os servi76os auxiliares, o que n6o exclui, de nenhum modo, sua participa76o (sobretudo quando se trata de poderes locais de certa import6ncia) no financiamento de outras categorias de ensino ou despesas.”¹

Os problemas que agora se colocam para o efetivo cumprimento da norma constitucional s6o principalmente dois: a) estabelecer-se por preceito de lei que a percentagem de impostos com que o Munic6pio est6 obrigado a destinar 6 manuten76o do ensino fundamental calcula-se n6o apenas s6bre a receita proveniente da arrecada76o direta, mas, tamb6m, s6bre a sua participa76o nos impostos arrecadados pelo Estado e pela Uni6o; b) definir-se com precis6o

quais — e at6 que limites — as despesas que podem ser consideradas para o efeito do disposto no art. 15, § 3.º, “f” da Constitui76o da Rep6blica.

Como, no caso, h6 de entender-se por “aplicar” n6o apenas “despender”, mas “despender com propriedade”, isto 6, “despender adequadamente aos fins”, f6r76a 6 estabelecer desde logo as devidas defini76es.

A LDB, dispondo a prop6sito, considera despesas com o ensino: a) as de expans6o e manuten76o do ensino; b) as de concess6o de b6lsas de estudos; c) as de aperfei76amento de professores, incentivo 6 pesquisa e a realiza76o de congressos e confer6ncias; d) as de administra76o federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionam com atividades extra-escolares (art. 93, § 1.º).

N6o obstante a Constitui76o determine que cada sistema de ensino ter6 obrigat6riamente servi76os de assist6ncia educacional que assegurem aos alunos necessitados condi76es de efici6ncia escolar (art. 177, § 2.º), a LDB n6o considera como despesas com o ensino: a) as de assist6ncia social e hospitalar, mesmo quando ligadas com o ensino; b) os aux6lios e subven76es para fins de assist6ncia e cultura.

Na 6rbita de cada sistema de ensino, outro problema se imp6e, qual seja o da delimita76o das 6reas de atribui76o do Estado e dos Munic6pios com vistas ao desenvolvi-

¹ Confer6ncias Internacionais de Instru76o P6blica. Recomenda76es: 1934 — 1963 — MEC — INEP — 1965.

mento e à manutenção do ensino fundamental, atendida a eventual conveniência da progressiva passagem, para o âmbito municipal, de encargos e serviços que, pela sua natureza, poderão ser mais satisfatoriamente cumpridos pelos governos locais, como, por exemplo, a construção e conservação de prédios escolares, os serviços de assistência educacional e a manutenção de escolas primárias na zona rural.

Cooperação das Empresas

A Constituição estabelece a participação direta das empresas na manutenção dos serviços de ensino primário de seus empregados, do ensino obrigatório dos filhos dos empregados e de aprendizagem profissional.

“Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os 7 e 14 anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.”

“Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.”

O preceito constitucional que transfere o ônus do ensino obrigatório dos empregados e dependentes de empregados às empresas in-

dustriais, comerciais e agrícolas, implica, sem dúvida, a afirmação de um princípio de caráter geral da mais alta significação, qual seja o da co-responsabilidade da atividade econômica na obra da educação nacional.

A participação financeira das empresas feita mediante o pagamento do salário-educação destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar e presentemente estipulado em relação à faixa etária de 7 a 11 anos — e das contribuições compulsórias para a manutenção dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC) atinge, em níveis atuais, a mais de 500 milhões de cruzeiros, representada como é por 2,4% da folha de contribuição do pessoal vinculado ao Instituto Nacional de Previdência Social.

Cooperação da Iniciativa Privada

A par do princípio constitucional que assegura, sob o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, a liberdade de ensino à iniciativa particular (art. 176), a Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, estabelece uma série de normas que visam à conjugação dos esforços oficiais e particulares no domínio da educação:

- a) a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola (art. 2.º), cabendo à família escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos (art. 2.º, parágrafo único);

- 22
- b) o direito à educação é assegurado: pela obrigação do Poder Público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade, se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (art. 3.º);
 - c) é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos (art. 4.º);
 - d) são assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados (art. 5.º). Na escolha dos membros do Conselho Federal de Educação, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem representados o magistério oficial e particular (art. 8.º, § 1.º);
 - e) não haverá distinção de direitos entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos reconhecidos (art. 19). Os que se graduarem nos cursos de formação de docentes para o ensino primário, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário, oficial ou particular (art. 58);
 - f) a União proporcionará recursos a educandos que demonstrarem necessidade e aptidões para os estudos, sob duas modalidades: bôlsas gratuitas para custeio parcial ou total dos estudos; financiamento para reembolso dentro do prazo variável, nunca superior a quinze anos (art. 94);
 - g) os recursos a serem concedidos, sob a forma de bôlsas de estudo, poderão ser aplicados em estabelecimento de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato, ou seu representante legal (art. 94, § 1.º);
 - h) a União dispensará cooperação financeira ao ensino, sob a forma de: subvenção, de acôrdo com as leis especiais em vigor; assistência técnica mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério, a pesquisa pedagógica e a promoção de congressos e seminários; financiamento a estabelecimentos mantidos por particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento, de acôrdo com as leis especiais em vigor (art. 95). Os estabelecimentos particulares de ensino que receberem subvenção ou auxílio para a manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido;

- i) toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (art. 89);
- j) o Poder Público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível, sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes de imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais instituições (art. 107);
- l) o Poder Público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico (art. 108).

A Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, prevê também o financiamento de programas de ensino superior, médio e primário e a prestação de assistência financeira, inclusive a estabelecimentos particulares (art. 3.º, "a").

A contribuição da iniciativa privada para a obra da educação nacional no âmbito do ensino primário e médio exprime-se, segundo dados referentes a 1967, por cerca de 2,5 milhões de matrículas.

Pelos princípios universalmente admitidos, em que sua existência se inspira; por sua disseminação a todo o território; por sua expressão numérica, o ensino da livre iniciativa representa um direito e um fato, que se traduz num serviço não estatal, de interesse público, cuja significação pedagógica, econômica e social não pode ser ignorada ou menosprezada no planejamento da educação.

Quando por mais não fôsse, a própria situação da educação nacional está a ditar a adoção de uma orientação construtiva.

Se o serviço da Educação é realizado, parte pelas providências governamentais e parte pela livre iniciativa; se a soma das realizações estatais e privadas é ainda extremamente insuficiente para atender às prementes necessidades educativas do país, é claro que, no planejamento da educação, devemos valer-nos de todas as iniciativas idôneas existentes, no decidido propósito de reuni-las, coordená-las e

Matrículas Segundo a Dependência Administrativa

(Ensino Primário e Médio — 1967)*

NÍVEIS	ENSINO PÚBLICO			Total	Ensino particular	Total
	Federal	Estadual	Municipal			
Primário	61.784	7.229.866	2.740.888	10.038.533	1.144.213	11.182.746
Médio	70.986	1.293.508	101.713	1.466.205	1.350.235	2.816.440
TOTAL	132.770	8.523.372	2.848.598	11.504.738	2.494.448	13.999.186

* Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

completá-las, a fim de obter, o mais rapidamente possível, o maior e o melhor resultado para o esforço comum.

A subvenção concedida a estabelecimentos particulares de ensino justifica-se, pois, plenamente.

Em nossos dias, não apenas no campo da educação, mas em todos os domínios sociais e econômicos, desenvolvem-se novas formas de ação, nas quais o "oficial" e o "privado" se congregam.

A condição de serviço privado de interesse geral, de que se reveste o ensino particular, postula uma colaboração entre a iniciativa privada e o serviço público, isto é, a atividade do Estado.

24 Se não se pode admitir que o Estado deixe de amparar um serviço como o ensino particular, de real interesse público, não se pode consentir, também, que o faça sem as necessárias cautelas. Como conceber que os Podêres Públicos destinem recursos para o amparo a obras ou a instituições privadas, sem a prévia segurança de que o auxílio é realmente necessário, e sem a posterior certeza de que foi corretamente empregado?

É óbvio, outrossim, que a conjugação dos recursos públicos com as instituições particulares de ensino não pode fazer-se de maneira indiscriminada, e que, dentro de critérios gerais, devem ser excluídas do sistema de cooperação, as iniciativas que não comprometem o *interesse público* de seus serviços, pelo afastamento de intuítos de lucro e pelo preenchimento de outros requisitos essenciais.

Ninguém contesta que, para encorajar toda obra de interesse geral, o processo da subvenção é lícito, mas, na observação de Jêze, "não há subvenção lícita a obras ou estabelecimentos privados, senão quando o interesse público está em jôgo e nessa medida somente".

Preliminarmente não se nos afigura que devam os Podêres Públicos estimular e assistir financeiramente o ensino de livre iniciativa que não esteja compatibilizado com a política e os planos nacionais de educação.

Por outro lado, não nos parece que consulte aos interesses comuns a outorga de auxílios às escolas sob a forma de subvenções globais, arbitradas pelo critério pessoal dos agentes dos Podêres Públicos, ou sob a forma de subsídios, estabelecidos de modo mais ou menos empírico, à base do número de alunos matriculados.

Na primeira hipótese, a assistência do Estado reveste-se, até certo ponto, do aspecto e um "favor", que pode constringer tanto a autoridade que o estipula, como a instituição que o recebe. No segundo caso, as considerações fundamentais de justiça social, ligadas à situação econômica dos alunos, são totalmente omitidas.

Não cremos que as subvenções que o Governo Federal vem atribuindo a instituições de ensino se conciliem na norma de casos com os critérios expostos.

A implantação desses critérios já não poderá ser adiada, pois a Lei n. 4.320, de 17 de março de

1963, ao estatuir normas gerais de direito financeiro para a elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, determina:

- 1) "a concessão de subvenções sociais visará à prestação de serviços essenciais de assistência social, médica e educacional, sempre que a suplementação de recursos de origem privada aplicados a êsses objetivos revelar-se mais econômica";
- 2) "o valor das subvenções, sempre que possível, será calculado com base em unidades de serviços efetivamente prestados ou postos à disposição dos interessados, obedecidos os padrões mínimos de eficiência previamente fixados" (art. 16, parágrafo único);
- 3) "somente a instituições cujas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos oficiais de fiscalização serão concedidas subvenções" (art. 17).

Contribuição dos Usuários do Ensino Público

A Constituição estabelece que o ensino de nível médio e superior ministrado em escolas públicas será gratuito para quantos demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos, e que o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição que a lei regulará (art. 176, III e IV).

A observância das normas constitucionais citadas não apenas é de ordem a corrigir a situação indefensável que vimos mantendo em favor de determinados grupos sociais, como irá carrear consideráveis recursos para o desenvolvimento da educação fundamental obrigatória e para o atendimento do custeio do ensino supletivo de extensas camadas de população adolescente e adulta que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

Contribuição da Benemerência da Fortuna Particular

Apreciável fonte de recursos para a educação pode ser representada pela contribuição de benemerência da fortuna particular em favor das iniciativas educacionais públicas e privadas, pelo que urge tornar efetiva, mediante regulamentação adequada, a norma instituída pela Lei de Diretrizes e Bases:

"Art. 107. O Poder Público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível, sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução de auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais instituições."

Custo de Manutenção de Sistema de Ensino que Atenda ao Princípio da Obrigatoriedade Escolar

As considerações seguintes — feitas com o propósito de indagar de

que ordem de grandeza seria o custo de manutenção de um sistema de ensino que atenda ao princípio da obrigatoriedade escolar — partem dos seguintes pressupostos:

a) O princípio da obrigatoriedade escolar, adotado pela Constituição da República, importa no direito e no dever de todos os indivíduos receberem educação fundamental no período da vida compreendido entre os 7 e os 14 anos.

b) A composição do custo do ensino fundamental pode ser estabelecida segundo critérios uniformes em todo o território nacional, não obstante a organização desse ensino esteja afeta aos sistemas estaduais autônomos e seu custeio atribuído inicialmente aos Municípios.

26

I — Com base na população estimada para 1970 e nos índices com que o grupo etário de 7 a 14 anos participa da composição da população recenseada pelo Censo Escolar de 1964, podemos admitir que em 1970 a população em idade de escolarização obrigatória seja da ordem de 19.320.000.

A referida estimativa abrange toda a população do grupo etário enquadrado no preceito constitucional da obrigatoriedade escolar mas, como foi observado, pelo Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário (1964-1966), o sistema de ensino fundamental deve ser dimensionado levando-se em conta a área urbana total e a parte da área rural com o grau de concentração demográfica que admita a possibilidade material e econômica de acesso à escola.

Dentro desse critério, nenhum dimensionamento objetivo da rede escolar poderá prever, para a atual estrutura demográfica brasileira, o atendimento de 100% da população em idade escolar. Nessas condições, as áreas de população rarefeita ou dispersa, no tocante ao ensino fundamental, têm de ser servidas com os recursos técnicos e as formas não convencionais de ensino que lhes forem aplicáveis.

Segundo os dados relativos a 1960, a população de 7 a 14 anos das áreas rurais dispersas (menos de quarenta casas por 36 quilômetros quadrados) era da ordem de 13% do total do respectivo grupo.

Admitindo-se que a taxa da população dos 7 aos 14 anos “não escolarizável” — isto é, que a rede escolar não pode atingir material e economicamente — seja em 1970 da ordem de 10%, a população em condições de ser atendida nesse ano será de 17.400.000.

II. De acordo com os critérios adotados pelo Plano Nacional de Educação (1962), o custo anual *per capita* do ensino primário pode ser determinado em função do salário mínimo mensal do adulto.

Admitindo-se que: a) aos professores se atribua remuneração mensal média de 1,5 salário mínimo; b) as despesas com a remuneração do magistério correspondam a 70% das despesas totais de ensino, sendo os 30% restantes representados por despesas de livros e material escolar (13%), prédio e equipamento (10%), direção e supervisão (7%); c) o número mé-

dio de alunos por professor seja de 35, o custo anual *per capita* será dado pela fórmula:

$$\frac{1,5 \text{ SM} \times 100 \times 12}{70 \times 35} = 0,75 \text{ SM.}$$

Variando as estipulações do salário mínimo desde NCr\$ 98,40 até NCr\$ 156,00, o custo determinado pela fórmula oscilará entre NCr\$ 71,83 e NCr\$ 113,88.

A base desses dados, podemos admitir, a uma primeira aproximação, que o custo *per capita* anual do ensino primário, determinado segundo os critérios do Plano Nacional de Educação, seria em 1969 em média, Cr\$ 100,00 e que o custeio do ensino de toda a população em efetivas condições de escolarização obrigatória atingiria, em 1970, preços de 1969, Cr\$ 1.740 milhões.

Faz-se mister assinalar que:

1 — entre as despesas de custeio e o ensino não estão incluídas, entre outras: a) os encargos de serviços de previdência social (salário-família, aposentadoria, pensões, licenças, assistência médica, adicionais por tempo de serviço etc.) relativo ao pessoal docente e administrativo;

b) o custeio da educação por processos não formais da parcela da população de 7 a 14 anos que se encontra em áreas não alcançadas pela rede escolar; c) a diferença, para mais, do custo do ensino nas quatro últimas séries do curso; d) o custo da educação de adolescen-

tes e adultos analfabetos; e, bem assim, o custo do treinamento, formação e aperfeiçoamento dos professores;

2 — As estimativas de custo adotadas, não abrangem, por sua vez, a construção e o equipamento das salas de aula que se fazem necessários tanto para a regularização das escolas que funcionam em três ou mais turnos, como para proporcionar novas instalações a unidades escolares que ocupam locais inservíveis ou irrecuperáveis;

3 — Foi adotada na determinação do custo *per capita* a média de 35 alunos por professor, bem mais elevada do que a que tem sido verificada ultimamente, que é da ordem de 30;

4 — Não estão igualmente compreendidas, no custo determinado, as despesas com serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar e que todo sistema de ensino deve instituir e manter nos termos do imperativo constitucional;

5 — Em virtude dos fatos apontados, o custo *per capita* do ensino fundamental será, em geral, necessária e sensivelmente superior ao determinado pelos critérios do Plano Nacional de Educação. O do ensino primário, mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, por exemplo, atingiu, em 1969, segundo dados da Secretaria de Economia e Planejamento, Cr\$ 278,00. Nesse mesmo ano, o do ensino médio (1.º e 2.º ciclos) elevou-se a Cr\$ 489,00.

III — De acôrdo com estimativas do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, podemos admitir, a preços de 1969, as seguin-

tes previsões para o PIB, GPE/PIB, e despesas de cada uma das três órbitas da Administração Pública com o ensino:

1970 — Previsões a Preços de 1969. NCr\$ milhões

PIB	$\frac{GPE}{PIB}$	Total	União	Estados	Municípios
96.500	4,5%	4.345,6	1.738,3	2390	213,3

À luz desses dados, verificamos que o custeio do ensino fundamental de 90% da população de 8 a 14 anos, estimado sensivelmente *por baixo*, atingiria, em 1970, 40% da totalidade dos gastos públicos com a educação (aproximadamente 1,8% do PIB).

28 IV. As estimativas de custos unitário e total do ensino fundamental adotadas (0,73 SM ou Cr\$ 100 *per capita*; Cr\$ 1.740 milhões ou 1,8 do PIB), há que crescer necessariamente, pelo menos, as seguintes despesas não computados:

- a) Previdência Social (20%) do Custo do Pessoal (77%) 15,4%
 - b) Custo maior (pelo menos 30%) do ensino correspondente às 4 últimas séries (+ ou - 50% da matrícula em termos ideais de regularização das idades por série ... 15,0%
 - c) Diferença para mais do custo *per capita* decorrente da matrícula média baixa (30 e não 35 alunos por professor) .. 17,0%
 - d) Despesas com programas de assistência educacional 2,6%
- 50,0%

Feitas as correções, a estimativa do custo do ensino fundamental passaria a ser de 1,1 do salário mínimo *per capita*, isto é, de Cr\$ 108 até Cr\$ 172 ou Cr\$ 150 em média. O custeio total do sistema que atenda a 90% da população de 7/14 anos, atingiria, com base nessas estimativas, Cr\$ 2.650 bilhões, isto é, 60% dos GPE, ou 2,7 do PIB.

Legislação a Rever e Estabelecer

1) À vista da faculdade prevista no art. 62, § 2.º, da Constituição da República e da norma que a própria Carta Constitucional fixa em relação aos Municípios, afigura-se recomendável restabelecer mediante lei complementar, o mínimo das respectivas receitas que a União, os Estados e o Distrito Federal deverão aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino.

2) *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 — Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Título XII — Dos Recursos para a Educação.

Revisão à luz dos novos dispositivos constitucionais inclusive para:

- a) determinação de que as despesas municipais com o ensino pri-

mário sejam calculadas e sobre o total da receita tributária (arrecadação direta e indireta) e para afeição o texto às recomendações do Subgrupo que forem acolhidas;

b) dispor sobre os critérios gerais que informarão a fixação das contribuições devidas pelos alunos do ensino público de grau médio e superior; e

c) sobre a forma de concessão e restituição das bolsas a alunos que demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos (Constituição, art. 15, § 3.º, f, e 176, III e I' , .

3) *Lei 4.320*, de 17 de março de 1964 — Estatuí Normas Gerais de Decreto Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, do Estado, dos Municípios e do Distrito Federal.

Há conveniência, para efeito inclusive do que dispõe a Constituição (art. 15, § 3.º, f), que, nos orçamentos e balanços, sejam destacadas as despesas com cada um dos graus de ensino.

4) *Lei n. 4.440*, de 27 de outubro de 1964 — Institui o salário-educação e dá outras providências.

Revisão para ampliar a contribuição das empresas em virtude da extensão do período de obrigatoriedade escolar.

5) *Lei n. 4.863*, de 29 de outubro de 1965 — “Unifica as contribuições baseadas nas folhas de salários e dá outras providências.”

Revisão para os efeitos indicados no item anterior.

6) *Lei n. 5.537*, de 21 de novembro de 1968 — Dec.-lei n. 872, de 15 de setembro de 1969, que criam e dispõem, sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Revisão para os efeitos indicados nos itens anteriores.

7) *Decreto n. 55.551*, de 12 de janeiro de 1965, modificado pelo Dec. n. 58.098, de 28 de março de 1966 — Regulamenta a Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação.

Revisão para os efeitos indicados nos itens anteriores.

8) *Decreto n. 63.340*, de 1.º de outubro de 1968 — Dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino primário e médio.

Revisão no sentido de substituir-se a exigência de uma contrapartida de igual valor por parte dos Estados e Municípios para a outorga da assistência financeira da União, pela obrigatoriedade da prévia aprovação e posterior acompanhamento da execução dos planos estaduais de educação para a concessão de recursos federais destinados ao desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino ou, eventualmente, ao financiamento de programas e projetos específicos.

6.4.1. — Anteprojeto de Lei

Dispõe sobre o Salário-Educação e dá
Outras Providências

O Presidente da República,

faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, e devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, será representado pela importância correspondente à estimativa do custo do ensino dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destiná-se-á a suplementar as despesas públicas com a educação fundamental.

30

Art. 2.º O custo atuarial do ensino para os efeitos do art. 1.º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondado este para múltiplo de mil seguinte.

Art. 3.º O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para esse fim, ao Instituto Nacional de Previdência Social, em relação a cada empregado, qualquer que seja seu estado civil e o número de seus filhos, a contribuição que fôr estabelecida em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2.º.

§ 1.º A contribuição de que trata este artigo será representada por uma percentagem incidente mensalmente sobre o salário de contri-

buição definido na legislação social, observados os mesmos prazos de recolhimento, sanções administrativas e penais e demais dados estabelecidos com relação às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 2.º O salário-educação não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados das empresas compreendidas por esta lei.

§ 3.º É vedado ao Instituto Nacional de Previdência Social receber das empresas quaisquer contribuições relativas à Previdência Social, que, ressalvado o disposto nos arts. 5.º e 6.º, não incluam as parcelas que forem devidas nos termos desta lei.

Art. 4.º As contribuições recolhidas nos Estados, no Distrito Federal e nos Territórios, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas dentro de sessenta dias no Banco do Brasil S.A. em duas contas distintas:

a) 50% a crédito do Fundo Estadual de Ensino Fundamental ou, na inexistência deste, em conta vinculada ao "desenvolvimento do ensino fundamental", a crédito do respectivo governo, para aplicação no próprio Estado, de conformidade com o parágrafo único deste artigo;

b) 50% a crédito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sob conta do Ensino Funda-

mental, como reforço de seus recursos e para aplicação em todo o território nacional, na conformidade e segundo os mesmos critérios de distribuição estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação.

Parágrafo único. Os recursos de que trata a letra "a" deste artigo serão aplicados nos Estados e no Distrito Federal, de acordo com planos estabelecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, e, nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 5.º Ficarão isentos do recolhimento da contribuição de que trata o art. 3.º:

a) as empresas que, com mais de cem empregados, mantiverem serviço próprio de ensino fundamental ou que instituírem, inclusive mediante convênio, sistema de bolsas de estudo no mesmo grau de ensino, um e outro, em termos julgados satisfatórios por ato da administração estadual do ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, na forma da regulamentação desta lei;

b) as instituições de ensino e educação, de qualquer tipo ou grau, bem assim os hospitais e demais organizações de assistência que não tenham fins lucrativos.

Parágrafo único. A isenção de que trata a letra "a" deste artigo, concedida pelo prazo de um ano, será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas, dos resultados obtidos e das despesas efetivamente fei-

tas em importância não inferior às contribuições que seriam devidas na forma do art. 3.º.

Art. 6.º Com o recolhimento do salário-educação, instituído por esta lei, ou por ato da autoridade competente da administração estadual de ensino baseado nos termos do art. 5.º, considerar-se-á atendido pela empresa em relação aos filhos de seus empregados, o estatuído no art. 178 da Constituição da República.

Parágrafo único. O disposto no artigo 178 da Constituição da República será cumprido pelas empresas em relação aos seus próprios servidores, na forma da Legislação Estadual.

Art. 7.º Ficam assim fixados os valores relativos a esta lei:

I — 7 a 14 anos de idade a escolarização obrigatória, a que se refere o art. 1.º;

II — ... por cento do salário-mínimo para a quota percentual referida no art. 2.º;

III — ... por cento para a contribuição devida pelas empresas nos termos do art. 3.º;

IV — ... por cento do salário contribuição à taxa indicada no art. 3.º, § 1.º.

Art. 8.º O Ministério da Educação e Cultura fiscalizará a aplicação de todos os recursos provenientes do salário-educação, de conformidade com as instruções que forem baixadas para esse fim e nos termos dos

convênios gerais que deverão ser firmados com os governos estaduais.

Art. 9.º Esta lei entrará em vigor a partir do primeiro dia do mês seguinte ao de sua promulgação.

Parágrafo único. Dentro do prazo estabelecido neste artigo, o Poder Executivo expedirá o regulamento desta lei.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

6.4.2. — Anteprojeto de Decreto N.º

Regulamenta a Lei n.º , que Dispõe sobre o Salário-Educação e dá Outras Providências

32

O Presidente da República, usando da atribuição etc.

Art. 1.º O salário-educação, instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental comum, é devido por todas as empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social.

Parágrafo único. Entende-se por empresa o empregador, como tal definido no art. 2.º da Consolidação das Leis do Trabalho, bem como as repartições públicas autárquicas e quaisquer outras entidades públicas ou serviços administrativos, incorporados ou concedidos pelo Poder Público, em relação aos respectivos servidores enquadrados no regime dessa legislação.

Art. 2.º O salário-educação não tem caráter remuneratório e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou remuneração recebida pelo empregado.

Art. 3.º O salário-educação será pago pelas empresas em relação a todos os empregados, qualquer que seja a idade, o estado civil, o número de filhos, a forma de admissão, o regime de trabalho, a modalidade de remuneração e o valor do salário correspondente.

Art. 4.º A contribuição de cada empresa relativa ao salário-educação corresponderá à taxa incidente mensalmente sobre o salário de contribuição dos empregados, definido na legislação social.

§ 1.º A contribuição de que trata este artigo será recolhida ao Instituto Nacional da Previdência Social.

§ 2.º A contribuição de empresa observará os mesmos prazos de recolhimento, sanções administrativas e demais dados estabelecidos em relação às contribuições previdenciárias.

§ 3.º É vedado ao Instituto Nacional de Previdência Social receber das empresas quaisquer contribuições relativas à previdência social que, ressalvados os casos de expressa isenção, não incluam as contribuições devidas nos termos deste decreto.

Art. 5.º Ficarão isentas de recolhimento das contribuições relativas ao salário-educação, as empresas, com mais de cem empregados, que mantiverem serviço próprio de en-

sino fundamental ou que instituírem, inclusive mediante convênio, sistema de bôlsas de estudo.

§ 1.º Para efeito do disposto neste artigo, consideram-se como serviço próprio:

a) os do ensino fundamental comum, gratuito, mantidos pelas emprêsas às suas exclusivas expensas;

b) o sistema de bôlsas de estudo e conjunto de matrículas efetivas de ensino fundamental comum, custeadas pelas emprêsas em escolas mantidas por pessoas físicas ou por pessoas jurídicas do direito privado.

§ 2.º Os serviços próprios de ensino e o sistema de bôlsas de estudo serão reputados satisfatórios apenas quando: a) forem oferecidos através de escolas devidamente registradas no órgão competente da administração estadual de ensino; b) importarem em despesas de custeio orçadas em importância não inferior ao valor das contribuições que, nos termos dêste decreto, seriam devidas a título de salário-educação; c) beneficiarem número de alunos não inferior ao quociente da divisão da importância correspondente a ... da fôlha mensal de salário de contribuição dos empregados da emprêsa pela importância equivalente a ... do salário-mínimo de adulto vigente na localidade.

Art. 6.º A isenção de que trata o art. 5.º efetivar-se-á mediante ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 1.º A isenção a que se refere êste artigo será concedida pelo prazo de um ano letivo (1.º de fevereiro a 31 de janeiro).

§ 2.º A isenção poderá ser renovada, pelo mesmo processo, por igual prazo, sempre que, em relação ao período anterior, ficar comprovado o preenchimento das seguintes exigências:

a) regularidade e bons resultados do ensino ministrado de conformidade com o art. 5.º;

b) número de alunos efetivamente beneficiados não inferior ao quociente da divisão da importância correspondente a ... da média anual das fôlhas mensais de salário de contribuição dos empregados da emprêsa pela importância equivalente a ... do salário-mínimo de adulto vigente na localidade no decurso do ano letivo anterior;

c) despesas de custeio, por parte da emprêsa, feitas comprovadamente em importância não inferior ao total das contribuições correspondentes ao salário-educação que teriam sido devidas, de conformidade com êste decreto, no decurso do ano letivo anterior.

Art. 7.º A comprovação, perante o Instituto Nacional de Previdência Social, da isenção de que trata o art. 5.º e de sua renovação, far-se-á mediante certificado de isenção expedido pelo órgão competente da administração estadual de ensino, de conformidade com os modelos anexos A e B.

Art. 8.º As operações concernentes ao custeio dos serviços próprios de

ensino e de bôlsas de estudo por parte das emprêsas, que possuem mais de cem empregados, deverão ser lançadas, sob os respectivos títulos, na escrituração, e estarão sujeitas à fiscalização das autoridades do ensino.

Art. 9.º Ficarão também isentas do recolhimento das contribuições relativas ao salário-educação:

I — As instituições de ensino e educação de qualquer tipo ou grau;

II — Os hospitais e demais organizações de assistência, que não tenham fins lucrativos.

34 § 1.º A isenção de que trata o inciso I efetivar-se-á mediante exibição de prova de que a instituição está devidamente registrada no órgão competente da administração estadual ou federal de ensino.

§ 2.º A fim de que possam gozar a isenção a que se refere o inciso II, os hospitais e organizações de assistência farão prova de que estão enquadrados na Lei n. 3.577, de 4 de julho de 1959.

Art. 10. O Instituto Nacional de Previdência Social, dentro do prazo de sessenta dias, contados a partir do primeiro dia útil do mês seguinte ao do respectivo recolhimento, depositará as importâncias arrecadadas, em cada Unidade da Federação, a título de salário-educação, em duas contas distintas:

a) cinquenta por cento na Agência Central do Banco do Brasil S/A, da capital da respectiva Unidade da Federação, a crédito do "Fundo Estadual do Ensino Fundamental"

— Salário-Educação, ou, na inexistência do referido Fundo, a crédito do Governo do Estado, em conta vinculada ao "Desenvolvimento do Ensino Fundamental" — Salário-Educação;

b) cinquenta por cento na Agência Central do Banco do Brasil S/A — Brasília — DF, a crédito do Fundo Nacional — Desenvolvimento da Educação — Subconta do Ensino Fundamental.

§ 1.º Das importâncias recolhidas a título de salário-educação, o Instituto Nacional de Previdência Social deduzirá a percentagem de cinco décimos por cento relativa a despesas de arrecadação.

§ 2.º No caso de cobrança judicial das contribuições previdenciárias, o Instituto Nacional de Previdência Social deduzirá da quota correspondente às contribuições relativas ao salário-educação, proporcionalmente ao respectivo valor, as despesas não ressarcidas no pleito.

Art. 11. O Instituto Nacional de Previdência Social, ao efetuar os depósitos de que trata o art. 10, remeterão, ao Ministério da Educação e Cultura e ao Governo das respectivas Unidades da Federação, demonstrativo das contribuições arrecadadas.

Art. 12. Com o recolhimento do salário-educação, ou por ato expedido nos termos dos artigos 5.º e 6.º dêste decreto, considerar-se-á atendido pelas emprêsas em relação aos filhos de seus empregados, o disposto no art. 178 da Constituição da República.

Parágrafo único. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, que empreguem mais de cem pessoas, cumprirão o disposto no art. 178 da Constituição da República, em relação aos seus próprios empregados, pela forma que a legislação estadual estabelecer.

Art. 13. Os recursos de que trata a letra "a" do art. 10 serão aplicados, nos Estados e no Distrito Federal, de acordo com planos estabelecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, e, nos Territórios e em Estados que ainda não tenham organizado o respectivo Conselho de Educação, de conformidade com critérios que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 14. Os recursos de que trata a letra "b" do art. 10 serão aplicados, em todo o território nacional, na conformidade e segundo os mesmos critérios de distribuição estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação.

Art. 15. A elaboração dos planos de aplicação dos recursos do salário-educação atenderá ao disposto no art. 93 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1.º Os planos de que trata este artigo deverão articular-se com os planos de aplicação dos demais recursos federais ou estaduais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, observado, no tocante a estes, o disposto no art. 92 da citada Lei n. 4.024.

§ 2.º Os quadros demonstrativos da receita e os planos de aplicação

dos recursos provenientes do salário-educação serão aprovados por decreto do Poder Executivo Federal ou Estadual, segundo for o caso.

Art. 16. A movimentação das contas bancárias relativas ao salário-educação far-se-á nos termos da legislação federal ou estadual correspondente, ficando a realização, contabilização e controle das despesas e, bem assim, os respectivos balanços, sujeitos, no que se lhes aplicar, ao disposto na Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 17. O Ministério da Educação e Cultura, sem prejuízo das atribuições dos Tribunais de Contas, fiscalizará a aplicação de todos os recursos provenientes do salário-educação.

35

§ 1.º A fiscalização de que trata este artigo compreenderá:

a) a regularidade dos atos de que resultem a realização das despesas e, bem assim, os pertinentes às isenções de contribuições;

b) a fidelidade funcional dos agentes da administração responsáveis pela arrecadação, depósito e aplicação dos recursos relativos ao salário-educação;

c) o cumprimento dos programas de trabalho, expressos em termos monetários e em termos de realização de obras e prestação de serviços.

§ 2.º A fiscalização será feita pelos próprios órgãos e serviços do Ministério a que incumbe a fiscaliza-

ção do emprego dos recursos do Plano Nacional de Educação nos termos dos convênios gerais que deverão ser firmados com os governos das Unidades da Federação.

Art. 18. Os efeitos dêste decreto serão contados a partir de 1.º de

Art. 19. Revogam-se as disposições em contrário.

Introdução

No decurso das conferências anteriores, assinalamos a importância crescente das despesas de ensino, principalmente quando avaliadas com relação ao produto nacional.

Em vista dessa carga crescente, o financiamento dos sistemas educativos torna-se um problema que cada vez mais nos preocupa. Antes de abordar, em conferência ulterior, os problemas de financiamento propriamente ditos, é indispensável:

— por um lado, definir sumariamente a noção de “despesas de educação”, a fim de esclarecer, preliminarmente, aquilo de que falamos;

— por outro lado, analisar o conjunto dessas despesas, determinar-lhes, a origem, a natureza e os fatores que condicionam suas variações no tempo, a fim de se dispor de outras práticas para a previsão — e, se possível, as opções — que devem ser utilizadas na preparação dos orçamentos anuais, ou dos projetos específicos, como também na programação financeira dos planos.

Esta análise das despesas educacionais permite determinar um método de avaliação dos “custos unitários” de base (“custo aluno-ano” para as despesas correntes, custos unitários de investimentos etc.) que servirão de base às projeções financeiras do orçamento e do plano.

* Conferência proferida em “Curso sobre Planejamento da Educação”, realizado no Recife, de 24-8 a 18-9 de 1970, dentro da programação traçada para o Ano Internacional da Educação, sob o patrocínio da Unesco. O texto foi traduzido do francês por Lygia Nazareth Fernandes.

** Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação.

1.ª Parte: Definição e Classificação das Despesas Educacionais

A. DEFINIÇÃO DAS DESPESAS EDUCACIONAIS: DIFICULDADES E CASOS-LIMITE

Quando falamos em despesas educacionais, e pretendemos recenseá-las, torna-se indispensável o entendimento sobre o que temos em mira estudar. É possível imaginar que se trata de um problema simples; mas, na verdade, se o considerarmos mais de perto, veremos que é relativamente complexo, e que devemos estabelecer toda espécie de convenções, a fim de que se proceda a esse tipo de inventário.

38 Podemos chamar “despesas de educação” todas as despesas que têm por objeto o financiamento do ensino geral primário e secundário, a formação profissional e técnicas organizadas no segundo grau (operários qualificados, técnicos etc.) e no terceiro grau (especialistas altamente qualificados, quadros superiores) do sistema escolar e universitário.¹ Aplica-se esta definição, quer esses tipos de ensino ou formação sejam ministrados a jovens ou a adultos, quer sejam organizados ou controlados pelo Ministério da Educação Nacional ou por outros ministérios (Agricultura, Trabalho, Saúde Pública etc.), quer, ainda, tenham caráter público ou privado.

De fato, a aplicação de tal definição a todos os casos concretos levanta problemas de fronteiras.

O inventário dessas despesas é facilitado quando o ensino e a formação se organizam num quadro institucional preciso e juridicamente especializado (escolas primárias e secundárias, escolas profissionais e técnicas de segundo grau, escolas superiores e universitárias etc., quer funcionem em regime de tempo integral ou de tempo parcial). A ação educativa, porém, se exerce por outras vias e não é fácil traçar o limite entre o que deva ser incluído, ou não, nas estatísticas de despesas de educação.

Exemplos de casos-limite:

— “estações de jovens técnicos”, na U.R.S.S., e “Casas de Jovens e da Cultura”, na França;

— formação profissional “no trabalho”;

— museus e teatros;

— bibliotecas não escolares;

— rádio e televisão para uso do grande público etc.

Podemos conceber uma definição extensiva, que englobe ao mesmo tempo as despesas com ensino, com formação e com toda a ação cultural; o essencial é chegar a acordar sobre o que deve ser incluído.

Podemos ainda nos ater a uma definição mais restritiva, que inclua, por exemplo, as despesas com as “estações de jovens técnicos”, soviéticas, mas excluindo as despesas com museus, rádio e televisão

¹ Conforme a terminologia da UNESCO.

não escolar, bibliotecas de consulta pública etc. É a esta solução que a UNESCO recorre, em seus inquéritos anuais em seus Estados membros, sobre despesas educacionais.

Quanto à formação profissional na empresa, este é outro caso-limite difícil de resolver, por uma razão de fato: torna-se fácil recensear tais despesas, quando são nitidamente isoláveis (escolas de aprendizagem na empresa, dotadas de estatuto, orçamento e financiamento próprios), porém muitas vezes esse tipo de despesa não é isolável das outras da empresa com pessoal, material etc. Esta dificuldade torna difíceis as comparações internacionais sobre despesas de formação profissional (exemplo, a República Federal da Alemanha, que contribui com larga parte para a formação profissional nas empresas).

Existem casos-limite que não comentarei aqui (despesas com pesquisa científica e ensino superior, formação de quadros do Exército, educação física e esportiva etc.).

Quaisquer que sejam as dificuldades suscitadas pelo estabelecimento de uma relação exata e exaustiva das despesas com educação, é claro que o essencial dessas despesas resulta da organização do sistema formal de ensino público e privado (primeiro, segundo e terceiro graus) e que as despesas com educação extra-escolar, não raro difíceis de arrolar, não representam ainda senão uma parte reduzida do total (3 a 5%), conforme os países.² Nossa reflexão será consa-

grada especialmente à análise das despesas com o sistema formal de educação.

B. CLASSIFICAÇÃO DAS DESPESAS EDUCACIONAIS

O inventário das despesas com educação pressupõe, como dissemos, a definição das ações educativas que devem ser levadas em conta; cabe proceder a uma análise no interior dessas despesas, a fim de determinar-lhes a verdadeira natureza; esta aproximação, como veremos, permite considerar de outro ângulo a noção de despesas educacionais.

Tradicionalmente, estabelecemos duas grandes divisões: despesas correntes e despesas em capital:

a) *Despesas correntes: classificação por natureza*

As despesas correntes incluem todo um conjunto de despesas que têm aplicações relativamente diversas. Sugerimos uma repartição de tais despesas em grandes categorias:

- despesas diretas com educação (as que se referem diretamente à vida da sala de aula);
- despesas indiretas (as que se referem à administração escolar ou a certos serviços comuns às escolas);
- despesas de estímulo à frequência escolar, chamadas, conforme os autores, despesas de "au-

² Em face do interesse de semelhante tipo de ações, esta parte das despesas deveria, aliás, ser aumentada.

- xílio social", "de transferência" ou "de intervenção" (adotaremos a última expressão);
- pensões de aposentadoria de funcionários do ensino.
1. As despesas diretas compreendem:
- vencimentos do pessoal docente e não docente do estabelecimento (inclusive vantagens anexas);
 - despesas de material escolar (livros didáticos, cadernos, produtos e material de laboratório, materiais audiovisuais diversos, bibliotecas escolares etc.);
 - despesas de manutenção geral: aquecimento, iluminação, pequenos reparos do imóvel e do mobiliário, limpeza etc.;
 - despesas de locação ou juros de empréstimos (eventualmente).
- Entre essas despesas, o essencial é constituído pelos vencimentos do pessoal docente (60 a 90% das despesas correntes, segundo o nível do ensino).
2. As despesas indiretas de ensino incluem as despesas correntes não compreendidas normalmente no orçamento das escolas, a saber:
- despesas de administração (nacional, regional etc.);
- despesas do serviço de inspeção;
 - despesas dos serviços comuns de documentação escolar e de pesquisas pedagógicas;
 - despesas de alguns outros serviços interescolares (saúde escolar, orientação escolar etc.).
3. Despesas de estímulo à frequência escolar, ou "despesas de intervenção".
- Devem ser incluídas nesta categoria de despesas tôdas aquelas efetuadas pelos poderes públicos com o propósito de estimular e facilitar a escolarização; trata-se de financiar:
- internatos escolares e universitários;³
 - cantinas escolares e restaurantes universitários;⁴
 - bôlsas e quaisquer outras formas de auxílio financeiro que possam ser concedidas às famílias e aos estudantes.
 - transportes escolares etc.⁵
- Se refletirmos, é lícita a hesitação em classificar estas despesas como de educação, pois a maioria delas se reveste mais de caráter social do que de caráter educativo. Se quando uma criança faz suas refeições em casa, o financiamento de sua
- ³ Parcial ou totalmente financiados por fundos públicos (orçamento do Estado ou de coletividades regionais e locais).
- ⁴ Parcial ou totalmente financiados por fundos públicos (orçamento do Estado ou de coletividades regionais e locais).
- ⁵ Parcial ou totalmente financiados por fundos públicos (orçamento do Estado ou de coletividades regionais e locais).

alimentação não é incluído entre as despesas de ensino, por que arrolar tais despesas, se elas são garantidas, no todo ou em parte, pelas autoridades públicas? Em teoria, as despesas de educação deveriam ser definidas pela sua natureza, e não pela origem do seu financiamento (coletivo ou familiar).

Efetivamente, quando tais despesas são financiadas pelo orçamento do Ministério de Educação Nacional e de outras entidades administrativas — e torna-se difícil deixar de recensá-las, pois entram em concorrência, em um mesmo orçamento, com as outras despesas de educação, constituindo parte do esforço público pelo desenvolvimento do sistema educativo — é necessário fixá-las, classificando-as, porém, numa rubrica muito especial, com finalidade específica, a das “despesas de intervenção”.

4. Pensões do pessoal aposentado. Surge a questão de saber se devemos acrescentar ao salário do pessoal em atividade o montante das pensões concedidas ao pessoal aposentado. Em princípio, a resposta deve ser afirmativa, pois se trata de um complemento ao salário do pessoal em atividade. Mas será uma despesa direta, indireta, ou de intervenção? Não se afigura possível incluí-la em alguma dessas categorias; será mais correto inscrevê-la em rubrica distinta. Obser-

va-se que o cálculo do custo das pensões não é tão simples quanto parece,⁶ e esbarra muitas vezes em sérias dificuldades de fato.⁷

b) *Despesas patrimoniais*

Esta segunda grande categoria de despesas educacionais abrange:

- compra (eventual) do terreno;
- construção dos prédios escolares ou universitários, e montagem das instalações de educação física e esportiva;
- equipamento dos prédios (móveis, máquinas, utensílios etc.).

Esta categoria de despesas suscita ainda problemas de fronteiras (caso dos laboratórios de pesquisas nas universidades). Por outro lado, algumas despesas patrimoniais dizem respeito a ações “de intervenção” (internato, cantinas, ônibus escolares etc.).

Quando falamos em despesas patrimoniais, cumpre distinguir:

- “autorizações de programa” (montante dos novos trabalhos que o Ministério está autorizando a promover, no decurso do período orçamentário);
- créditos “de pagamentos”, que correspondem, no orçamento, aos pagamentos efetivos dos tra-

⁶ Para calcular o custo das pensões oficiais, devem subtrair-se das pensões concedidas pelo Estado as contribuições do pessoal em atividade, que figuram no orçamento da receita pública.

⁷ Muitas vezes, as pensões de aposentados do ensino não figuram isoladamente na rubrica correspondente do orçamento do Ministério da Fazenda e exigem que se proceda a uma análise funcional dessa rubrica para calculá-las.

balhos executados; ⁸ só os pagamentos reais correspondem a uma despesa.

As vezes, as despesas patrimoniais são financiadas por empréstimos. Como deveremos registrar os juros referentes a tais empréstimos? Parece lógico incluí-los nas despesas correntes, pois equivalem a um aluguel.

Finalmente, cabe apurar se é preciso levar em conta a amortização das sedes escolares e universitárias como um elemento das despesas.

Em princípio, a resposta é afirmativa; na realidade, como a administração não constitui provisões para amortização, os orçamentos anuais ignoram esta rubrica, e é mais simples inventariar as despesas patrimoniais no momento em que elas são feitas.

2.^a Parte: Conceitos e Utilização dos Custos Unitários

Em termos econômicos, o conceito de custo não é idêntico ao de despesa; o mesmo se verifica se considerarmos o sistema educativo em seu conjunto. A noção de custo da educação é mais ampla do que a de despesas, pois inclui ao mesmo tempo custos monetários e custos de oportunidade, isto é, "os encargos reais, resultantes do funcionamento do sistema educativo e que não ocasionam despesas efetivas". ⁹

⁸ Os créditos de pagamentos a incluir no orçamento são calculados para cada tipo de investimento, a partir de uma tabela que tem em vista a duração dos trabalhos. O método "PERT" permite estabelecer tabelas médias realistas.

⁹ Cf. HALLAK, J. — *Coûts et Dépenses en Education*, Paris, II PE, 1969, série *Principes de la Planification de l'Éducation*, p. 19.

Não pretendemos abordar aqui a noção de custo da educação sob este aspecto; vamos limitar-nos ao estudo dos custos monetários, tais como podem ser apreciados através da análise das despesas educacionais. Ao fazê-lo, é claro, deixamos de lado alguns aspectos dos custos que não são desprezíveis, como, por exemplo, a falta de rendimentos dos estudantes.

A. CONCEITOS DE CUSTOS UNITÁRIOS

As despesas com educação, mesmo quando consideradas por nível de ensino ou por estabelecimento, permitem apenas uma visão global do custo monetário de um conjunto ou de um subconjunto do sistema educativo. É interessante pesquisar, com a noção de "custo unitário", o custo de uma unidade de educação, ou o custo da unidade de esforço educacional.

A definição mais geralmente admitida de unidade de esforço educacional é a escolarização de um aluno durante um ano acadêmico. Se apreciarmos esse esforço com relação ao total das despesas correntes anuais de um determinado nível de ensino ou estabelecimento, obteremos o "custo unitário médio por aluno-ano".

Conforme o objetivo que se tenha em mira, pode-se utilizar outras unidades: por exemplo, o custo por diplomados (relação entre o

custo total de um ciclo de estudos e o número de diplomados fornecido por esse ciclo).

No que se refere às despesas patrimoniais, a unidade mais empregada é o "custo de investimento por vaga" (custo total das construções e do primeiro equipamento,¹⁰ dividido pelo número de vagas de alunos criadas, distinguindo-se externato, semi-internato e internato).

B. UTILIZAÇÃO DOS CUSTOS UNITÁRIOS

O cálculo e a análise dos custos unitários são suscetíveis de múltiplas utilizações, no planejamento da educação. Servem de instrumento:

- para o cálculo das despesas (programação do orçamento e do plano);
- para a análise comparativa das despesas, permitindo prever a evolução dos diversos elementos a considerar;
- para a escolha entre várias soluções possíveis (a partir da comparação de custos e vantagens previsíveis).

a) *Previsão das despesas*

O conhecimento dos custos unitários permite calcular facilmente o custo dos programas de investimento e o custo das despesas correntes que correspondem ao acréscimo

dos efetivos (crescimento quantitativo), no decorrer de um plano, ou a uma decisão que modifique certos elementos do custo (melhoria qualitativa).

O problema não consiste em considerar os custos atuais como intangíveis, e aplicá-los automaticamente.

Pelo contrário: devemos proceder à análise crítica dos diversos elementos constitutivos dos cursos unitários, e tentar estabelecer custos médios correspondentes às normas qualitativas que pretendemos alcançar, ou que seja possível alcançar.

Em suma, a escolha dos custos unitários deveria corresponder ao resultado de uma análise "custo-eficiência do ensino".

b) *Análise comparativa dos custos unitários*

A análise comparativa dos custos unitários revela as diferenças de preços, e leva a pesquisar as razões dessas diferenças e a prever a evolução dos custos no decorrer do tempo.

Podemos comparar os custos unitários de diferentes aspectos:

1. Comparação dos custos unitários médios dos diferentes níveis de ensino, e de sua evolução no decorrer do tempo: quadro I (França); quadro II (U.R.S.S.), quadro III (cinco países da África).

¹⁰ O custo por vaga, conforme o uso que se tenha em vista, pode incluir, ou não, o custo do terreno.

Quadro I — Custo Unitário no Ensino Público da França

(Orçamento do Estado, em Francos Constantes de 1963)

NÍVEL DE ENSINO	1952	1959	1964
Primário	305	374	578
Secundário	1.578	1.726	2.588
Profissional e técnico (2.º grau)	1.735	2.144	2.707
Universidades	1.375	2.324	3.062

Fonte: POIGNANT, R. — *L'Enseignement et la Planification Economique et Sociale en France* — Paris, IIPE, documento inédito.

Quadro II — Custo Unitário por Tipo de Escola na U.R.S.S.

(Orçamento do Estado, em Rublos Novos)

TIPOS DE ESCOLAS	1960	1964
Ensino pré-escolar	440	410
Escolas de ensino geral (primário e secundário)	88	99
Escolas profissionais	451	413
Escolas secundárias especializadas ^{11, 12}	226	191
Estabelecimentos de ensino superior	417	351

Fonte: NOJKO, K. e Poignant, R. — *La Planification de L'Education en U.R.S.S.* — Paris, IIPE, 1967.

44

Esses dois quadros mostram que os custos unitários médios variam, em geral, intensamente, conforme os níveis de ensino. No referente ao ensino técnico e ao ensino superior, haveria que distinguir entre os diversos tipos de estabelecimento, pois as diferenças são igualmente consideráveis.¹³ No tocante à evolução no decorrer do tempo, verifica-se que na França a tendência para a elevação dos custos unitários é geral, ao passo que na

U.R.S.S. alguns custos diminuem (escolas maternas, escolas secundárias especializadas e escolas superiores).

Quanto às escolas maternas soviéticas, a causa está numa redução do tempo de funcionamento para algumas (9 h, em lugar de 12 h), o que reduz os custos de pessoal; quanto às escolas de formação de “especialistas” médios e superiores, a baixa dos custos médios cor-

¹¹ *Tekhnikum*.

¹² Os custos representam uma média entre os tipos de ensino de tempo integral, curso noturno e por correspondência.

¹³ V., por exemplo, em J. Hallak. *op. cit.*, p. 32, os custos unitários das diferentes faculdades da Universidade da República no Uruguai.

responde a um desenvolvimento relativo dos tipos de ensino de tempo parcial (cursos noturnos, e por correspondência) com relação aos tipos de ensino diurno, que são

os mais dispendiosos para o orçamento do Estado.

2. Comparação dos custos unitários médios, por nível e por país.

Quadro III — Custo Médio por Aluno, em Cinco Países Africanos, em 1964

(em milhares de francos CFA)

NÍVEL	1	2	3	4	5
Primário	6,4	10,5	5,8	13,3	17,6
Secundário:					
— geral	138,1	151,9	122,1	—	—
— normal	90,0	130,9	294,2	—	—
Técnico e profissional (2.º grau)	123,9	270,5	151,4	276,4	308,0

Fonte: HALLACK, J. e POIGNANT, R. — *Les Aspects Financiers de l'Enseignement dans les Pays Africains d'Expression Française*. Paris, IIPE, 1966.

Ressalta do quadro III que:

— as diferenças entre o ensino primário e os ensinos de segundo grau (geral, profissional e técnico) são mais acentuadas nesses países africanos do que na U.R.S.S. e na França. A explicação deve ser encontrada, em parte, no crescimento considerável de custos, resultante da utilização, nos estabelecimentos de segundo grau, de pessoal expatriado.¹⁴

— no mesmo nível de ensino, as diferenças tornam-se muito sensíveis, de país a país, principalmente no nível da escola primária. Deve-se achar a explicação nas variações qualitativas (relação alunos-professores, qualificação dos professores etc.).

3. Comparação dos custos unitários conforme o modo de formação. Por exemplo: nos ensinos profissionais e técnicos de 2.º e 3.º graus, podemos calcular:

- custos dos cursos normais diurnos;
- custos dos cursos noturnos e por correspondência;
- custos dos *sandwich courses*.

c) *Fatores explicativos das diferenças: análise dos diversos elementos de custos e de suas variações*

1. Análise dos custos unitários pela natureza das despesas

Para captar mais pormenorizadamente as razões das diferenças de

¹⁴ Contudo, o auxílio externo contribui muito para o financiamento das despesas neste nível.

custo, e de sua evolução no decorrer do tempo, temos de proceder a uma análise mais apurada dos custos unitários, e estabelecer os custos unitários pela natureza das despesas, respeitando a classificação proposta acima:

- custos unitários diretos (pessoal, material, despesas gerais);
- custos unitários indiretos (administração e serviços comuns);
- custos unitários de intervenção (distinguindo os diferentes tipos de despesas).

Os quadros IV e V dão um exemplo parcial desse tipo de análise para o Congo (Brazzaville) e para a Índia.

Observe-se, no primeiro caso, uma baixa geral dos custos diretos, entre 1961 e 1964, que deve corresponder, provavelmente, a um peso maior da relação alunos-professores, e à africanização do corpo docente.

Na Índia, pelo contrário, os custos de pessoal aumentaram em todos

Quadro IV — Evolução dos Custos Universitários Diretos no Congo (Brazzaville)

(em Milhares de Francos C.F.A.)

46

NÍVEL DE ENSINO	PESSOAL	
1961 Primário	8,35	0,45
Secundário	220,16	30,42
Técnico	233,55	47,50
1964 Primário	6,45	0,50
Secundário:		
Liceus	172,50	15,64
CEG e cursos normais	52,60	15,32
Técnico	165,2	26,0

Fonte: CIAU, Ta Ngoc — *Les Dépenses d'Enseignement au Congo*. Paris, IIEP.

Quadro V — Evolução dos Custos Unitários Totais e dos Custos de Pessoal Docente, na Índia, por Nível (em Rupias)

NÍVEL DE ENSINO	1950/51		1965/66	
Pré-escolar	55	37	55	35
Primário:				
1.ª parte	20	16	30	27
2.ª parte	37	28	45	40
Secundário	73	50	107	78
Profissional e técnico	197	106	417	208
Superior	231	133	328	200

Fonte: *Report of the Education Commission. Education and National Development*. New Delhi, 1966.

os níveis (salvo o pré-escolar), entre 1950 e 1965.

2. Fatores explicativos do custo do ensino e previsão de sua evolução

O quadro V (Índia) indica o peso considerável que os salários de pessoal têm nos custos unitários do ensino (50% no ensino técnico, 60% no ensino superior, 75% no ensino secundário, 90% no ensino primário.)

A análise deste elemento de custo é, pois, fundamental, se quisermos compreender a situação presente e prever ou determinar sua evolução.

As diferenças observáveis de país a país, ou entre os níveis de ensino, no custo do corpo docente por aluno, resultam de fatores variados:

- número médio de alunos por classe;
- relação entre os horários semanais dos alunos e dos professores;
- nível de remuneração dos professores, que pode ser interpretado em função dos padrões de salários, da estrutura por idade, do nível de qualificação do corpo docente, e das diversas vantagens salariais (moradia, ajuda de custo etc.).

Tôdas as variações previsíveis destes diferentes elementos acarretam modificação dos custos unitários.

Em geral, pode-se prever no decurso do período planejado:

- certa alta dos salários de base, ligada à elevação geral do custo

de vida, ou mesmo a uma vontade política de valorizar a função docente;

- melhoria da qualificação dos professores (supressão ou diminuição do recrutamento de professores pouco qualificados);
- “envelhecimento” ou, ao inverso, “rejuvenescimento” do corpo docente, modificando os salários médios.

Conclusão

Como ficou exposto, a classificação das despesas de ensino por natureza é condição necessária para a análise dos custos.

O estudo dos custos unitários do ensino revela-se instrumento preciosíssimo para o conhecimento da situação presente e a previsão concreta (orçamento e plano) do futuro.

O ideal seria poder associar à análise dos diversos elementos de custos uma análise das diferentes vantagens correspondentes, e fazer da análise dos custos unitários o ponto de partida para escolhas mais racionais, baseadas em relações “custos-eficiência”.

A dificuldade neste domínio consiste em medir as melhorias qualitativas que podem resultar de variações de tal ou qual elemento dos custos unitários.

Seria desejável, por exemplo, poder entrelaçar o custo por aluno e a qualidade da educação, em função do tamanho da classe, a fim

de determinar o tamanho ótimo do ponto de vista da produtividade. Entretanto, o problema poderia ser considerado em outros termos, e, sem reduzir o tamanho da classe, calcular a melhoria qualitativa do ensino, que resultaria da utilização de professores mais qualificados e mais bem pagos.

Estes dois exemplos ilustram as alternativas que podem apresentar-se para melhorar a qualidade do ensino, no quadro de um crescimento determinado dos custos unitários (levando em conta as limitações financeiras):

- reduzir a relação alunos-professores;
- recrutar professores mais qualificados.

48

Muitas outras poderiam ser consideradas:

- manter o nível de recrutamento dos professores, dando-lhes, porém, auxílios audiovisuais im-

portantes (rádio, televisão, filmes etc.);

- manter pequenas unidades escolares, ou organizar o transporte dos alunos;
- determinar o tamanho ótimo de um tipo de estabelecimento;
- comparar as alternativas de rumo para a formação profissional etc.

Esta utilização da análise "custo-eficácia" esbarra, muitas vezes, com a dificuldade em medir cientificamente as vantagens pedagógicas desta ou daquela solução. O desenvolvimento das pesquisas sobre os novos métodos de avaliação da ação pedagógica permitirá, talvez, melhores resultados no futuro. Em todo caso, à falta de solução melhor, utilizando a observação, o empirismo e o bom senso, poderemos extrair do estudo dos custos unitários um instrumento útil de análise, de previsão e, em medida não desprezível, de opção.

I. Introdução

Para alguns pedagogos, falar em custo de educação soa como here- sia sòmente comparável a indagar o custo de uma hóstia. Acontece que, ao contrário de hóstia, o mon- tante total de recursos envolvidos no processo educacional correspon- de a uma boa parcela da renda nacional (só o Govérno Federal despendeu, em 1969, 11,3% do seu orçamento em educação). É pacifi- co que as decisões neste campo exorbitam a competência específi- ca do guarda-livros e do economis- ta; porém estas tampouco prescin- dem do conhecimento das suas im- plicações econômicas. Devemos lembrar-nos que qualquer dispên- dio com educação tem uso alterna- tivo dentro do próprio sistema educacional. Se não conhecemos êste custo jamais poderemos saber o que está sendo sacrificado quan- do optamos por qualquer projeto educacional.

Quando calculamos custos de edu- cação devemos ter certos objetivos em mente e a caracterização ou de- finição daqueles custos deverá de- correr dêstes objetivos. Distingui- mos dois critérios básicos que nos levam a definições diferentes de custos de educação:

49

A. Custos Contábeis e Custos Econômicos

Economistas e contadores geral- mente operam com objetivos di- ferentes, de tal forma que os cri- térios de cálculo de custo também divergem marcadamente. Contado- res têm que satisfazer a todos os detalhes e legislação e contróle or- çamentário: uma vez desvencilha- dos dos aspectos formais, o prin- cipal objetivo dos contadores é ca- racterizar os fluxos de pagamentos e recebimentos (ou de débitos e créditos). Vai mal aquêle que não consegue pagar suas contas, vai bem quem recebe mais do que paga.

* Economista do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

Para o economista, a contabilidade é apenas a matéria-prima para a elaboração dos custos que lhe interessam. Recebimentos e pagamentos, fluxos de caixa, tornam-se apenas aspectos secundários. O economista interessa-se por questões de *eficiência*, de alocação ótima de recursos e do funcionamento adequado da unidade. Dados os fins de um processo (produtivo ou educacional), o economista está interessado em indagar se aquêles fins estão sendo atingidos da maneira mais econômica possível.

Não interessa a quem pertence, por exemplo, o prédio escolar. Seja êle cedido, alugado ou próprio, recursos da comunidade estão imobilizados naquele prédio, e isto envolve um custo.

50 Ao ir à escola, muitas pessoas cessam de trabalhar, deixando por conseguinte de ganhar e produzir durante êste período. Para o economista isto é um custo, geralmente conhecido como "renda não recebida".

O que é um "bom" custo para o economista não o é para o contador e vice-versa. Ao contador desagrada as apropriações que não estiverem amarradas a transações financeiras; seu objetivo é fazer

com que custo total seja a mera soma das parcelas, sem correções, coeficientes de ajuste, imputações etc. Os economistas, por outro lado, já precisam aceitar estas limitações às suas tarefas desde que, freqüentemente, não existem transações contábeis correspondendo ao que se quer medir.¹ Vale chamar a atenção para o fato de que estas medidas não são "inventadas" a gosto e por conveniência *ad hoc*. Pelo contrário, resultam da operacionalização de princípios e teoremas econômicos. É bem verdade que nem sempre as soluções são únicas e é possível que o mesmo conceito possa gerar várias medidas alternativas; entretanto, as razões que nos levam a certa escolha devem ser explícitas e do conhecimento do leitor.

B. Custos Sociais e Custos Privados

Os custos educacionais necessários para tomadas de decisões por alunos ou chefes de família devem incluir aquilo que de fato êles desembolsam ou deixam de ganhar.

Os custos de uma escola particular certamente não incluem os livros, cadernos e lápis comprados *pelos alunos*. Assim, os critérios de custo dependem do enfoque adotado.

¹ Esta inexistência não se deve necessariamente a deficiências contábeis ou estatísticas. Seria possível chegar ao exagêro contábil de debitar ao aluno o tempo gasto no processamento de sua freqüência e suas notas; entretanto seria impossível debitar individualmente o salário do diretor da escola; a imputação dos custos administrativos a cada aluno segue critérios arbitrários, que os próprios contadores têm que aceitar. Neste caso, a divisão das despesas administrativas pelo número de alunos satisfaz a quase todos. Mas note-se que poderíamos argumentar que, se o diretor usa a maior parte do seu tempo com o ginásial, os alunos do primário deveriam receber uma imputação de custo menor, demonstrando-se com isto que mesmo nos casos simples os critérios são até certo ponto arbitrários. Em determinados casos, como na imputação da renda não recebida, as dificuldades são maiores, mas, é importante frisar, são da mesma natureza.

Quando o Governo, através de entidades oficiais ou semi-oficiais, se preocupa com educação, normalmente o critério deverá ser o de otimizar o bem-estar da sociedade. Neste caso, o enfoque deve ser o que chamamos de *custo social*. São custos sociais tôdas as transações que aumentam o comprometimento de recursos da sociedade. Por exemplo, o fato de uma escola do governo operar em prédio próprio não implica que não haja custos com prédio escolar; o custo corresponde ao uso alternativo que poderia ser dado ao capital empatado na escola.²

Por outro lado, custos com alimentação e internato não são, a rigor, um custo social, já que apenas representam uma transferência para a escola de dispêndios que já eram feitos anteriormente (as pessoas comem e dormem quer recebam ou não educação).³

II. Custos da Educação Primária em Itabirito⁴

Neste capítulo apresentaremos resumidamente uma avaliação de custo feita em Itabirito, cidade estritamente industrial, localizada entre Belo Horizonte e Ouro Preto. Os custos estimados estão bastante próximos do que seria a mé-

dia do Estado (excluindo as escolas rurais).

Antes de adotarmos os métodos que serão descritos mais adiante, fizemos algumas tentativas de estimação de custos através de estatísticas e registros oficiais. Dentre as dificuldades inamovíveis encontradas, destacamos as seguintes:

i. A definição de regiões adotada pela Secretaria de Finanças não coincide com a definição das delegacias da Secretaria de Educação.⁵ Enquanto esta discrepância persistir, jamais será possível calcular custos em bases regionais, já que não se pode conhecer o efeito ou o resultado da educação financiada por uma certa coletoria.

ii. Em 1967, o Estado ignorava o número de professoras lotadas em outros serviços públicos, desconhecia o número de professoras falecidas, cujos pagamentos continuavam a ser feitos, e, finalmente, não sabia o número total de professoras contratadas pelo Estado.

iii. A rubrica de educação primária no orçamento do Estado não se baseia em estimativas realistas, além de, freqüentemente, ser modificada por leis extra-orçamentárias. Por outro lado, o montante despendido é um indicador muito

² Este tipo de custo imputado é geralmente conhecido tènicamente como "preço sombra" (*shadow price*).

³ Estamos aqui resumindo um capítulo de nossa tese de Ph.D. para a Universidade de Vanderbilt "Investment in Education in Brazil: A Study of Two Industrial Communities in Brazil".

⁴ Em países como o nosso em que existem sérios problemas de subnutrição infantil, as justificativas para este procedimento são menos palatáveis.

⁵ Em outras palavras, as cidades da área da coletoria que serve a Itabirito não são tôdas as mesmas cidades que estão na região administrada pela delegacia regional da Secretaria de Educação.

pouco preciso das despesas reais, em virtude do fato de os atrasos no pagamento de professoras variarem de município para município.

Em vista destas dificuldades, optamos por técnicas de investigação direta dos custos.

1. Custos de Mão-de-Obra (Pagamento de Professoras e Pessoal Administrativo)

Aproximadamente dois terços dos alunos da área urbana de Itabirito freqüentam as duas maiores escolas existentes na cidade (Raul Soares e Laura de Queiroz).⁶ Obtivemos, através dos livros de contabilidade destas escolas, as fôlhas de pagamento mensais. O salário das professoras depende do número de quinquênios, da classificação e do número de filhos, estando as duas últimas variáveis fortemente correlacionadas com a primeira. Calculamos, então, o salário médio dividindo as fôlhas de pagamento pelo número correspondente de professoras.⁷ Sabendo que este salário médio depende de tempo de magistério (medida em anos de experiência), podemos avaliar até que ponto nossa amostra será representativa do total das escolas, mediante a comparação do tempo médio de magistério da amostra com a rede escolar do município. A diferença encontrada foi relativamente pequena e pudemos então imputar este custo-meio por professora à totalidade do professorado de toda a rede escolar de Itabirito.

⁶ Em 1966 havia 319 alunos efetivamente matriculados em escolas primárias no Município de Itabirito.

⁷ Cr\$ 198,00 por mês em 1967/68.

Multiplicando-se o salário médio pelo número total de professoras da cidade, podemos estimar o orçamento global para mão-de-obra. Dividindo este valor pelo número total de alunos efetivamente matriculados, obtemos o custo de mão-de-obra por aluno/ano. O valor encontrado foi de Cr\$ 72,20 em 1967/68.

2. Custos com Materiais (Equipamento de Limpeza, Contas de Utilidades Públicas e Material Didático de Uso Coletivo)

Para as mesmas escolas foram examinadas as despesas que, no decorrer de um ano, foram feitas no armazém local, além de outras despesas diversas realizadas em igual período. O total por aluno/ano é de Cr\$ 1,00. Despesas de tão pouca monta dispensam maior precisão.

3. Material de Uso Individual

Os alunos consomem certo número de materiais escolares, tais como lápis, cadernos, livros etc. Estas despesas foram avaliadas através de entrevistas com professoras primárias que tinham filhos em idade escolar. Existe aí grande margem para variação. O critério estabelecido foi o de estimar o mínimo necessário para não comprometer a performance escolar. O valor modal das estimativas é de Cr\$ 15,00 por aluno/ano.

4. Prédio Escolar (Juro sôbre o Capital Empatado e Manutenção)

Quase tôdas as estimativas de custos feitas no Brasil deixam de considerar os custos de capital.⁸ Na realidade, esta parcela dos custos é a que, provâvelmente, apresenta maiores dificuldades.

Em Minas Gerais existem cinco organismos diferentes construindo e reparando escolas. Para alguns dêles seria praticamente impossível obter-se qualquer tipo de informação estatística. O método convencional de tomar-se o valor do investimento total, está, neste caso, fadado ao insucesso.

Construímos uma hipótese, para o caso, teóricamente satisfatória. Dado certo montante de manutenção e reparo, um prédio escolar pode durar um período indefinido de tempo. Além do valor da manutenção, a utilização da escola envolve a mobilização de recursos num montante igual ao valor do capital empatado na construção.⁹ Mas êste valor corresponde ao investimento total necessário para a construção da escola, que será usada por um número indefinido de alunos à medida que se passam os anos. Podemos resolver êste problema, supondo muito simplesmente que o Govêrno constrói as escolas com dinheiro tomado emprestado ao público. O Estado de Minas Gerais paga

8% ao ano (juro real) para persuadir o público a ceder suas poupanças (contra obrigações do Estado); admitindo a hipótese de que tais recursos são usados em prédio escolar, podemos tomar 8% do investimento como sendo o custo anual. Assim, o custo anual do prédio escolar é a média anual do que é necessário para conservar intato o valor do imóvel (sua manutenção) mais o juro do capital empatado na construção. Êste total pode ser dividido pelo número de alunos para que se chegue ao custo por aluno/ano.

Praticamente, tôdas as escolas construídas, hoje em dia, em Minas Gerais seguem certos padrões técnicos que não diferem substancialmente de um órgão público para outro. Assim, pode-se dizer que, para adicionar alunos ao sistema escolar, é preciso despender o necessário para a construção de escolas dêste padrão. A rede escolar é composta de muitas escolas velhas e inadequadas e que, portanto, têm valor muito abaixo do das novas escolas; entretanto, para cálculo do custo de expansão do sistema, interessa-nos apenas o custo das unidades que estão sendo adicionadas à rede existente (custo marginal, no jargão dos economistas).

Tomamos os custos de construção de 25 escolas erigidas pela Comis-

⁸ Constituem exceção o trabalho de George Patrick e o trabalho, ainda inédito, chefiado por Samuel Levy.

⁹ Dada nossa hipótese de manutenção, o valor do prédio será o mesmo a qualquer momento. Para que se evitem os problemas de correção monetária, é mais fácil tomar-se o valor do prédio no presente em vez do custo histórico, que tem que ser deflacionado.

são Estadual de Salário-Educação (CESE). O juro sôbre o valor do metro quadrado de construção destas escolas é de Cr\$ 10,30 (1967-68). Os gastos de manutenção foram estimados pela CARRPE.¹⁰ Exprimindo os valores de reformas, pinturas e consertos, em base anual, encontramos Cr\$ 137,75 por m². Desta forma o custo total do prédio escolar, que é a soma do juro sôbre o capital empatado na construção mais o custo de manutenção, é de Cr\$ 24,05.

A divisão das áreas totais construídas pelo número de alunos nos dá a área por aluno, cujo custo pode ser imediatamente calculado com base no valor por metro quadrado obtido no parágrafo anterior.¹¹

54

Uma outra parcela de custo de capital que não foi ainda contemplada é a relativa ao terreno ocupado pela escola. Nas cidades grandes, existem escolas localizadas em áreas particularmente valorizadas enquanto outras estão situadas em áreas em que o custo da terra é dez vêzes inferior. Como o que nos interessa é o custo de adicionar alunos ao sistema (custo marginal), devemos avaliar o custo da terra apenas para as escolas que estão sendo construídas. Pode-se observar que as escolas novas são geralmente localizadas em áreas de urbanização recente que, via de regra, são bairros pro-

letários onde o preço da terra está entre os mais baixos. Com o auxílio de um corretor de imóveis, tomamos Cr\$ 15,00 como sendo o preço do metro quadrado de terreno. Tomamos a experiência do CESE como definindo a área de terreno por aluno. Tomando 8% dêste valor como sendo o custo anual da terra, chegamos a um total de Cr\$ 15,00.

Somando o custo do prédio por aluno/ano ao custo do terreno expresso na mesma base, obtemos o custo total de capital de Cr\$ 61,00.

5. Equipamento da Escola

Estatísticas sôbre equipamento escolar são praticamente inexistentes e a multiplicidade de organismos fornecendo equipamento para uma escola nos leva a um certo cepticismo quanto às possibilidades dêste enfoque.

Como alternativa, baseados em concorrências públicas feitas pelo CESE para compra de móveis escolares para equiparar as suas unidades recém-construídas, calculamos os custos de equipamento de uma escola modal. Baseados nas estatísticas de duração de móveis, usadas pelo próprio CESE e pela Secretaria de Educação, arbitramos a vida útil de cada tipo de móvel (por exemplo, uma carteira teria uma vida estimada de 10 anos). Dividindo o custo pela vida

¹⁰ Campanha de Recuperação e Reforma do Prédio Escolar.

¹¹ Convém distinguir *área por aluno*, que é a divisão da área construída pelo número de alunos matriculados na escola, e o que podemos chamar de *área por carteira*, que é obtida dividindo a área construída pelo número de alunos que podem ocupar a escola *simultaneamente*.

útil, obtivemos o custo médio por ano, que pode, de modo análogo ao que se fêz anteriormente, ser expressado como a média por aluno, ano. Obtivemos Cr\$ 1,00 para esta parcela.

6. Administração do Sistema Escolar

O funcionamento do sistema escolar exige certa burocracia, indispensável a sua organização, administração e contrôle da qualidade do ensino. Esta burocracia tem, obviamente, um custo que deve ser aduzido ao custo da educação. Baseados no trabalho de INEP sobre o salário educação,¹² tomamos a administração do sistema como onerando de 7% o custo da educação.

7. Renda não Recebida ou Sacrificada

Embora algumas pessoas, no setor urbano, deixem de trabalhar para frequentar escola, pesquisas realizadas por nós indicaram que, tanto em Belo Horizonte como em Itabirito, a idade média para o início do trabalho é de cerca de 14 anos. Como o primário é, em média, terminado com pouco mais de 12 anos, para o grupo de estudantes primários, como um todo, não há rendas sacrificadas.

8. Custo Total

Somando as parcelas descritas nos subtítulos anteriores, obtemos um

custo total de Cr\$ 157,00 por aluno, ano, assim discriminado:

1. Custos de Mão-de-Obra	72,00
2. Custo com Materiais	1,00
3. Material de uso individual	15,00
4. Prédio Escolar	61,00
5. Equipamento de Escola	1,00
6. Administração do Sistema Escolar	7,00
	<hr/>
	157,00

III. Problemas de Generalização dos Custos Obtidos para Diferentes Épocas e Diferentes Regiões

Como quase tudo mais, todo custo tem um custo. Existe certo dispêndio de pesquisador/hora para qualquer tipo de indagação. Independentemente da disponibilidade de verbas e outras agruras da vida do administrador de pesquisas, as outras pesquisas que poderiam ser realizadas, ao invés, medem o custo de qualquer pesquisa. Num cálculo de custo desta natureza, existem inúmeros itens em que erros de até 100 ou 200% alterariam de muito pouco os custos totais. Estas parcelas certamente não merecem ser novamente pesquisadas desde que não haja razões para diferenças excepcionalmente grandes. Outros itens, entretanto, têm impacto mais substancial nos totais e deverão ser pesquisados de novo.

¹² Legislação do Salário Educação, INEP, Ministério da Educação, 1966.

Acreditamos que os dados que obtivemos representam, com menos de 10% de erro, os custos da educação primária em Itabirito no período 1967/68. Sem introduzir erros substanciais, podemos estimar os custos em outros anos mediante: a) a aplicação de um índice de variação de salários de professoras aos custos de mão-de-obra;¹³ e b) o índice da Fundação Getúlio Vargas para custo de construção.¹⁴

Para adaptar estes custos a regiões diferentes, parece-nos que os dois itens que devem ser reexaminados são o custo de mão-de-obra e o custo de manutenção. Acreditamos que uma vez aplicada a correção monetária, os outros itens levarão a uma estimativa suficientemente realista para a maior parte dos usos.

Para o cálculo do custo de mão-de-obra, torna-se necessário obter duas informações: (i) A relação aluno/professor, que geralmente consta das estatísticas oficiais; (ii) O salário médio das professoras; esta informação poderá ser obtida diretamente nas escolas, seja por amostragem, seja mediante o exame das folhas de pagamento, ou ainda no caso das capitais, através de entrevistas com certo número de professoras. De posse desses dados, o cálculo do custo de mão-de-obra resume-se na divisão de (ii) por (i).

IV. Um Exemplo de Análise de Custo-Benefício

Uma das utilizações mais frequentes para os custos anteriormente apresentados é a análise custo-benefício.

Este tipo de análise nada mais é senão o cálculo da rentabilidade econômica de um investimento. Tradicionalmente, economistas e homens de negócios vêm calculando quantos por cento um investimento trará de lucro; calcula-se a rentabilidade de máquinas, fábricas, oficinas e tudo o mais em que seja possível quantificarem-se os custos e os benefícios ou resultados.

Ultimamente, mediante certas hipóteses, suficientemente aceitáveis, começa-se a aplicar a análise de custo benefício aos resultados econômicos da educação. Podemos calcular o efeito de determinado montante de investimento educacional sobre o nível de renda das pessoas que receberam a educação. Mais ainda: o resultado desses cálculos pode ser expresso em forma de taxa de retorno, que é como se expressam os resultados de investimentos em máquinas ou fábricas (tantos por cento de lucro ou retorno do investimento); e, em certos casos, os resultados são comparáveis, isto é, se o investimento em determinado curso tem uma rentabilidade superior ao de, digamos, uma fábrica, então, no exemplo, os dispêndios em educação se-

¹³ Simplesmente se multiplica os custos de mão-de-obra pela percentagem de variação dos salários de professora entre os períodos compreendidos.

¹⁴ Este índice pode ser encontrado em qualquer número da revista *Conjuntura Econômica*.

rão economicamente mais produtivos do que os dispêndios nesta fábrica.

O fato de que hóstias tenham um custo não significa que o número de comunhões deva ser determinado por motivos econômicos. Da mesma forma, não se pretende que as decisões no setor educacional sejam tomadas com base em critérios exclusivamente econômicos. No entanto, a educação mobiliza um montante extraordinariamente grande de recursos e, inevitavelmente, considerações econômicas ocupam um lugar importante.

Mas, na maioria das vezes, o fator econômico é apenas um dos vários ingredientes envolvidos no processo de tomada de decisão.

Outro aspecto a ser considerado é o da diferença de rigor no tratamento recebido pelos aspectos econômicos e por aspectos pedagógicos. Com certas precauções, os aspectos econômicos podem ser quantificados e analisados estatisticamente, com o uso de técnicas altamente sofisticadas. O tipo de problema tratado pelos pedagogos é consideravelmente mais refratário às técnicas estatísticas e ao mesmo nível de rigor científico. Há duas atitudes erradas diante do problema:

i) O erro de deixar de aplicar critérios rigorosos onde eles são possíveis. Pelo fato de decisões terem que ser tomadas com base em vários aspectos refratários a qualquer procedimento estatístico, algumas pessoas acreditam que não vale a pena ser rigoroso com relação a nenhum fator envolvido na tomada de decisão.

ii) O erro de tomar decisões com base nos fatores que podem ser quantificados e tratados por métodos quantitativos, abandonando-se outros que, pelo fato de não admitirem igual tratamento, nem por isso são menos importantes.

Feitas estas observações, passemos a examinar as principais hipóteses utilizadas na quantificação e mensuração dos benefícios da educação.

A) Benefícios Medidos por Diferenciais de Renda

A título de exemplo, imagine-se que fosse o caso de mensurar os benefícios gerados por um determinado curso. Primeiramente, estimariamos a renda dos indivíduos que não fizeram o curso. Em seguida, calculariamos a renda daqueles que fizeram o curso. O benefício do investimento feito no curso seria definido pela diferença entre a renda dos dois grupos considerados.

A hipótese é de que esta diferencial de renda se deve à educação, o que, como primeira aproximação, é bastante razoável.

Em certas situações que se aproximem das condições teóricas que os economistas chamam de concorrência perfeita, estas diferenciais de renda corresponderiam a diferenciais de produtividade.

Comparando os custos da educação com a diferencial de renda correspondente, podemos calcular a rentabilidade do investimento educacional. Isto poderá ser feito

para qualquer nível e qualquer tipo de educação.

Devemos lembrar-nos que, a partir de certa idade, para freqüentar a escola as pessoas têm que deixar de trabalhar, sacrificando uma renda. Esta renda não recebida adiciona-se aos custos da educação. Sua avaliação, na maior parte dos casos, é feita tomando por base os rendimentos daqueles que deixaram de freqüentar a escola para se empregar em ocupações remuneradas.

B) Taxas de Retorno da Educação em Itabirito e Belo Horizonte

Baseados em levantamentos por amostragem feitos em Belo Horizonte e em Itabirito, podemos apurar os níveis de renda da população dos dois municípios.

A estimação da rentabilidade ou retorno da educação envolve comparação de custos e benefícios localizados em pontos diferentes no tempo, o que nos leva a: i) Construir, geralmente pelos métodos dos mínimos quadrados, perfis idade-renda, onde para cada idade podemos estimar a renda de máxima verossimilhança; ii) Usar para o cálculo da rentabilidade a "taxa de rendimentos internos", que é a taxa de desconto que iguala a série dos custos à série dos benefícios para diversos níveis de educação. De posse desses dados, podemos calcular a rentabilidade de cada nível de educação examinado.

A Tabela 1 sumariza as taxas de rentabilidade encontradas.

Tabela 1 — Taxas de Retorno para Vários Tipos de Educação em Itabirito e Belo Horizonte (1967-68)

ÁREAS	Itabirito	Belo Horizonte
Primário	20 — 25%	30 — 40%
Ginásio	12 — 20%	15 — 25%
Colegial	25 — 110%	
Técnico (máquinas e motores)		35 — 40%

Fonte: C.M. Castro, *Investment in Education in Brasil A Study of Two Industrial Communities*. Tese de Ph.D. Vanderbilt, 1970.

Foi-nos possível observar que a educação primária gera retornos bastante altos. Uma análise cuidadosa dos mercados-de-trabalho sugere que não há razões para se acreditar que a rentabilidade social esteja sendo superestimada pelas taxas calculadas. Em particular, pesquisas a respeito da rentabilidade de capital físico no Brasil têm encontrado taxas inferiores às que obtivemos para a educação primária, o que sugere que investimentos neste nível de educação constituem em geral dispêndio economicamente mais produtivo do que fábricas, represas etc. A fragilidade de algumas das hipóteses envolvidas em semelhante avaliação não permite segurança completa para este tipo de afirmativa, porém os resultados que estamos apresentando são altamente sugestivos da produtividade altíssima dos dispêndios em educação.

O ginásio apresenta resultados bem mais modestos. As taxas de rentabilidade flutuam entre 12 e 25%. Ainda assim, comparados

com investimentos em capital físico, são retornos apreciáveis.

Em Itabirito, a rentabilidade do colegial atinge o limite de 107%. Isto, segundo a hipótese de que sendo um curso noturno não envolve sacrifício de renda, ou seja, o aluno pode trabalhar normalmente durante todo o curso. Adotando-se a hipótese, mais admissível, de que existem rendas sacrificadas, a taxa cai para 25%, o que ainda é uma rentabilidade muito alta, refletindo a escassez de pessoal do nível colegial em Itabirito. (Em cidades maiores, com abundância de cursos em nível de segundo ciclo colegial, esta situação provavelmente não será observada.)

A rentabilidade do investimento em educação técnica colegial (curso de máquinas e motores) é particularmente elevada (35 a 40%). A amostra de ex-alunos inclui várias cidades de Minas Gerais¹⁵ e a pequena dispersão da distribuição das rendas faz com que os resultados sejam confiáveis. Este resultado é especialmente interessante à vista da controvérsia que persiste quanto à pertinência dos investimentos em educação técnica. Frequentemente se nota acentuado ceticismo com relação a cursos técnicos (nível colegial). Parece-nos que este tipo de atitude tenha sido gerado pelas experiências de países ou regiões pré-industriais, onde, de fato, não existe um mercado aceitável para os formandos.

Verificamos que, em geral, as taxas de rentabilidade são mais altas em Belo Horizonte do que em Itabirito. Tal resultado é perfeitamente compatível com o tipo de desenvolvimento observado nas duas cidades. Em Belo Horizonte, desenvolvimento, urbanização e industrialização têm progredido a uma taxa elevada, enquanto os avanços em educação mal conseguem manter o mesmo ritmo. Itabirito industrializou-se a partir do princípio do século, ao mesmo tempo que, em comparação com os padrões brasileiros à época, a educação evoluía rapidamente. Todavia, a taxa de crescimento do produto industrial caiu substancialmente nas últimas décadas, o que não impediu que a educação, particularmente o ginásio, se continuasse expandindo em ritmo elevado.

Nesta comunicação, simplificamos e passamos por cima de inúmeras questões relativas a custos, benefícios e problemas de estratificação sócio-econômica, a fim de dar ao leitor uma visão geral. Com base em estudo mais profundo, a partir do qual redigimos o presente artigo, podemos tirar uma série de implicações para a política educacional. Os investimentos em educação primária em Belo Horizonte e Itabirito são altamente produtivos e justificam dispêndios governamentais. A educação a nível de ginásio em Itabirito, pelo menos em termos quantitativos, está suficientemente atendida pelos estabelecimentos particulares e, agora,

¹⁵ Deve-se observar que os custos da educação em Belo Horizonte são diferentes dos de Itabirito, e, em particular, a estrutura de custos da Escola Técnica Federal de Belo Horizonte é totalmente diversa. Comentários pormenorizados a respeito da Escola Técnica constarão de artigo a ser publicado nesta revista em futuro próximo.

pelo ginásio estadual. Em Itabirito, entretanto, nota-se a escassez de oferta de cursos de segundo nível secundário. Em um Estado como Minas Gerais, onde se observa um desenvolvimento industrial acentuado, os cursos técnicos de segundo ciclo secundário são altamente produtivos e sua expansão justificaria uma alta prioridade nos dispêndios governamentais. Vale a pena lembrar que, baseados em resultados não mencionados acima, a rentabilidade de investimentos em educação de indivíduos que abandonam os cursos pela metade não é significativamente mais baixa do que a de pessoas que termi-

naram o mesmo curso. Em outras palavras, o indivíduo que fez, digamos, dois anos ginasiais, está ganhando mais do que o que não começou o curso e menos do que aquele que completar o ginásio. Como, no exemplo, o custo corresponde a apenas dois anos, o menor dispêndio compensa o menor nível de renda alcançado (comparado com a renda dos que terminaram o ginásio) e dêste modo, a taxa de retôrno é quase igual. Neste sentido, não estaríamos sendo precisos se considerássemos como "perda" aqueles que abandonam um curso antes do seu término.

Sistemas de Ensino no Brasil como Instrumento de Discriminação Econômica e Estratificação Social

Nádia Franco da Cunha *

Em 1968 destacávamos, em livro sobre o "Vestibular na Guanabara", o pensamento de C.K. Zurayk¹ quanto à falta de oportunidades de educação: "O talento humano é, por excelência, o bem que nenhuma nação pode desperdiçar; tal desperdício seria dramático para o indivíduo e criminoso para a sociedade."

Entre nós o caráter acentuadamente seletivo dos sistemas escolares tem sido alvo de numerosos estudos. Já se demonstrou largamente que a educação, ao contrário do que deveria ser, tem-se tornado o "instrumento pelo qual os que podem alcançá-la se asseguram a tradição do poder ou quaisquer outros privilégios".²

Em nosso trabalho sobre o vestibular na Guanabara tivemos oca-

sião de comparar a situação sócio-econômica dos vestibulandos da amostra utilizada na referida pesquisa (2.338 candidatos, ou seja, cerca de 24% de 10.000 alunos que se teriam preparado para o vestibular em cursos especializados) com o levantamento feito na época por Francisco Pedro do Couto da composição sócio-econômica da população do "Grande Rio". Os resultados dessa comparação não foram nada discordantes do que se vem aqui afirmando sobre a discriminação sócio-econômica existente em nosso sistema de ensino. No estabelecimento desta comparação com o levantamento publicado no *Correio da Manhã* de 23-8-64, sob o título "No Grande Rio, 39% têm deficit mensal", afirmávamos:³

61

* Pesquisadora do C.B.P.E.

¹ Ver BOWLES, Frank — *Introdução ao Estudo Internacional de Admissão às Universidades*.

² ALMEIDA, RÔMULO — "Programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento" — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 105, jan./mar. 1967, p. 9-54.

³ *Vestibular na Guanabara* — p. 162.

"Baseando-se na apuração da renda mensal das famílias da população da Guanabara e das cidades fluminenses de Niterói, S. Gonçalo, Nova Iguaçu, Caxias, Nilópolis e São João de Meriti, que constituiriam o chamado "Grande Rio", e no levantamento das despesas mensais dessa mesma população, chegou o autor à conclusão de que "39,2% das famílias do complexo regional vivem sob a pressão de constante *deficit*, com a despesa suplantando a própria receita, mantendo-se à custa do círculo vicioso de empréstimos obtidos."

"Segundo esse levantamento, a estrutura populacional e o correspondente *status* sócio-econômico nessa região seriam os seguintes:

Classes	Distribuição por classe	Participação
		na renda total
Alta	7%	22%
Média	23%	36%
Baixa	70%	42%

Se compararmos o quadro dessa situação sócio-econômica da população de região que inclui basicamente a Cidade-Estado da Guanabara com a situação sócio-econômica dos vestibulandos de nossa amostra, veremos que há inversão dos percentuais de composição dos estratos populacionais por classes, no que se refere à presença na educação.

A classe alta, representando apenas 7% da população do "Grande Rio", constitui cerca de 56% do total de nossa amostra, com presença portanto altamente significativa no que se refere à oportu-

nidade de acesso à educação superior. A classe baixa que constitui 70% da população desse mesmo "Grande Rio" só está representada em nossa amostra por 7,5% dos candidatos."

Julgamos oportuno reproduzir a respeito quadro elaborado para a pesquisa sobre o vestibular, em que a distribuição dos candidatos segundo as classes a que pertencem e a carreira que escolhem trará ao leitor idéia mais nitida do que afirmamos e, inclusive, aduzirá informações sobre as carreiras preferenciais por esta ou aquela classe de estudantes.

As classes sociais aqui referidas sob números de 1 a 5 foram estabelecidas segundo adaptações das informações obtidas sobre profissões exercidas pelos pais dos candidatos da amostra à classificação de Bertram Hutchinson em Mobilidade e Trabalho.⁴ Foi a seguinte a escala por nós estabelecida:

1 — *Classe Alta* — Profissões para cujo exercício é exigido diploma de nível superior; altos cargos administrativos e de supervisão; empresários; oficiais das forças armadas.

2 — *Classe Média-Alta* — Cargos de gerência e de direção.

3 — *Classe Média-Média* — Posições mais baixas de supervisão, inspeção e outras ocupações de rotina não manuais; ocupações intelectuais e manuais especializadas em nível mais alto.

4 — *Classe Média-Baixa* — Ocupações intelectuais e manuais espe-

⁴ Publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

cializadas em nível mais baixo e semi-especializadas.

5 - *Classe Baixa* - Ocupações manuais de grau de especialização mais rudimentar.

A êsse respeito, trazemos o depoimento de Célia Lúcia Monteiro de Castro em seu trabalho *Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário*,⁵ em que fica

demonstrado que "pequeno número de famílias não dispõe de bens" (tais como casas, apartamentos, sítios, automóveis etc.); e que "a maioria de primeiranistas são egressos de escolas médias particulares, não se tendo beneficiado, neste período, de bolsas de estudo". Encarece a autora a "necessidade de uma distribuição adequada de bolsas de estudo ao nível das escolas médias e superior, evitando

Distribuição dos Candidatos Segundo as Carreiras Escolhidas e as Profissões de seus Pais, Agrupadas por Categorias de Status-Econômico:

CARREIRAS	1 e 2	3 e 4	5	TOTAL
Engenharia	51,7	41,9	6,4	540
Medicina	58,1	33,9	8,0	375
Economia	57,4	33,2	9,4	286
Direito	55,0	38,0	7,0	244
Letras, P, H, G, Ps., Fi.	56,0	35,5	8,5	211
Arquitetura	67,2	31,5	1,3	76
Serviço Social	44,5	51,4	4,0	74
Química	57,9	31,9	10,2	88
Odontologia	48,7	30,7	20,5	39
Jornalismo	61,9	31,0	7,1	42
Ciências Sociais	82,1	15,4	2,5	39
Ciências Físico-Matemáticas	48,7	40,5	10,8	37
Belas-Artes	56,4	40,5	3,1	32
Adm. Pública	62,5	34,4	3,1	32
Estatística	42,3	53,9	3,8	26
Diplomacia	91,0	9,0	0	22
Biblioteconomia	59,2	27,2	13,6	22
Enfermagem	23,8	57,1	19,0	21
	55,9	36,6	7,5	2 206

63

Nota: Em pesquisa feita por Bertram Hutchinson em 1960, abrangendo 500 alunos do 1.º ano da USP, encontramos a seguinte distribuição por classe:

Classe alta		38%
" média	Superior	36%
" "	inferior	16%
" baixa	Superior	8%
" "	inferior	2%

⁵ Estudo realizado com amostra de 17 956 estudantes das capitais dos Estados: Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, S. Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e da Capital, Brasília (1965).

que se percam elementos capazes, mas de situação econômica precária”.

O quadro a seguir demonstra como o mecanismo de seleção econômica se manifesta já na matrícula do ensino médio, pois 70% dos candidatos são provenientes da escola particular, enquanto a presença de candidatos que frequentaram escola gratuita e pretendem prosseguir nos estudos é de apenas 30%.

De 1940 para cá tem sido relativamente grande o aumento de matrículas no ensino superior, embora desordenado de carreira para carreira; entretanto, assinala Anísio Teixeira,⁶ “a procura cada vez maior, pelo ingresso no ensino superior, encontra os maiores obstáculos. As escolas adotaram a política de admissão do *numerus clausu*.” “O número de vagas fixado obedece ao critério das disponibilidades da escola, quanto a pro-

fessões, espaço e equipamento. Não são discutidas nem as necessidades da sociedade, nem a capacidade do aluno. Educa-se o número que a escola comporta, não se considerando o número de que a sociedade estaria precisando, nem — o que é mais grave — o valor dos candidatos que se perdem.”

Estariamos nós, no entender de T. H. Marshall, ainda em época que corresponderia à segunda fase da história educacional da Inglaterra (de 1902 a 1944) quando “não havia nenhum reconhecimento de qualquer direito natural absoluto a ser educado de acordo com a capacidade de cada um”.⁷ Depois da guerra teria havido na Inglaterra melhor entendimento dos direitos individuais que passaram a ter prioridade, substituindo-se para tanto a “competição por vagas limitadas pela seleção e distribuição em lugares apropriados e suficientes”.

Distribuição de Candidatos Segundo a Profissão Exercida pelo Pai e a Entidade Mantenedora do Estabelecimento em que Cursaram a Última Série Colegial

GRUPOS POR STATUS SÓCIO-ECONÔMICO	Escola Particular		Escola Pública		Total	
1	866	57,0	294	45,2	1 160	53,4
2	36	2,3	7	1,0	43	1,9
3	320	20,9	190	29,2	510	23,5
4	219	14,3	122	18,7	341	15,6
5	85	5,5	39	5,9	124	5,6
TOTAL	1 526	70,0	652	30,0	2 178*	100

* Sem informação: 160 casos. Fonte: (CUNHA, Nádía — Vestibular na Guanabara).

⁶ In *Educação no Brasil*, cap. A Situação Educacional em 1967 (seis anos após a LDB) p. 257 — S. Paulo Editora Nacional — 1969.

⁷ In *Cidadania e Classe Social e Status* — p. 99 — Zahar, 1967.

Ainda que seja duvidoso que tal aconteça na prática, são louváveis propósitos decorrentes da compreensão da necessidade de se propiciarem oportunidades iguais à maioria, senão a todos. No livro citado, Marshall se refere a esse direito do cidadão à igualdade de oportunidades por meio de seleção cujo "objetivo é eliminar o privilégio hereditário. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito de ser reconhecido como desigual... permitir que o jovem desprovido de recursos mostre que é tão capaz quanto o rico".

Bem diverso é entretanto o entendimento do que representa o oferecimento de oportunidades de estudo entre nós. Assistimos a cada ano o drama dos exames vestibulares e observamos o magro troféu de tantas batalhas: 2,4% da faixa etária matriculados no ensino superior em 1968. E acrescenta-se: Maria Alice Forachi no estudo sobre *Os estudantes e a transformação da sociedade brasileira*, revela que a população universitária, em nosso País, compreende 32,1% do *status* alto (11 ou mais salários mínimos); 30,1% do *status* médio (5 a 11 salários mínimos) ou... 62,2% para as duas classes; 18,2% do *status* baixo (menos de 5 salários mínimos) e 19,6% de *status* indeterminado. A situação não é aliás muito diferente em outros países. "Na França, apesar da educação universitária ser gratuita, 95% dos que entram nas universidades são filhos de executivos ou

profissionais; apenas 5%, a rigor, provêm da classe operária." ⁸

Roberto Campos excetua os Estados Unidos da maioria dos países em que naturalmente o ensino universitário não é um ensino de massa, porque nesse país cerca de 43% da faixa etária de 20 a 24 anos têm acesso à universidade e cerca de "32% dos ingressantes provêm das classes operárias". As percentagens comparáveis de universitários das classes operárias em outros países são: Alemanha 5,2%, Áustria 5,9%, Holanda 5,2%, Suíça 5,5%.

Com relação aos Estados Unidos convém lembrar no entanto os comentários de Wright Mills ⁹ sobre a participação dispar das classes sócio-econômicas no ensino superior americano: "Dos estudos existentes, o mais cuidadoso revela que, em muitos casos, é a renda do pai, mais do que a inteligência do filho, o critério de seleção daqueles que recebem ou não educação de "college". O filho de um operário não especializado tem 6% de oportunidades de entrar para o "college" enquanto o filho de um profissional "liberal" tem 50% de probabilidades."

Repetimos aqui o exposto em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* ¹⁰ sobre a parcimônia com que vêm sendo incorporados ao ensino superior os jovens componentes do grupo etário candidato: tínhamos em

⁸ CAMPOS, Roberto — *A Educação que nos convém* — Forum de Debates — IPES — 1968. Tema: "Educação e Desenvolvimento Econômico".

⁹ MILLS, Wright — *The American Middle Classes*.

¹⁰ CUNHA, Nádia Franco da — "Colégio Universitário, problema universal — Uma solução brasileira" — *Rev. Bras. de Est. Ped.* n. 109.

1968 matriculados na Universidade 2,4% da faixa etária correspondente. Ora, mesmo admitindo-se a discutível informação de F. Edding¹¹ de que não mais de 3 a 4% de um grupo de idade tem aptidão para estudos superiores, ainda assim estaríamos bem aquém da exigua percentagem admitida por Edding. Sabendo-se que somente cerca de 7% da classe pobre participa desses 2,4% da faixa etária matriculada no ensino superior, vemos que essa classe pobre luta dobradamente para galgar o ensino de 3.º nível; deve somar às limitações impostas pelo subsistema de ensino em sua escassez de vagas as do sistema social global montado de modo a reduzir-lhe as oportunidades. Assim é que a classe autenticamente produtora, vale dizer, o operariado em geral, começa apenas e por exceção a ingressar na área da cultura superior sob a severa vigilância e fiscalização dos "sacerdotes do saber universitário".

A situação exposta para nosso ensino superior está longe, como sabemos, de ser peculiaridade deste nível de ensino. Antes de analisarmos a discriminação sócio-econômica existente em nosso sistema de ensino médio, transcreveremos a opinião de Jayme Abreu sobre o que sejam dois aspectos básicos definidores de um efetivo sistema de ensino: "... o da coerência interna que lhe dá consistência lógica e o da coerência externa que significa a relação adequada do sistema com a realidade sociocultural em que existe."¹²

A consistência lógica de nosso sistema de ensino está grandemente comprometida pela desarticulação existente entre seus níveis. Esta desarticulação se deve, a nosso ver, a dois fatores principais: a) quanto à impropriedade de objetivos visados: cada nível pretende ser apenas etapa preparatória para o nível seguinte, atendendo assim à clientela progressiva e cumulativamente privilegiada que o frequentata e deseja formar-se em nível superior. Conseguem acesso ao nível seguinte apenas aqueles que podem pagar caro esse preparo; b) o caráter altamente seletivo que caracteriza este sistema de ensino e impõe tais óbices de ordem quantitativa que contraditoriamente dificultam até mesmo o atendimento daqueles objetivos propedêuticos de um nível a outro. Basta observarmos a desproporção de matrículas que há do ensino primário para o médio e deste para o superior, o afunilamento quase abrupto em nossa pirâmide educacional, para sentirmos a extensão destes óbices da insuficiência quantitativa. A passagem de um nível a outro é de tal maneira difícil que foi necessário o aparecimento de duas pontes estranhas ao sistema regular para a tentativa de preservar-lhe um mínimo de coerência interna: os cursinhos que habilitam aos exames de admissão ao ginásio e à universidade. Escusado seria dizer que num sistema em que o ensino particular tem papel quase preponderante, esses elos, os dois cursinhos, são igualmente pagos e bem pagos. É evidente que o grande expulso

¹¹ *The Planning of Higher Education in Federal Republic of Germany — Economic Aspects of Higher Education — OECD — Paris, 1964 pp. 152/200.*

¹² ABREU, Jayme — Problemas brasileiros de educação — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 107, jul./set. 1967. p. 9-31.

dêste sistema é o aluno que não pode pagar para competir com os que podem. Ainda que todos pudessem freqüentar a escola primária, como quer a lei desde o Império, ao sair dela seus concluintes encontrariam um ensino médio onde apenas 20% dêles logram matricular-se (dados de 1967). Esta percentagem é superada pela Venezuela, Chile, Costa Rica, Panamá, Uruguai e Argentina na América Latina; em 1965, 1 866 municípios dos 3 956 então existentes não dispunham de qualquer estabelecimento de ensino médio. Nesses 1 866 municípios, quem terminasse o curso primário deveria encerrar o seu ciclo de estudos por falta absoluta de oferta de ensino do nível seguinte. Prosseguindo o afunilamento de oportunidades, ainda em 1965, somente 888 municípios dos 3 956 possuíam colégios, ou seja, 2.º ciclo, e o número dos que possuíam apenas ginásio era de 1 202.

No que se refere à *coerência externa*, que seria a adequação do sistema ao contexto sociocultural a que atende, é mais uma vez o sistema instrumento de discriminação sócio-econômica. É que os sistemas de ensino não consideram a cultura das classes inferiores, isto é, a do maior número, marginalizando forçosamente seus raros representantes que a muito custo conseguem atingir êsses sistemas e nêles se manter, sendo o mais das vezes condenados ao insucesso e ao abandono dos estudos. Esta forma quase sutil de discriminação, não fôsem tão evidentes os resultados, tem início na própria escola primária, a "escola para todos".

A escola de nosso tempo, de ciência e de técnica, em que o saber fazer passou a importar tremendamente, não atende mais a um pequeno grupo homogêneo; precisa servir a um grande grupo social, econômica e culturalmente heterogêneo, de cujo preparo está intimamente dependente o trabalho de produção do País. Acontece que, até muito recentemente, o poder público se limitava, como atuação no ensino médio, quase que a subsidiar o empreendimento educacional privado cuja existência nem sempre correspondia "ao que mais seria desejável, do ponto de vista público da educação".¹³

A constatação dessa alienação de nosso ensino à realidade brasileira é tão relevante e elucidativa quanto o são os dados estatísticos que dimensionam privilégios.

67

A distribuição da clientela pelos vários ramos de ensino médio evidencia esta alienação através da discriminação sócio-econômica que a preside.

O ensino secundário, que não oferece diploma profissional específico e que matricula o maior percentual discente, está nitidamente a serviço de clientela bem colocada na escala social e que lhe é historicamente fiel. Em troca, êste ensino continua a funcionar como simples trilha obrigatória de preparador para a universidade, meta natural à clientela que abriga.

Em confirmação ao que afirmamos, transcrevemos algumas das conclusões do estudo feito em São

¹³ ABREU, Jayme — "Problemas brasileiros de educação".

Paulo por José Augusto Dias e outros: ¹⁴

"1 — Os alunos do secundário, em sua maioria (54,8% no primeiro ciclo e 80,1% no segundo ciclo) declararam ter-se matriculado no curso pensando no preparo para a universidade.

2 — Os alunos dos cursos comercial — 69,6% no 1.º ciclo e 58,4% no 2.º ciclo; industrial — 71,6% no 1.º ciclo e 50,2% no 2.º ciclo; agrícola — 69,4% no 1.º ciclo e 40,0% no 2.º ciclo declararam haver procurado o curso por proporcionar boas perspectivas de emprego.

3 — Os alunos do secundário diferem significativamente dos alunos dos demais ramos quanto à certeza

de poderem continuar estudando. Esta certeza existe, naquele ramo de ensino, para 70,7% dos estudantes do primeiro ciclo e ... 60,9% dos do segundo ciclo.

Nos ramos profissionais, as porcentagens estão tôdas abaixo de 50% no primeiro ciclo, e abaixo de 25% no segundo ciclo.

4 — A certeza de continuação dos estudos está diretamente relacionada com a origem sócio-econômica dos alunos, isto é, quanto mais elevado o nível social, maior a certeza de continuar estudando."

Do mesmo estudo, transcrevemos os três quadros ¹⁵ a seguir que demonstram que a clientela da escola secundária ocupa posição social mais alta:

68

Origem Social dos Alunos, por Ciclo e Ramo de Ensino (Estado de São Paulo)

RAMO	CICLO	ORIGEM SOCIAL			TOTAL (100%)
		Nível Superior	Nível Médio	Nível Inferior	
Secundário	1.º	21,7	53,7	24,6	2 556
	2.º	30,7	52,0	17,3	446
Comercial	1.º	7,5	43,0	49,5	574
	2.º	11,4	46,1	42,5	586
Industrial	1.º	1,6	29,7	68,8	433
	2.º	26,2	54,0	19,8	454
Normal	1.º	—	—	—	—
	2.º	20,2	60,6	19,2	574
Agrícola	1.º	14,8	55,7	29,5	61
	2.º	15,8	57,6	26,7	71

¹⁴ DIAS, Augusto José — *Ensino Médio e estrutura sócio-econômica*. MEC-INEP 1967.

¹⁵ DIAS, José Augusto — *op. cit.* — p. 48, 49 e 143.

**Origem Social dos Alunos, por Ciclo e Ramo de Ensino
(Estado de São Paulo)**

RAMO	CICLO	ORIGEM SOCIAL		
		Nível Superior	Nível Médio	Nível Inferior
Secundário	1.º	90,4	77,0	51,2
	2.º	30,4	20,4	14,1
Comercial	1.º	7,0	13,9	23,1
	2.º	14,9	24,8	45,7
Industrial	1.º	1,1	7,2	24,2
	2.º	26,4	21,6	16,5
Normal	1.º	—	—	—
	2.º	25,8	30,6	20,2
Agrícola	1.º	1,5	1,9	1,5
	2.º	2,4	3,5	3,5
TOTAIS (100%)	1.º	(614)	(1 781)	(1 229)
	2.º	(450)	(1 136)	(545)

Percentagem de Alunos que Trabalham, de Acôrdo com o Período, o Ciclo e o Ramo de Ensino

RAMO DE ENSINO	DIURNO		NOTURNO	
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	1.º Ciclo	2.º Ciclo
Secundário	6,0(1 715)	9,6(322)	72,7(789)	69,4(124)
Comercial	20,6(107)	43,1(65)	77,8(459)	79,1(517)
Industrial	48,6(426)	21,4(215)	—	84,5(239)
Normal	—	14,3(512)	—	76,6(64)

Como se vê, são mais altas as percentagens de alunos que trabalham nos cursos profissionais que no secundário.

A clientela do ensino profissional difere bastante, assim, daquela do ensino secundário. É via de regra mais pobre e menos exigente — considerando muitas vezes o fato de ter vencido as barreiras que lhe foram impostas para o ingresso no ensino médio, ultrapassando, em grande número de casos, o nível de instrução dos próprios pais

como um privilégio quase indevidado e que se esgotará fatalmente neste nível.

Em linhas gerais, a educação de nível médio, em que pèse seu crescimento relativo nos últimos anos, tem-se mantido fiel aos princípios tradicionalistas e discriminantes, segundo os quais a cultura de elite é transmitida à classe privilegiada (curso secundário); e às escolas profissionais cabe a tarefa de habilitar (em cursos que poderíamos chamar de secundários de

2.^a classe), os contingentes das classes inferiores que precisam trabalhar mais cedo.

Em trabalho ainda inédito, Klaas A. W. Woortmann,¹⁶ inspirando-se em Florestan Fernandes,¹⁷ observa: As transformações decorrentes da urbanização e industrialização, apesar de terem provocado um incremento quantitativo na oferta de vagas escolares, não pressionaram o sistema escolar no sentido de uma alteração mais profunda no modo pelo qual a educação é oferecida e avaliada. Mantiveram-se os princípios organizatórios do sistema escolar herdado da sociedade tradicional, pouco voltado para a qualificação profissional. Introduzida artificialmente na sociedade brasileira, por pressão de uma elite minoritária, a escola limitou-se a crescer em quantidade, estendendo-se o mesmo padrão educacional à classe média e aos poucos componentes das camadas mais baixas da pirâmide social que conseguiam realizar a proeza de ultrapassar os obstáculos encontrados na escola primária. A escola média mantém-se, assim, marginal à formação dos contingentes de força de trabalho que anualmente se incorporam ao mercado de trabalho". "... permanece neutra quanto às condições institucionais quer da modernização, quer do desenvolvimento".

É essa mesma ausência de coerência externa que vem caracterizando a escola primária. Também ela

está montada muito mais para preservar a maneira tradicional de viver do que para promover mudanças sociais. Segundo Ottaway, em *Education and Society*, citado por Jayme Abreu em *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*,¹⁸ 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. Quando os objetivos mudam, muda a educação, mas os objetivos têm que mudar primeiro". No trabalho citado, Jayme Abreu observa que o "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" da 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".

Em pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sobre as relações entre a escola primária e a comunidade, na Guanabara, ficou demonstrado o quanto têm sido marginalizados os valores das classes sociais inferiores na escola; como as classes superiores impõem seus próprios valores até na escola pública. Em resumo: não está a escola primária ensinando o que deveria ensinar à clientela que a busca, quando com

¹⁶ WOORTMANN, Klaas — *O Estudante de nível médio na Bahia: situação e perspectivas*.

¹⁷ FERNANDES, Florestan — *Educação e Sociedade no Brasil* — Dominus Editôra, São Paulo, 1966, Cap. I.

¹⁸ ABREU, Jayme — *Educação, Sociedade e Desenvolvimento* — MEC — INEP — 1968 — p. 19.

isso além de desajustes sociais decorrentes de incongruência entre o que se aprende e o que é solicitado saber para atuação produtiva em sociedade (ausência de coerência externa) se geram desajustes pedagógicos decorrentes de conflitos entre os valores oferecidos pela escola e os interesses e valores da clientela que a frequenta.

Aliás essa não é situação exclusiva do Brasil; nos Estados Unidos, segundo Stephenson Abrahamson,¹⁹ ocorre o mesmo conflito que obriga os alunos das classes inferiores a viverem concomitantemente valores diferentes: os da escola e os de casa.

Nossos sistemas de ensino continuam a ser altamente seletivos, mantenedores de classes e *status*. Como subsistema que é, seria talvez demais esperar que nosso sistema de ensino fôsse agente de uma mobilidade social que ainda não caracteriza o próprio sistema social global de que é parte.

O crescimento da matrícula escolar não pode ainda ser tomado como índice de democratização do ensino. Este crescimento deve em boa parte ser entendido como um reflexo do aumento da procura feminina (ensino médio — cursos normais e ensino superior — faculdades de filosofia), o que não implica necessariamente democratização do ponto de vista de acesso de classes inferiores à educação. Como acentua Florestan Fernandes,²⁰ nossos sistemas de ensino

ainda persistem “quantitativamente restritos e qualitativamente tradicionalistas e aristocratizantes”; será necessário que a nossa dinâmica social evolua no sentido de mobilidade democrática para que possam os sistemas de ensino institucionalizar essa mudança.

Nota — Entre outros estudos e pesquisas mais recentes, realizados no Brasil, todos concluindo por confirmar, implícita ou explicitamente, a tese central deste trabalho sobre o aspecto seletivo de discriminação sócio-econômica, vigente em nossos sistemas de ensino, podem ainda ser citados os seguintes:

- LOPES, Juarez Brandão — *Escola ocupacional e origem social dos ginasianos em São Paulo* — 1956;
- TAVARES, Luiz Henrique Dias — *Origem Social e aspirações ocupacionais de ginasianos na cidade do Salvador*, 1958;
- VASCONCELLOS, Myriam Brindeiro de Moraes — *O estudante secundário do segundo ciclo no Recife* — 1965;
- BREJON, Moisés — *Racionalização do Ensino Industrial* — 1962.

Como análises globais dêsse aspecto seletivo dos sistemas de ensino no Brasil, são particularmente elucidativos os estudos e ensaios de Anísio Teixeira, na área da educação, e de Florestan Fernandes, na área de ciências sociais.

¹⁹ ABRAHAMSON, Stephenson — “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 — Columbia University.

²⁰ FERNANDES, Florestan — *Educação e Sociedade no Brasil* — 1966.

Os educadores — e de algum modo os planejadores de educação — vivem hoje pressionados por duas forças contraditórias. De um lado, as escolas de educação e os congressos de educadores reclamam invariavelmente a introdução de novas técnicas, novos recursos, novo tipo de pessoal especializado, novas áreas de educação e de ensino, novos elementos de recreação e de preparação física, nova formulação da estrutura e condução de uma classe, enfim, novos meios de aprimoramento de ensino. Por outro lado, a dura realidade é que tudo isso custa dinheiro, tudo demanda receita paralela e adequada, tudo impõe maior despesa para quem deve executar as tarefas de educação. A dura realidade é agravada quando se considera que a educação é cada vez mais devida a todos, não mais constituindo privilégio de alguns afortunados. É preciso não esquecer que a cultura e a civilização se difundem e com elas as suas exigências: não há pai ou mãe que não saiba um

pouco o que é uma boa escola e que não tenha condições para poder postular para seu filho uma educação mais bem conduzida e mais atenta às exigências da criança. Daí o grande paradoxo da educação: a educação moderna é cara, a educação moderna precisa ser barata (acessível).

E o paradoxo é campo favorável para gerar equívocos. Um deles — apoiado pela idéia superficial de que o Governo é rico e é dono de um dinheiro que não é de ninguém — é o de que a escola pública não é apenas barata, é gratuita. Além de gratuita, é a única que pode ser bem equipada, pois seu dono é rico. Tal equívoco agiganta-se em nosso tempo de socialização, não raro confundido com tempo de socialismo. Não há dúvida de que, sobretudo certas escolas ou certos setores de ensino, se tornaram tão exigentes em matéria de equipamentos e pessoal qualificado, que dificilmente suportam a condição de instituição privada. Ocorre na educação o que

* Do Conselho Estadual de Educação da Guanabara.

ocorre na saúde e na construção civil: são tão grandes, tão variados e tão caros os elementos exigidos para um hospital ou para o levantamento de um edifício, que as criaturas humanas sentem impiosamente a necessidade de se associar em grupo para alcançá-los. E o Governo, que representa o grupo fundamental — a sociedade civil — vai cada vez mais ampliando a área dos serviços de que se constitui em fornecedor exclusivo. Há quem admita que assim deva acontecer com a educação. Tal conclusão, entretanto, é incompatível com um verdadeiro estado democrático.

Antes, porém, de aprofundar essa afirmação, convém desfazer dois pressupostos que estão na raiz do equívoco apontado. A escola pública não é gratuita, nem o Governo é dono de dinheiro. A escola pública é paga e, inúmeras vezes, de custo alto. Os estudos comparativos mostram que a escola oficial em regra é de dispêndio mais elevado que as particulares. Em parte, isso decorre do condicionamento psicológico gerado pelo outro pressuposto: o Governo é rico de um dinheiro que não é de ninguém. Em bons termos democráticos, é preciso combater essa idéia de que o Governo é dono. O governo não é dono de nada; é simples gerente ou administrador de bens de terceiros. O governo gere os bens da comunidade e devolve para o proveito comum o que lhe foi confiado administrar. A expressão usual “o governo dá” revela no fundo ressaibo paternalista: atribui ao administrador a doação do que não é seu e ao povo o recebimento, a título de favor e generosidade (não raro, com uma

exigência em contrapartida), do que é seu ou seu direito. Em conclusão, a escola pública é, ao menos, tão cara como outra escola e quem a paga é o povo.

O governo não faz favor ao dar escola: é sua função. Ao Estado cabe o *dever* de proporcionar escola e de proporcioná-la a todos, ao menos em relação aos níveis e graus que constituem a “educação para todos”. Esse dever, contudo, não será plenamente cumprido com o oferecimento, ainda que ao alcance de todos, da escola oficial.

Na linha da educação, o dever do governo não se resume a dar escolas. É seu dever também proporcionar-las de modo a favorecer e incentivar a vida democrática. O governo falha em sua tarefa quando não cria condições para a plena liberdade. E entre as liberdades intangíveis da pessoa humana está a de poder educar-se segundo suas opções interiores. Isso só é possível, se o governo proporcionar escolas diversificadas e contribuir eficazmente (dentro do quadro de seu dever de propiciar educação) para o desenvolvimento da escola de livre iniciativa. O governo que criou escola pública suficiente, ainda não fez tudo: terá feito tudo quando criar condições para o surgimento, em situação de equidade, da escola de livre iniciativa.

Em outras palavras, o governo democrático é um servidor do povo. Cabe-lhe criar uma atmosfera favorável à perfeita infância de cada um dos cidadãos. Não está respirando essa atmosfera o cidadão que não tem meios para escolher, segundo seu ideal, convicções e aspirações, a escola para seu filho.

Decorre daí o dever do governo em matéria de educação, visto na perspectiva do pai responsável por um filho. A rigor não é a escola que o governo lhe deve; são os meios, os recursos para que possa escolher livremente o educandário de sua preferência.

74

Diante dessas circunstâncias, a solução verdadeira que o Poder Público pode trazer ao paradoxo apontado não é tornar barato ou apresentar como gratuito o que não pode ser barato e não é gratuito, mas é promover uma aplicação equitativa dos recursos que lhe são confiados, colaborando com a iniciativa privada e recebendo desta a colaboração, para que exista a escola bem equipada, tipos diversificados de educação, e cooperando para que a contribuição que algumas precisam receber para sua manutenção não as torne inacessíveis ao carente de fortuna. Essa cooperação do Poder Público não poderá ser apenas um tabelamento de preço em níveis sufocantes, porque isso seria fechar escolas ou reduzi-las a condições inferiores.

Tais idéias devem ser reavivadas para um tratamento adequado daquilo que constitui o chamado problema das anuidades escolares. Há anos que o início do período letivo é marcado por acirrados debates, em nossa imprensa, sobre assunto tão relevante para a família brasileira. A matéria é agitada, multiplicam-se os depoimentos, desencontram-se as opiniões e sucedem-se providências das autoridades. Nem sempre os diretores de escolas, os educadores, as autoridades, os pais de família — todos interessados no tema — se mostram capazes de equacioná-lo correta-

mente. O diálogo entre eles nem sempre é fácil e tranqüilo, pois, colocando-se cada um na perspectiva que lhe é mais sugestiva, tende a realçar aspectos particulares, surgindo, assim, posições aparentemente contrárias e irreconciliáveis.

1. Como as Escolas Explicam o Problema

As escolas têm sido obrigadas todos os anos a reajustar anuidades atendendo, de um lado, ao ritmo de desvalorização da moeda, com as indispensáveis revisões de salários; de outro lado, à sempre crescente necessidade de aquisição de equipamento e de material escolar de custo cada vez mais elevado e ainda à atualização do ensino e reformulação de métodos pedagógicos que, também, não se fazem sem pesados encargos.

Como já dissemos, aprimoramento de ensino, sua atualização, atendendo à nova realidade brasileira, com reestruturação de currículos e reformulação de programas, e tudo o mais que se aponta como excelente, não será alcançado se faltarem à escola recursos necessários. Hoje, já não tem sentido o ensino verbalista. A escola há de equipar-se, há de ter instalações adequadas, há de dispor de laboratórios, bibliotecas e material audiovisual, se pretender dar ensino qualificado. A consciência da necessidade dos Serviços de Orientação Educacional, demandando pessoal técnico bem qualificado, a utilização ampla das Práticas Educativas estão a exigir maiores recursos financeiros para as escolas. A própria jornada escolar deve ser ampliada para que o aluno possa, efetivamente, usufruir de tudo o

que a escola bem orientada pode oferecer-lhe. Em 1955, o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, na introdução do trabalho "Despesas Públicas com o Ensino", já advertia: "Entre todos os problemas suscitados pela difusão da educação e da cultura através do mundo, o problema econômico não é o menor, nem o mais fácil de resolver." E mais adiante: "tôdas as dificuldades maiores estão estreitamente ligadas a fatores econômicos."

Entre nós já largamente tem sido assinalado: "não basta suspirarmos por um bom ensino, é necessário que nos disponhamos a pagar-lhe o custo".

Costuma-se, para dar mais ênfase à importância e à necessidade de verbas para educação, afirmar: "não há processo mais seguro e elucidativo para conhecer as tendências de uma Nação do que o exame de seus orçamentos públicos para Educação".

Diante disso, os responsáveis pelas escolas vêm o problema das anuidades como o nó vital, a base da estruturação do ensino. Uma escola particular no Brasil, em geral, não tem outra fonte de receita: é da contribuição de seus alunos que ela auferê o recurso para acudir às solicitações de aprimoramento e aumento do custo da educação. Anuidade deficiente significa para a escola e resignação à condição de carência, a supressão de qualquer medida renovadora ou de aperfeiçoamento, a amargura de não poder escolher e animar seus professores com a remuneração condigna.

Indiretamente, a anuidade deficiente vai baixando o número e a qualidade do recrutamento para o magistério e outros trabalhos da educação e, por outro lado, vai esvaziando os quadros docentes do ensino médio e primário dos líderes naturais da classe, que dêles se vão afastando à procura de ocupações mais compensadoras. Enfim, a anuidade deficiente impõe às escolas a melancólica resignação ao mediocre. Será essa uma posição animadora para os que trabalham em educação e conveniente para o interesse público?

2. Como as Famílias Vêm o Problema

As famílias, por sua vez, são atingidas, cada ano, por novos encargos e, entre êles, não é sem significação o aumento de anuidades. No momento em que êsses pais se tornam mais conscientes do valor da educação, afligem-nos os ônus que sôbre ela recaem. Sentem, e é o próprio Poder Público que para isso os alerta, que é "a hora da educação". E não se trata de qualquer tipo de educação. Querem os pais, principalmente os que procuram a escola privada, um ensino qualitativo, com pessoal docente bem preparado, em escolas convenientemente equipadas, capazes de oferecer o tipo de educação que atenda à demanda de um país em larga expansão industrial e técnica. A família que se esforça para manter seu filho numa escola privada, espera que maiores e melhores oportunidades de educação lhe sejam oferecidas.

São elevados os custos dessa educação representada por determina-

da anuidade? Estão além do seu poder aquisitivo? Estas perguntas são, com frequência, respondidas irracional ou demagógicamente, apenas com ataques genéricos que, longe de corrigir distorções porventura existentes, servem apenas para desprestigiar e desmoralizar indistintamente as casas de educação.

É natural que o contribuinte sinta o peso dos encargos, sobretudo quando sua receita não lhe confere facilidades para acudi-los. Num país atormentado pelo crescente aumento do custo de vida, não raro alimentado pela busca dos lucros excessivos, é fácil imaginar que a primeira reclamação é contra o abuso — o abuso dos aumentos. Haverá, sem dúvida, abusos, isto é, cobrança alta que não corresponde à qualidade do serviço prestado. Mas a reclamação indistinta é mais apta a sufocar os legítimos esforços de manutenção do bom ou da apresentação de um melhor serviço, do que a coibir os abusados, em regra mais hábeis em enfrentar tais situações, sobretudo porque se alegram de se verem irmanados com os outros, ainda que pela forma de agressão.

Outra reclamação das famílias naturalmente se dirige ao governo: reclamam sua intervenção como poder moderador no entrechoque de interesses particulares conflitantes. Essa é indiscutivelmente uma função do Poder Público, função que se torna cada vez mais atuante no sistema em voga de economia planejada e orientada. Estará sendo bem colocada essa intervenção estatal no problema? Essa é a grande questão.

3. Como o Governo Tem Conduzido o Problema?

O Governo, cada ano, é chamado a interferir no fenômeno cíclico do desencontro de interesses a propósito das anuidades escolares.

É hoje evidente que as autoridades, por longo tempo, não souberam dimensionar a tarefa a que se propunham. As mais infelizes medidas foram tomadas, desde o tabelamento simplista das anuidades, até a entrega do problema a órgãos controladores de preços como a COFAP e, mais recentemente, a SUNAB — que, além de receber do Ministério da Educação e Cultura uma tarefa indiscutivelmente de sua área, permitiu que o problema educacional fôsse apreciado materialmente como uma mercadoria e submetido a um tabelamento que estava longe de levar em conta o aspecto qualitativo inseparável do processo educacional. Nesse tabelamento, não tem sido levado em conta que o aumento do custo do ensino, além de ser um fenômeno paralelo ao aumento geral dos custos, decorre da exigência de aprimoramento que, já assinalamos, constitui fato marcante na evolução moderna da escola, de que nenhum educador pode fugir. O povo, hoje, sabe o que é uma escola, conhece o que as novas técnicas e as novas idéias de pessoal qualificado vieram definir como condição normal de uma escola. O professor de hoje custa mais que o professor de antigamente, porque já não se admite que seja um profissional improvisado ou um autodidata. Esse é um detalhe exemplificativo que se multiplica e envolve toda a escola. A realidade da escola numa civilização em mudança não se enqua-

dra, sem se sentir asfiziada, num simples tabelamento.

Por isso, a intervenção da SUNAB, órgão controlador de preços, ao qual faltava envergadura para avaliar ensino, incidiu no erro de imputar às escolas privadas, indistintamente, a intenção de praticar abusos de poder econômico. Somente a lucidez e o espírito público de uns poucos elementos da própria SUNAB impediram assumisse o problema proporções catastróficas, conduzindo ao completo desprestígio um setor com grandes responsabilidades para o desenvolvimento do País, uma vez que é ainda reconhecidamente escasso, em face da demanda, o número de escolas oficiais. Pelas características profundamente democráticas de nossa legislação e de nossa formação, seria desastroso o aniquilamento do ensino privado. Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases (art. 3.º) impõe ao Estado a obrigação de dar educação; à iniciativa particular garante a liberdade de ministrá-la. É óbvio, como já assinalamos, o entendimento que nem uma, nem outra devem faltar para que exista o direito à educação. Proporcioná-la é obrigação, é dever do Estado. Por muito tempo, o Poder Público não se apercebeu que dar educação era tarefa sua, como gerente do bem comum. Por muito tempo, a educação foi uma atividade de área privada.

Hoje, felizmente, estão os governantes conscientes dessa incumbência. Convém, entretanto, não se deforme a correta filosofia: o dever de dar educação, que é do Estado, não pode ser entendido, como um direito exclusivo seu de dar educação. Ao dever de dar

educação não se pode contrapor a liberdade de que outros a dêem, especialmente não se pode contrapor à liberdade que o pai tem de escolher o tipo de educação que deseja para seu filho — apanágio dos regimes democráticos. Aliás, para bem desincumbir-se das obrigações que lhe cabem no campo da educação, em termos democráticos, deve o Estado promover educação, através da manutenção de uma rede oficial de ensino e promover bolsas de estudo que permitam efetivamente às famílias carentes de recursos a opção pela rede privada de ensino, se assim lhes aprouver.

É claro que, com isso, não pretendemos negar ao Estado, também, o direito de zelar para que a liberdade de dar educação não se transforme numa forma vil de mercantilismo. Numa casa de educação, mais do que em qualquer outra empresa de iniciativa privada, a idoneidade dos dirigentes há de ser comprovada e fielmente exercida. Ao Governo cabe coibir os abusos em qualquer campo da iniciativa privada. O Estado é sempre vigilante da boa ordem, da boa moral, do zelo pelo interesse público. Parece, todavia, claro que a racional e necessária intervenção do Estado não pode ser exercida fora dos princípios que a própria ordem jurídica estabelece.

Felizmente, e em boa hora, procurou o Poder Público corrigir os desacertos passados. O Dec.-lei 532, de 16-4-69, transferiu para a órbita dos Conselhos de Educação o estudo das anuidades escolares. De lá para cá, vem a situação se aclarando, e está em vias de solução uma problemática que se eternizava.

4. Como o Conselho Federal de Educação Vem Atuando

Dando cumprimento ao decreto que disciplinou a matéria, o Conselho Federal de Educação criou a Comissão de Encargos Educacionais que, no campo específico, pela primeira vez no Brasil, assessorou-se com economistas, contadores, técnicos em administração, buscando todos o encontro de uma fórmula orgânica que de uma vez por tôdas solucionasse o impasse.

A bem da verdade, diga-se que foram além de tecnicamente executados, exaustivos os esforços do Conselho Federal de Educação no sentido de dotar os Conselhos Estaduais de elementos que lhes permitissem, em tempo hábil, orientar seu trabalho. Convém lembrar que, das muitas restrições feitas à SUNAB, ressaltou a de ter tumultuado a vida econômica das escolas, efetuando exames casuísticos, estendendo o exame das tabelas de anuidades por todo o ano letivo de 1969, às vêzes autorizando aumentos em época tão tardia que já não o suportariam os pais, por virem acumulados, e já não poderia a escola adotá-los, por se haver desmantelado todo o seu planejamento pedagógico com a falta de recursos.

A principal e valiosa tarefa a que se propôs o Conselho Federal de Educação foi a de levantar dados técnicos e de oferecer à reflexão dos educadores elementos concretos de análise e até de correta formulação de como se poderia "medir" qualidade. Pela primeira vez no Brasil e, certamente de maneira desassombrada, ousou a autoridade educacional trazer a debate, de maneira honesta e correta, ex-

pressões de avaliação econômica que se constituíram em verdadeiros "tabus" no campo da educação. Na oportunidade foram conceituados, sempre visando aos aspectos éticos que tal "produto" oferece, *os custos do ensino, o custo de produção* etc. Pela primeira vez, um problema que se arrastava há mais de 20 anos e que vinha ocasionando sérios impactos de opiniões e dando margem às mais variadas explorações, foi dimensionado e debatido de forma serena e profunda.

Partiu aquêlo órgão colegiado para o cálculo da anuidade baseando-se nos dois grandes fatores do custo do ensino: investimento e custo do serviço.

Considerou nesse exame a variedade do tipo do "produto-ensino", a influência que o problema tem para o usuário do serviço (família) e suas implicações legais no que tange à lei do Imposto de Renda quanto a capital de giro, limite salarial, lucro tributável, provisões, fundos etc. Foram também estudados os custos operacionais dos serviços — o que, de certa forma, através do tempo, já vinha sendo objeto de atos oficiais (portarias, decretos etc.).

Chegou o Conselho a uma primeira fórmula matemática que, se aplicada na íntegra — resolveria em definitivo o problema da fixação de anuidades, considerada a tipologia de cada colégio e sua economicidade. O exame dos dados que resultariam dos diferentes estudos obtidos em cada colégio permitiriam, sem dúvida, aos órgãos governamentais, no futuro, estabelecer uma política de preços de educação em bases sólidas. Infeliz-

mente, intervenções da própria área governamental levaram o Conselho à aprovação de uma segunda fórmula, bem menos racional do que a primeira — pela limitação de dados, mas que, ainda assim, representou um coroamento de esforços no sentido da obtenção de uma solução adequada para tão difícil tarefa.

Injustamente, a nosso entender, foi o Conselho Federal de Educação acusado de ter apenas tangenciado aspectos vitais e de não ter oferecido aos Conselhos Estaduais de Educação diretrizes definidas para sua ação. A verdade, parece-nos, é outra e resulta no fato de ter o Conselho Federal de Educação estudado, em tempo recorde, um assunto difícil, dispondo de pouquíssimos dados sobre a verdadeira situação social, econômica e financeira dos estabelecimentos de ensino. A tomada de posição do Conselho foi, como não podia deixar de ser, cautelosa e pouco cerceadora, permitindo aos Conselhos Estaduais de Educação que, com mais segurança, pelas maiores facilidades de que dispunham para pesquisa em campo menor, se definissem sobre os elementos de custo envolvidos, sobre os comportamentos de mercado, sobre as estruturas e sistemas operacionais, e até sobre os orçamentos familiares.

O curto prazo de tempo que o Conselho Federal de Educação empregou para execução de sua parte no equacionamento do problema sugere que êle o considerou de finido em duas etapas:

— Primeira, a que está realizando através do consenso dos Conselhos Estaduais, que fôsse a mais geral possível, aten-

dendo ao maior número de Colégios, evitando o acúmulo de processos e que não desatendesse o bom nível de ensino. Pela aplicação da fórmula

$$A = \frac{50 \times Sa}{M - m},$$
 pretendeu o

Conselho garantir — com a constante 50 — uma cobertura modesta para o pagamento do investimento, quota de risco ou evasão escolar e rentabilidade; sob a rubrica *Sa* estaria contida a grande despesa da escola — que é a de pagamento de pessoal docente; o denominador $M - m$ indicaria a matrícula financeira efetiva ($M =$ número de alunos matriculados, $m =$ número de alunos gratuitos).

Verifica-se o esforço para estabelecer uma compatibilização entre a evolução dos preços e a correspondente variação de custo.

79

Reconhecendo o Conselho estarem as escolas muito defasadas em relação a seus custos e não podendo deixar de atender, também, à política antiinflacionária do Governo, limitou os aumentos máximos a serem feitos pela aplicação da fórmula a 26,62%, isto é, aumentos iguais aos da própria correção do índice do custo de vida . . . (24,2%), acrescidos no máximo de 10% dêsse percentual (2,42%), de modo a permitir a longo prazo uma gradual adequação das anuidades — aos níveis obtidos pela aplicação da fórmula.

— Segunda etapa, que a nosso entender o Conselho Federal de Educação tem em vista e que será atendida a longo prazo, visa corrigir possíveis distorções que

forem observadas na aplicação da primeira.

A experiência já está demonstrando a necessidade de uma revisão de critérios, especialmente no que concerne aos casos de recursos a serem impetrados por estabelecimentos de ensino, especialmente aqueles que atendem ao ensino de tipo emendativo ou de excepcionais.

De qualquer modo, a projeção dos estudos realizados este ano pelos Conselhos Estaduais permitirá, seguramente, para o próximo ano, uma avaliação muito mais correta de qualquer alteração e reajuste de anuidades, na busca de soluções justas e definitivas.

5. Outros Programas de Estudo e Análises para Fixação das Anuidades Escolares

80

Paralelamente ao estudo feito pelo Conselho Federal de Educação, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário no Estado da Guanabara, propôs-se realizar pesquisa inédita, em termos brasileiros, visando, através de análises econômicas, à medida do custo de ensino e à consequente criação de um instrumento de auxílio aos estabelecimentos na fixação de suas anuidades, dentro de um critério justo, uma vez que é do consenso geral que *nenhuma escola será socialmente útil se não for economicamente eficiente.*

A orientação básica desse estudo consiste em procurar a compatibilização entre as estruturas de custo dos estabelecimentos de ensino e níveis de anuidade justos.

6. Desenvolvimento do Programa

O programa de estudos está se desenvolvendo há seis meses. Inicialmente foi lançada uma pesquisa-piloto, envolvendo os estabelecimentos primários e médios da Guanabara, que forneceriam os dados básicos para realização das análises. Nesse primeiro estágio procurou-se fundamentalmente a acumulação de conhecimentos sobre os colégios, suas estruturas operacionais, seus custos próprios, seus mercados, cursos que mantinham, suas capacidades operativas e, através de critérios previamente estabelecidos, fixaram-se elementos que determinassem a eficiência de cada um. Com tal estudo pretendeu-se estabelecer uma *tipologia de colégios*, entendendo-se que os preços de anuidades não seriam fixados pelos critérios comuns de custos mais lucros, únicos que geralmente eram os vigentes nos estudos contábeis. Também não teriam por base a média dos custos verificados para os estabelecimentos de ensino, quaisquer que fossem seus métodos de ação. Tratar-se-ia de criar um padrão operacional para os colégios, cuja economicidade fosse provada. Então, para este padrão seriam determinados preços de equilíbrio, que garantiriam rentabilidade e taxa de retorno do capital aceitável. Parece certo aos que estudam o problema de anuidades que, embora um estabelecimento de ensino não possa nem deva ser marcado pelo aspecto puramente comercial e tenha o fim específico e primordial de educar, não deve ser totalmente esvaziado de sua legítima condição de empresa a ser gerida. Como tal, não podem ser negligenciados

pontos da maior importância. A propósito, cabe lembrar observação feita por D. Lourenço de Almeida Prado O.S.B., ilustre Reitor do Colégio de S. Bento, em "O Problema Econômico da Escola — Sobre o Direito de Viver do Ensino". Ouvimos freqüentemente expressões como esta: "um colégio não deve ter fins lucrativos". A expressão é falsa, e, além de falsa, insidiosa. Reveste-se de um espiritualismo aparentemente nobre e generoso mas, na verdade, é princípio errado... O certo seria dizer-se: um educandário *pode ser* uma obra de beneficência, mas um educandário *não tem que ser necessariamente* uma obra de beneficência. Pode ser, tem direito de ser uma obra lucrativa. Melhor ainda: é mais natural, mais de sua natureza que seja uma obra lucrativa (não de lucros excessivos, mas rentáveis) e precisamos reivindicar o direito de o educandário ser uma obra lucrativa, uma instituição em si mesma, que tenha em si mesma os títulos que lhe garantam a independência.

Portanto, o problema não consiste apenas em garantir a educadores que vivam exclusivamente do produto do seu trabalho — o que, a nosso ver, seria justo e legítimo. Trata-se, além disso, de estabelecer bases reais que garantam efetivamente a liberdade e a expansão livre do espírito humano. É importante que, além de garantir aos mestres remuneração compensadora pelo seu trabalho, se para êles lhes é exigida dedicação exclusiva, além de dispor de condições pedagógicas e didáticas que comprovem a eficiência desse trabalho, possam os estabelecimentos de ensino dispor dos meios que lhes assegurem

independência. Só no colégio economicamente produtivo pode ser feita a defesa da própria liberdade de ensino. Naquelas instituições que vivem na dependência de auxílios estranhos ou de recursos públicos proporcionados a título de favor desaparece a liberdade, como desaparece a própria liberdade da família de escolher o tipo de ensino que prefere para seu filho.

7. Inconvenientes dos Tabelamentos de Anuidades

Vale ainda insistir mesmo nesse ponto — em relação à orientação exposta acima quanto à recusa da forma de fixar preços com base só em despesas acrescidas de lucros — que é a usual sempre que são tabelados preços, no País. Somar "custos", "despesas" e "lucros aceitáveis" corresponde a uma concepção meramente contábil da formação de preços. Não considera a estrutura e o comportamento do mercado (aqui definido como o conjunto de compradores — e produtores do mesmo produto — o ensino), nem a adequação dos custos verificados a padrões operacionais analisados e otimizados. Há de ser considerada, no caso específico, a conveniência dos colégios e da sociedade a que servem. Há de ser procurado um "equilíbrio do mercado", isto é, uma situação que atenda tanto aos "consumidores" quanto aos "produtores", e que atenda a pais e colégios.

Convém, nessa oportunidade, esclarecer outro aspecto que não tem sido devidamente considerado pelos que têm debatido o problema de anuidades. Enquanto o Estado não tiver condições para suprir

com bôlsas — e bôlsas plenas — a carência de recursos do povo, quem, na prática, realmente limita a anuidade de um estabelecimento de ensino é a própria capacidade aquisitiva da comunidade a que o estabelecimento serve. Pode o Poder Público liberar completamente a fixação das anuidades escolares. O colégio "sente", sabe que se elevar seus preços acima daquilo que sua clientela suporta, terá salas vazias e espaço ocioso. Este, aliás, é o motivo que tem conduzido a maioria das escolas de livre iniciativa a uma situação de quase insolvência, com receitas inteiramente defasadas em relação a seus custos. Queiram ou não, esta afirmação haverá de ser reconhecida por todos: — num país de economia pobre, quanto maiores as anuidades, tanto menor o total de matrículas procuradas.

82

Portanto, se se puder atingir o "equilíbrio de mercado", ainda que para isso concorra o Poder Público com o auxílio das bôlsas de estudo, serão estabelecidas anuidades que determinarão o número exato de matrículas que o colégio vai oferecer e que deverão coincidir aproximadamente com o mesmo número que os alunos vão procurar.

8. O Equilíbrio do Colégio

Ainda, para melhor entendimento do problema de anuidades escolares, não podemos desconhecer os elementos que constituem os chamados *custos* do ensino. Os *custos totais* de um colégio são decomponíveis em custos *fixos*, que são aqueles em que o colégio incorre, qualquer que seja o número de matrículas que lhes sejam de-

mandadas (ocupação do imóvel, administração etc.) e custos *variáveis*, proporcionais ao número de matrículas que tenha efetivado (contratação de professores, consumo de material etc.).

É sabido que a escola privada vive exclusivamente daquilo que seus alunos pagam sob a forma de anuidade. Portanto, seus custos totais em tese deveriam estar cobertos pelas matrículas realizadas. Observe-se, porém, que quando a matrícula está reduzida, aquém do planejado, o colégio tem prejuízo; quando a matrícula ultrapassa o limite razoável, surgem os lucros maiores. Este é um ponto que também não tem sido considerado devidamente. Colégios que cobram anuidades reduzidas, mas superlotam suas turmas, podem estar obtendo lucros anormais e, o que é mais grave, oferecendo baixo padrão pedagógico. Houvesse ensino oficial gratuito em número suficiente e de melhor qualidade, não haveria lugar para essa escola privada, de má qualidade. O bom ensino oficial oferecido a todos seria a garantia de que os preços da escola particular não ultrapassariam os níveis razoáveis.

9. Como o Problema das Anuidades é Determinante de uma Política Educacional

Feitas tais considerações, verifica-se que a orientação básica do estudo que o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino está procurando desenvolver visa, inclusive, determinar uma correta *política educacional* que possa orientar outros futuros estudos, também no que concerne à ampliação da rede escolar pública e privada.

Além da pesquisa feita junto às escolas, outras informações estão sendo colhidas para completar o quadro dos dados básicos do trabalho. Esses dados dizem respeito à distribuição de renda na Guanabara, ao mercado de trabalho de professores, ao mercado de trabalho para menores, com conseqüente verificação do tipo de escola que será necessário, além dos indispensáveis exames das estatísticas oficiais sobre ensino primário e médio. Em resumo, para que se alcance a *política educacional* desejável, devem estar bem analisados os seguintes elementos:

1 — a oferta de ensino, em função dos preços de mercado, e a procura do ensino — em função não só das anuidades, como também da renda social, da população e do crescimento demográfico, da qualidade de ensino da localização, das necessidades tecnológicas e da evasão de alunos — caracterizando-se o mercado de ensino primário e secundário;

2 — a estrutura técnica dos colégios — através da análise dos fatores de produção utilizados (pessoal e capital), do sistema operacional dos colégios e dos custos envolvidos — caracterizando-se então, para cada nível de anuidade determinado pelo mercado, o ponto de equilíbrio do colégio e a taxa de rentabilidade.

Com isto, ter-se-á montado um modelo econômico para o ensino, que poderá orientar diretores e autoridades educacionais quando chegar o momento de fixar anuidades.

Conhecidos estarão, efetivamente, os "valores" que devem nortear a

fixação das anuidades escolares, os quais, se forem divulgados amplamente, farão desaparecer as explorações demagógicas que em torno do assunto seguidamente vêm sendo feitas.

Examinados os elementos reais, dever-se-á chegar a resultados em que, salvaguardado o conteúdo ético do problema do ensino, também não se omita o interesse da escola como empresa, nem se deteriore a posição do diretor como empresário dessa empresa. Este procedimento é tanto mais necessário quando se considera que a escola é um tipo de empresa profundamente vinculada à mudança social e tecnológica que acompanha o desenvolvimento. Além disso, a empresa-escola é bastante peculiar em sua formação de custos porque exige especialização da quase totalidade de sua mão-de-obra. Compare-se o que representa a folha de pagamento na absorção de receita de uma escola e de outra empresa qualquer. Enquanto numa escola é comum a absorção de até 70 ou 80% da receita teórica com pagamento de professores e administradores, em outros tipos de empresa, a mão-de-obra não absorve além de 20 ou 30% da receita. E, ainda mais, entre as empresas de serviço, a escola é, seguramente, das que mais exigem capital. E não é só. Seu dimensionamento e nível de produção estão e devem permanecer subordinados a padrões pedagógicos; em conseqüência, sua otimização econômica, particularmente o dimensionamento de sua capacidade e a determinação de seu nível de produção, não dependem, como já procuramos focalizar, exclusivamente da análise de seus custos-receitas.

A fórmula atualmente adotada pelo Conselho Federal de Educação, ainda que adaptada um tanto simplistamente por determinações do Conselho Interministerial de Preços (CIP), já permite que se estabeleça o estudo de estruturas de custo típicas e seja dimensionado, para cada colégio, o cálculo da anuidade, aplicando diferentes critérios de diferenciação, uma vez que não há unidade no produto-ensino, além de permitir a identificação dos custos de escala, que poderão ser decrescentes, constantes ou crescentes.

84 Finalmente, cabe mencionar um aspecto que parece importante e foi focalizado na VI Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, realizada em agosto de 1969 — tendo como tema “Anuidades Escolares”: o Dec.-lei 532 é claro quando determina, em seu art. 1.º, que cabe aos Conselhos de Educação a fixação dos critérios para cálculo das anuidades, taxas e demais contribuições correspondentes a serviços educacionais prestados pelos estabelecimentos federais, estaduais, municipais e particulares. Até o momento, o assunto só tem sido tratado em relação à fixação das anuidades do ensino privado — certamente porque são as que mais movimentam a opinião pública. Não obstante, a tarefa deverá ser continuada. Levantar os custos do ensino oficial,

racionalizar tais custos, examinar tôdas as implicações que o assunto permitir serão, sem a menor dúvida, formas de tentar corrigir erros e de permitir melhor aproveitamento e distribuição dos recursos destinados à educação.

É oportuno ter em mente uma advertência do Ministro Roberto Campos que continua ecoando nos ouvidos dos educadores conscientes e que precisa — se falsa, ser contestada; se verdadeira, rapidamente equacionada com fatos que permitam sua correção: — “No Brasil não se gasta pouco com educação; é que se gasta absurdamente mal!”

REFERENCIAS

Para realização deste trabalho foram utilizados:

- 1 — Material apresentado pelo Conselheiro Padre José Vasconcellos — à VI Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação (agosto-1969) e material recolhido nos debates daquela Reunião.
- 2 — Programas de trabalho e pesquisa realizada pela SISLOG — Sistemas, Análises e Lógica — Escritório Técnico que está cooperando com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino.
- 3 — Notas de trabalhos de D. Lourenço de Almeida Prado O.S.B., do Conselho Estadual de Educação da Guanabara.
- 4 — *Recursos Públicos para Educação* — Carlos Pasquale — Coleção AEC.

Este artigo não pretende ser um estudo encaminhando proposta de elaboração de um programa, mas apenas uma sondagem preliminar para sentir os limites dentro dos quais se movem os cruzamentos entre a perspectiva de expansão do ensino e a perspectiva de recursos financeiros disponíveis, tomando como referência o ano de 1980.

Insistimos no caráter de exercício didático, pelo que ficamos num nível geral e trabalhamos com margem de arredondamentos e simplificações.

No quadro 1 apresentamos estimativas da população.

Não sabendo qual será o resultado do Censo Geral de 1970, optamos por uma estimativa de 92 milhões em 1970.

Como taxas de crescimento demográfico adotamos 3% para a população geral.

Alguns estudos da UNESCO estimam que, na América Latina, a população geral cresce a 3,1%, mas a faixa etária 5 - 14 cresce a 3,4%.

Quadro 1 — População

FAIXA	EM NÚMEROS (Milhões)		TAXA CRESCIMENTO	EM PERCENTUAL	
	1970	1980		1980	1980
Geral	92,0	124,0	3,0 %	100,0	100,0
Idade 6-10	12,4	17,0	3,2 %	13,5	13,7
11-14	8,5	11,5	3,1 %	9,2	9,3
15-17	5,8	7,8	3,1 %	6,3	6,3
18-22	9,2	12,4	3,0 %	10,0	10,0

* Do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

Adotamos 3,2% para a faixa 6 - 10 anos e 3,1% para os grupos 11 - 14 e 15 - 17 e os mesmos 3% para o grupo 18 - 22.

Disso resulta que a participação percentual dos grupos 6 - 10 e 11 - 14 na população geral será levemente aumentada até 1980. O maior interesse disso é evitar uma subestimação da demanda escolar em 1980. Para o grupo 15 - 17, a alteração já será insensível e não é prevista para o grupo 18 - 22.

Finalmente, tomamos, em média, 2,7% por idade no grupo 6 - 10 anos; 2,3% no grupo 11 - 14; 2,1% no grupo 15 - 17 e 2% no grupo 18 - 22.

Talvez fôsse mais realístico tomar 2,8% por idade, na faixa 6 - 10 anos. Isso nos levaria a uma população em idade escolar primária de 12,8 em vez de 12,4.

No quadro 2, levantamos hipóteses de crescimento da matrícula, partindo de estimativas com aproximação grosseira da matrícula

atual, nos níveis primário, ginásial, colegial e superior.

O ginásio é tratado em separado para fazer uma transição entre a situação atual e o previsto "ensino fundamental", envolvendo na "segunda etapa" o atual ginásio.

Construímos duas hipóteses:

I - Crescimento de 3,2% igual ao da faixa etária (Vd. quadro 1) para o primário. Crescimento de 15% para o colégio e o superior e um pouquinho mais (16%), para o ginásio ou "fundamental" nas últimas séries.

II - Crescimento de 3%, 14% e 12%, respectivamente, para cada um dos quatro ciclos.

As taxas de 15% têm sido encontradas para o médio (ginásio e colégio) e superior, nos últimos anos, e corresponde à pressão da demanda social. Contudo, talvez não seja viável manter taxas tão altas como média de um decênio, sobretudo à medida que o próprio sistema fôr crescendo.¹

86

Quadro 2 — Matrículas

NÍVEL	1970 EM 1.000.000	1980			
		Hipótese I		Hipótese II	
		Taxas	Números	Taxas	Números
Primário	13,5	3,2	18,6	3,0	18,2
Ginásio	3,2	16,0	14,1	14,0	11,9
Colégio	1,0	15,0	4,0	12,0	3,1
Superior	0,4	15,0	1,6	12,0	1,2
TOTAL	18,1	7,7	38,2	6,6	34,4

¹ Como é sabido, se a base se torna mais alta, as taxas elevadas tornam-se mais difíceis.

Por isso formulamos outra hipótese com taxas de 12% para o colegial e superior, também sustentando um ritmo pouco maior para o "ginásio", mesmo porque essa é a conseqüência que se propõe com a reforma que introduz o ensino fundamental.

A taxa média de crescimento do conjunto² resulta, num caso, ser acima de 7,7% e, no outro, acima de 6,6%.

O quadro 3 nos dá os índices já atingidos de escolarização e os índices que atingiríamos nas hipóteses I e II.

Como se vê, o primário não precisa crescer porque está acima da faixa etária adequada.³ Já representa, em média, cerca de 10% a mais do que a "demanda teórica" necessária. Se crescesse a 4%, iria para 20 milhões, com visível excesso. Basta crescer no mesmo ritmo previsto para a faixa etária ou até

mesmo um pouco menos (taxa de crescimento da população geral) para continuar suficiente.

De fato nosso ensino primário já está freando seu crescimento, mas ainda assim está crescendo a 6,7% nos últimos anos, o que é desnecessário. A escola primária não precisa crescer,⁴ e sim eliminar a repetência e proceder a uma *transferência* interna da ocupação, saindo os alunos seródios (11 - 14 anos) e entrando os adequados (6 - 10), pela antecipação da idade de ingresso, retenção e regularização do fluxo.

É de notar que supomos cinco anos de escolaridade primária, incorporando às atuais 4 séries (alunos de 7 a 10 anos), o atual "preliminar" (alunos de 6 anos), e até mesmo uma certa expansão do "jardim da infância" (pois se espera um excesso de 7 a 9% em relação às cinco idades).

87

Quadro 3 — Índices de Escolarização

NÍVEL	1970	1980	
		Hipótese I	Hipótese II
Primário	108,8	108,8	107,0
Ginásio	37,7	122,6	103,5
Colégio	17,2	51,3	41,0
Superior	4,3	12,9	9,7

² O programa de metas do Governo para 1973 estipula: 16,4 milhões para o primário, a uma taxa de 7% ao ano, sobre 1969; 4,2 milhões para o ginásio, a 14% ao ano; 1,8 para o colégio, a uma taxa de 20% ao ano; 0,58 para o ensino superior, a uma taxa de 16%. A nosso ver o programa *não se justifica* para o primário. Para o colegial e o superior é mais ambicioso que as nossas hipóteses.

³ Vários trabalhos nossos anteriores, e de alguns autores que concordam conosco, explicam essa excedência de nossa escola primária resultante da "desordem etária" e da "repetência".

⁴ Naturalmente em certas zonas (Nordeste, área rural), o primário apresenta ainda um *deficit* (pequeno) a vencer. Mas em outras áreas há "inchação" ou "excedência".

Quanto ao atual médio, fariamos progressos enormes:

No "ginásio", partindo de 37 — 38% de escolaridade, chegaríamos a um *excesso* (surpresa) ou a uma igualdade (suficiência).

No colégio, partindo de 17%, chegaríamos aos índices muito risinhos de 51% ou 41%, conforme as hipóteses.

Esses resultados surpreendem e os próprios índices de escolarização tomados por base parecem excessivos.

Contudo, deve-se notar que o médio atual comporta o *diurno* e o *noturno* e a bem dizer só o diurno é que deveria ser tomado em conta para fornecer o índice de escolarização dos *adolescentes*. Talvez "metade" da matrícula dê uma boa aproximação da situação atual no diurno. Para 1980, tudo o que podemos é desejar que a enorme expansão prevista se dê preponderantemente no diurno. Se isso ocorrer, então poderíamos pensar que os índices de escolarização *real* dos grupos 11 — 14 anos e 15 — 17 anos serão, em 1980, situados entre 82 e 67% para o "ginásio", conforme as hipóteses e entre 34 e

28% para o colégio (2/3 da matrícula no *diurno* conforme as duas hipóteses).⁵

No ensino superior, não faz muito sentido operar essas distinções. O grupo 18 — 22 anos (5 idades) é tomado só para *referência*. O que importa é que iríamos para índices de escolaridade no nível superior já bastante satisfatórios, embora inferiores aos das nações mais desenvolvidas atualmente, mas já comparáveis aos delas.⁶

Tudo isso parece representar expectativas demasiado otimistas e confortadoras. Quais são os parâmetros financeiros?

Temos que começar por fazer uma estimativa de custos.⁷

O quadro 4 nos dá uma estimativa de custos por aluno-ano, para 1970 e, em seguida, duas hipóteses para 1980.

Admitiremos para o primário um aumento de custos de 30 ou 60%, conforme as hipóteses. Isso por duas razões: primeiro porque os custos atuais de nosso ensino primário são reconhecidamente baixos demais e resultam principalmente dos salários irrisórios pagos

⁵ O excedente do "ginásio" compreende-se, dessa maneira, como resultando: a — do noturno; b — mesmo no diurno, de uma acumulação de alunos "fora de faixa", pois a "adequação etária" será ainda bastante baixa.

⁶ Eis alguns índices de escolaridade superior em 1965:

Estados Unidos — 34
Suécia — 13
França — 12
Alemanha Ocidental — 9
Rússia — 19
Argentina — 10
Japão — 11.

⁷ Temos consciência de que o terreno aqui é muito aventureiro. Por isso mesmo deixamos a "fundamentação" dos custos arbitrados para 1970, para um apêndice, a fim de não sobrecarregar o texto, impedindo o leitor de seguir o fio da meada.

Quadro 4 — Custos de Aluno-Ano

NÍVEL	1970	1980	
		Hipótese X	Hipótese Y
Primário	100	130	160
Ginásio	300	350	370
Colégio	400	500	540
Superior	3.000	2.800	3.300

às professoras municipais e particulares (e mesmo às estaduais); segundo porque, em contrapartida da hipótese de que vai cessar a expansão *quantitativa* do primário, desejamos uma melhoria *qualitativa* que deve traduzir-se em termos de custos. É praticamente impossível que os custos do ensino primário não subam.

Como os custos são muito baixos, êsses aumentos altos representam pouco em valor absoluto. Mas, uma vez que a matrícula é alta, a importância do aumento fica restabelecida.

Para o "ginásio" e colégio, admitimos aumentos de 16 e 25%, a preços constantes, na primeira hipótese, e aumentos de 24 e 35%, na segunda hipótese. Significa que a melhoria no caso do ginásio seria um pouco freada, porque a perspectiva do ensino fundamental deve tender a assemelhar o "ginásio" ao primário e isso deve contrabalançar a necessidade de levantar para um nível "condigno" a remuneração dos professores. Para o colégio não haveria êsse fenômeno para contrabalançar as melhorias qualitativas que se fazem imprescindíveis para que o nosso ensino colegial venha a ganhar os padrões necessários a um ensino efi-

caz e habilitador (envolvendo aspectos profissionais).

No caso do superior, admitimos uma hipótese "cór de rosa", com baixa nos custos, e uma hipótese de quase estabilização porque partimos do pressuposto de que os atuais custos são muito elevados e que é necessário conseguir fortes *economias de escala*.

Reconhecemos que:

1. talvez o custo atual seja mais elevado que o estimado, o que levaria a custo mais alto em 1980;
2. a elevação desejada da remuneração dos professores universitários, com a adoção dos novos regimes de remuneração e carga horária, também pode levar a custos mais altos. Esperamos que, de qualquer modo, as hipóteses permitam sentir a realidade.

O quadro 5 nos dá uma idéia de "qual pode estar sendo" nosso dispendio atual com educação.

Na hipótese de que estejamos gastando 3% do PIB, e se aqueles custos de aluno-ano são válidos, chegamos a um resultado harmônico e compatível com o conjunto das idéias.

Quadro 5 — Despesas Gerais com Educação — 1970

NÍVEL	GASTOS EM BILHÕES A PREÇOS DO QUADRO 4	DISCRIMINAÇÃO TENTATIVA DA PARCELA	
Primário	1,35	Administração Geral	8%
Ginásio	0,96	Educação Supletiva e outras	1%
Colégio	0,40	Desportos, Cultura e Pesquisa	1%
Superior	1,20	Investimentos	10%
Outros	1,09		
	5,00		20%

O MEC fala, por vèzes, em que estamos gastando 4% do PIB, em 1970, com educação. Não nos parece provável, à luz do que sabemos sôbre os anos anteriores. Ou então há dinheiro "sobrando" ...

A hipótese A é pessimista e sugere: 6% ao ano de crescimento do PIB.

A hipótese B é a média: 6,5% ao ano.

De qualquer modo, nada aventamos sôbre os "gastos públicos" com educação e menos ainda sôbre as responsabilidades e participação da União, Estados e Municípios. Seriam hipóteses que aumentariam os riscos, apenas para complicar mais, não contribuindo para os fins agora visados.

A hipótese C é otimista: 7% ao ano. Embora o governo haja conseguido taxas mais elevadas nos dois últimos anos, é difícil esperar, ao longo de todo um decênio, uma taxa média cumulativa de 7%. A própria experiência brasileira nos lembra a existência de anos estacionários ou de baixo crescimento.

O quadro 6 nos apresenta três hipóteses de crescimento do PIB, partindo da estimativa de 165 bilhões em 1970.

O quadro 7 desdobra as três hipóteses do quadro 6 em três novas subhipóteses, num total de nove hipóteses.

Quadro 6 — Produto Interno Bruto (Em bilhões de Cr\$)

1970	1980					
	Hipótese A		Hipótese B		Hipótese C	
	Taxa	Número	Taxa	Número	Taxa	Número
165	6%	295	6,5%	310	7%	325

Quadro 7 — Despesas Gerais com Educação — DGE (Em bilhões de Cr\$)

1970		1980					
% S.PIB 3	Valor 5	Hipótese 1		Hipótese 2		Hipótese 3	
		%/PIB	Valor	%/PIB	Valor	%/PIB	Valor
1980							
Hipótese A do PIB	5	14,75+	5,5	16,22	6	17,70	
Hipótese B do PIB		15,50+		17,05		18,60?	
Hipótese C do PIB		16,25		17,87		19,50?	

Para as casas A, B e C do PIB, temos as hipóteses 1, 2 e 3 de aplicação em educação respectivamente de 5, 5,5 e 6% desse mesmo PIB.

Admitimos, de acordo com tudo o que vem dizendo o Governo, que o Brasil vai aplicar maior percentual de recursos em educação. Não menos do que passar de 3 para 5%; também não mais do que 6% porque poucos países chegam a isso e, além disso, é de ver que os outros setores disputarão terreno com a educação.

As hipóteses que assinalamos com o sinal “+” são insuficientes de pronto para a expansão desejada. Dão-nos uma espécie de limite mínimo em que se pode esperar confiantemente.

As hipóteses marcadas com “?” são hipóteses improváveis em que “sobraria” dinheiro.

As hipóteses “preferenciais” estão grifadas. Se o PIB crescer segundo a hipótese pessimista, então será preciso aplicar o máximo (6%) em educação. Se o PIB crescer se-

gundo a hipótese ótima, então basta aplicar “pouco” (5%) em educação. Entre essas duas margens, temos:

Se aplicarmos uma proporção intermediária (5,5%), então chegaremos a um bom resultado, qualquer que seja o crescimento do PIB. Na hipótese ruim (hipótese A) ainda chegamos a um bom volume de recursos. Na hipótese C, ótima teremos recursos folgados. A combinação dos dois meios termos dá um resultado muito bom e bastante viável.

O quadro 8 nos fornece as taxas “necessárias” — achadas a partir das hipóteses do quadro 7, para passarmos de 5 bilhões de Despesas Gerais com Educação, em 1970, para as quantias supostas “disponíveis” em 1980.

Compare-se a flutuação dessas taxas de crescimento dos recursos para a educação (entre 11,4 e 14,6, sendo 13 o taxa médio) com a flutuação de taxa global de crescimento da escolaridade que vimos (quadro 2) compreender-se entre 6,6 e 7,8.

Quadro 8 — Taxas de Crescimento das DGE Necessárias

HIPÓTESES DE CRESCIMENTO DO PIB	HIPÓTESES DE APLICAÇÃO DO PIB EM EDUCAÇÃO		
	1 (5%)	2 (5,5%)	3 (6%)
A (6%)	A 1,4	12,5	13,4
B (6,5%)	12,0	13,0	14,0
C (7%)	12,5	13,6	14,6

Será realmente possível conseguir um incremento de 13% ao ano, a preços constantes, nos recursos para a educação?

Aqui é que perpassa a sombra do pessimismo.

E chegamos, assim, à hora de fazermos cruzar as diversas hipóteses e pressupostos.

O quadro 9, em primeiro lugar, nos dá uma recapitulação das diversas hipóteses:

I — melhor expansão da matrícula pode requerer X, isto é, custos menos altos, não permitindo tanta melhoria qualitativa;

II — menor expansão quantitativa poderia permitir Y, custos mais

92

Quadro 9 — Quadro Geral das Hipóteses

HIPÓTESES	SIGNIFICAÇÃO	QUADROS	COMENTÁRIOS
I, II	Crescimento da matrícula e % escolaridade	II e III	I é melhor — mais expansão da matrícula.
X, Y	Custos de aluno-ano	IV	X — custos mais baixos — pouca melhoria qualitativa. Y — custos mais altos — melhoria principalmente do professorado.
A, B, C	Crescimento do PIB	VI	A — crescimento a 6%; B a 6,5%; C a 7%. C seria desejável, mas é improvável; A é provável, mas insatisfatória.
1, 2, 3	% aplicada para D.G.E.	VII	Aplicação de 5, 5,5 e 6% do PIB em Educação.
A1 — A2 — A3 B1 — B2 — B3 C1 — C2 — C3	Cruzamento de A, B, C vs 1, 2, 3	VII e VIII	A1 e B1 viáveis; menores taxas de crescimento de DGE mas não permitem atingir metas desejáveis. A2 e B2 são hipóteses equilibradas. B3 e C3 são "acima" do desejável. C1 — um alto crescimento do P/B pediria pouca % para DGE; ao contrário, A3 exige alta % para DGE para compensar um baixo P/B. C2 — seria excepcional, permite mais do que A3, mas é improvável, como todas as C.

elevados para maior melhoria qualitativa.

Os cruzamentos das hipóteses de crescimento do PIB e do percentual aplicável em educação, estão citados um a um.

As hipóteses A2 e B2 são as que mais conciliam o esperável com o desejável.

E temos, finalmente, o quadro 10, que traduz tudo:

Quadro 10 — Despesas com Educação em 1980

NÍVEL	CUSTOS X				CUSTOS Y			
	Matrícula				Matrícula			
	I	II	I	II	I	II	I	II
Primário	2,40	2,37	2,06	2,01				
Ginásio	4,93	4,16	5,22	4,40				
Colégio	2,00	1,55	2,16	1,67				
Superior	4,48	3,36	5,28	3,06				
Outros	2,41	3,24	4,78	5,01	0,60	1,43	3,28	4,11
Total DGE:								
Hipótese A2	16,22		16,22		16,22		16,22	
Hipótese B2	17,05		17,05		17,05		17,05	

I bom

? insuficiente

+ sobra dinheiro

Temos as duas hipóteses de expansão (I e II), calculadas aos custos X e Y, para os 4 ciclos do ensino.

O subtotal encontrado é comparado às duas hipóteses A2 e B2 selecionadas dos quadros 7, 8 e 9, a fim de verificar se os recursos seriam suficientes, subentendendo que deve ficar uma margem para "outros", no mesmo sentido em que, no quadro 5, admitimos uma margem de 20% em 1970, para diversas parcelas.

Em resumo, chegamos ao seguinte:

Tôdas as hipóteses de crescimento I, aos custos Y, são inviáveis; faltariam recursos. Nas hipóteses de crescimento II os custos Y tornam-se possíveis.

Aos custos menores (X), o crescimento I torna-se possível; o crescimento II é mais do que possível e possibilitaria eventual "sobra" de recursos.

A hipótese I X B2 me parece a melhor "programação": "viável-

desejável". (O caso I X C2 seria excepcional.)

II X A2 é a mais garantida ou a mais segura, mas não é a mais desejável;

II Y B1 seria a melhor programação qualitativa;

I X C1, I X A2, I X A3 são viáveis.

Faltaria construir hipóteses sobre a parte dos gastos públicos (pelas três esferas: União, Estados, Municípios), dentro das Despesas Gerais com Educação, o que deve ser deixado para uma outra tentativa. Aqui seria uma operação prematura.

Parece-nos que os resultados a que chegamos são, além de coerentes, bastante alentadores. Dá para estimular a fazer uma tentativa mais profunda e detalhada, permitindo entrever uma situação-meta, em 1980, altamente otimista, se os fatores favoráveis se conjugarem. Depende dos astros ...

APÊNDICE: Justificação dos Preços de Aluno-ano Sugeridos

Não pretendemos aqui elaborar um artigo sobre os custos do ensino no Brasil, assunto complicado, sobre o qual reinam as maiores incertezas, e só contamos com estudos e pesquisas parciais.

Ainda assim devemos justificar os custos adotados para que cada leitor possa criticá-los e estimar a margem de erro segundo seu próprio modo de ver.¹

I — Ensino Primário

1. Alguns estudos já feitos tendem a fixar o custo do aluno-ano primário brasileiro em cerca de 20 dólares.

2. O G.T. para a reforma do ensino estimou que 100,00 por aluno poderia ser a base de cálculo para o financiamento.

3. Fórmulas estabelecidas pelo CFE para o PNE levam a calcular o custo do aluno-ano primário em 75% do salário mínimo, qualquer coisa que oscila entre 90,00 e ... 150,00 conforme as regiões.

4. Sondagem que efetuei sobre o custo do aluno-ano *estadual*, em 1968, em Pernambuco, Ceará, e Alagoas, revelou índices de 90, 65 e 70 cruzeiros aproximadamente.

¹ Para o fim de generalidade em que trabalhamos, a margem de erro não chega a ser inquietadora.

Por exemplo: se oscilarmos o custo do aluno-ano primário tanto quanto de 80,00 a 120,00, o gasto total, em 70, oscilaria entre 1,08 e 1,62 bilhões. Se oscilarmos 10% em torno do custo dado para o ginásio, ou seja, de 270,00 a 330,00, a despesa oscilaria entre 0,81 e 0,99 bilhões.

5. Tomemos uma fórmula:

A. Ensino Estadual

Professôra-ano	=	3.000,00
Outros	=	300,00
Aluno-ano	=	110,00

em média
(turmas de 30 alunos)

B. Ensino Municipal e particular

Varia extremamente. Cerca de metade do custo estadual, ou menos.

C. Geral

Oscilando entre 80 e 110.

Observações:

De fato, a professora representa mais de 90% do *custeio*, embora isso não esteja de acordo com os critérios teóricos.

O ensino municipal e particular oscila em torno de representar 50% do total.

Por outro lado haveria que considerar certos custos *indiretos* de assistência etc.

II — Ginásio e Colégio

1. Estudos admitem que os custos do ensino médio ficam entre 3 e 4

vêzes o custo do primário. (Roberto Moreira admite, 1, p. o primário; 3, médio; 12, superior).

2. Sondagem em Pernambuco, Alagoas e Ceará em 1966, dão:

Ce 208,00 (2,3 vêzes o primário)

Pe 231,00 (3,6 vêzes o primário)

Al 251,00 (3,6 vêzes o primário).

3. Tentemos uma fórmula:

Professor = 40% do custo (consenso geral).

Aula a 5,00, em média nacional ²

Professor = 600 por mês; 7.200 p. ano.

Custo total = 18.000

Aluno-ano = 500,00 (turmas de 35 alunos).

Isso poderia ser uma base para os colégios "confessionais" e o ensino estadual. Mas a CNEG, o municipal e os particulares "comuns", têm custos menores.

4. O ginásio deve custar menos, em média, que o colégio. Mesmo onde ginásio e colégio funcionam juntos, o ginásio tem custos relativos menores.

² Em Pernambuco o salário-aula para as professoras *estaduais* CLT é de 4,00. Nos bons colégios particulares da capital é 5,00, mais ou menos. Naturalmente no Rio e São Paulo é muito mais e noutros lugares é menos.

³ Alguns detalhes

Aluno-ano: Engenharia — 1.784

Direito — 936

Agronomia — 2.710

Artes — 4.815

Medicina sem Hospital — 2.152; Área Médica 2.936

Medicina com Hospital — 8.911; Área Médica 5.622.

É interessante observar que os outros cursos de área médica (sem Hospital) são mais caros que o de medicina.

III — Ensino Superior

1. Estudos da UNESCO admitem que o ensino superior custa 20-25 vêzes o ensino primário; mas, na América Latina, talvez represente 30. E na África, mais ainda.

Nós supusemos 30 vêzes o custo do primário.

2. Uma sondagem

Universidade Federal da Bahia — 1969

Custo de manutenção do aluno-ano: ³ 2.430.

Gastos *totais* da UF divididos por aluno: 5.050.

Trata-se de uma entidade *federal*. O ensino estadual, particular e municipal é mais barato.

3. Tentativas de uma fórmula:

4 professores por turma (32 aulas por semana);

Professor a 12.000 por ano;

Professorado representando 1/3 do custo total;

A turma fica em 144.000 ao ano;

O aluno (turma de 40 alunos)
= 3.600.

Novamente temos aqui uma aproximação do custo do aluno *federal*.

IV — Algumas Observações Relativas a 1980:

Ensino Primário

É inevitável um aumento dos custos do professorado, mesmo porque os professores municipais e particulares (inclusive os leigos que irão sendo qualificados) deverão passar a ganhar salários condignos, em virtude de legislação.

Além disso, a parcela "professora" deverá baixar na composição do custo, a fim de que haja mais supervisão e direção, mais material didático, mais merenda etc.

96

Ensino Médio

É de esperar um aumento dos salários dos professores, sobretudo dos professores "mal pagos", municipais e particulares.

O "ensino fundamental" deve acarretar que alguma coisa do atual ginásio (as duas primeiras séries, sobretudo) serão assemelhadas ao

primário e mesmo ocupadas por professores primários, e por consequência, pode haver um movimento parcial a contra-corrente de baixa nos custos do ginásio.

É de esperar que a parcela "outros" (de 50 a 60%) obtenha melhor aplicação com resultados melhores que os atuais.

Ensino Superior

Uma vez que é geralmente admitido que os custos do nosso ensino superior são altos, podemos esperar correções de distorções e muitas "economias de escalas".

Certos cursos "baratos" como "formação de professores" devem aumentar sua participação no conjunto.

Isso poderia permitir, otimisticamente, até uma pequena baixa nos custos relativos.

Por outro lado, pode haver um aumento em função de melhorias qualitativas e de remuneração dos professores.

De qualquer modo o custo unitário do ensino superior deve baixar para 20-25 vezes o do primário.

Documentação

A educação e a cultura brasileira ficaram mais pobres a 3 de agosto último com a notícia do falecimento do Prof. Manoel Bergström Lourenço Filho.

- 98 *O INEP e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ficaram privados da presença e colaboração permanente de seu fundador.*

Dentro em breve será editado pelo INEP volume especial dedicado à grande obra do educador desaparecido.

Neste número, fica o registro de nossa profunda saudade, que expressamos através do elogio de Péricles Madureira de Pinho e o levantamento bibliográfico de seus trabalhos.

1. Elogio de Péricles Madureira de Pinho

Com a morte de Lourenço Filho, em 3 de agosto, desfalca-se o grupo "Os Grandes da Educação no Brasil". Na opinião unânime dos que se dedicam aos estudos peda-

gógicos, as figuras principais da sua teoria e de sua prática são: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior e Anísio Teixeira. Não façamos paralelos, nem tentemos classificações. Eles são todos grandes.

Fernando é o sociólogo, o historiador da cultura, o reformador de sistemas e instituições.

Lourenço é o sistematizador dos estudos pedagógicos no Brasil, os mais avançados e tecnicamente os mais necessários à evolução da Escola. Deixa uma obra cuidadosamente ordenada. Os altos postos que ocupou têm a marca de sua extraordinária capacidade de estudo e ação.

Almeida é uma vida inteira dedicada ao ensino, ao aperfeiçoamento de seus métodos, com livros reveladores do seu alto espírito, com obra administrativa que revela a experiência singular de um educador de verdade.

Anísio é o filósofo, o inovador, o inquieto dialético dos problemas pe-

dagógicos, escrevendo, agindo, animando movimentos culturais, tendo a Educação como o principal instrumento.

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em Pôrto Ferreira, Estado de São Paulo, aos 10 de março de 1897.

Não foi uma simples circunstância que o levou ao estudo da Educação. Anísio Teixeira todos sabem que curva inesperada do destino o levou ao campo pedagógico. Lourenço, ao contrário, desde seus primeiros estudos integrou-se na escola, escola primária, onde passou de aluno a professor, de professor a reformador.

De pai português e mãe sueca, Lourenço Filho diplomou-se pela Escola Normal de Pirassununga, Estado de São Paulo, e em 1917 já concluía, na Capital do Estado, o Curso da Escola Normal Secundária. Em Pôrto Ferreira iniciou-se como simples regente de uma escola primária e, ainda na primeira mocidade, assumia a Cadeira de Psicologia na Escola Normal de Piracicaba. Pouco demorou ali, embora tivesse granjeado, desde logo, reputação como professor e cidadão.

Em 1920 já está na Capital de São Paulo, ensinando Psicologia na Escola Normal, encontrando Fernando de Azevedo que professava Sociologia na mesma Escola. Dois dos grandes se encontraram para carreiras paralelas.

Em 1922 Lourenço deixa São Paulo e vai ao Ceará onde, no cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado, realizou notável reforma de ensino que o projetou no

melho
País inteiro: É que desde cedo lhe coube responsabilidade no amplo movimento que, na década de 20, começou a colocar a Educação em base científica e prioritária entre os problemas nacionais.

De 1925 a 30, consolida no ensino da Psicologia Educacional sua posição de maior especialista nesses estudos. Pouco depois estava no Rio de Janeiro, no recém-criado Ministério da Educação, onde, após sucessivas investidas, chega em 1937 à direção do Departamento Nacional de Educação, ano em que ingressa no Conselho Nacional de Educação, por sufrágio dos institutos de ensino normal do País.

Antes dirigira o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e fôra Diretor da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal e Vice-Reitor da mesma Universidade. Com a incorporação dessa à Universidade do Brasil, foi transferido para a Faculdade Nacional de Filosofia, na cadeira de Psicologia, em que se aposentou, sendo-lhe conferido o título de professor emérito.

Em 1938, organiza e dirige o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. É uma das suas maiores realizações de educador. Cria o órgão técnico central do Ministério dedicado a estudos e pesquisas, com largo programa de publicações especializadas de renovação das construções escolares.

O Manifesto dos Pioneiros de 32 tem sua assinatura e é, por assim dizer, um divisor de águas nos estudos e na ação pedagógica no Brasil.

O homem era um feito cavalheiro, de mancinhas perdidas, discreto e reservado, com uma elegância de físico e de atitudes que se refletia no seu escrever e no seu dizer. A obra numerosa e substancial que deixou é também coleção de livros primorosamente escritos. O professor, o conferencista, o conversador, todos excepcionais, davam-lhe prestígio, liderança que ultrapassava o âmbito de trabalho, o círculo dos especialistas. Sem desprezar o lugar-comum, Lourenço Filho era nome nacional.

Seus livros começaram com a Escola Nova (1925) e Juazeiro do Padre Cícero (1926). Seguiram-se-lhes numerosos estudos especialmente sobre Psicologia Educacional. A Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito e a Introdução ao Estudo da Escola Nova, são de 1927.

Em 1930, publica os Testes de Binet-Simon, seguidos dos Testes ABC, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

Além de traduções em língua estrangeira, publica diretamente no volume comemorativo do Centenário de Ribot uma contribuição intitulada "La Pensée de Ribot dans la Psychologie Sud-Américaine". É uma publicação promovida pela "Société Française de Psychologie" em 1948. Continua sua atuação na imprensa internacional especializada com o trabalho "La Maturation et la Apprentissage", surgida em L'Année Psychologique, 1950. Seu artigo "Developments and Fundamental Education for Adults" é publicado na Review of Educational Psycholo-

gy, de Washington, 1953. São os resultados de sua experiência na Campanha de Alfabetização de Adultos, que dirigiu no Ministério da Educação, de 1947 a 1951.

Ainda no ambiente internacional, se projetou como articulista do Dicionário Internacional de Psicologia, publicado em Barcelona ... (1936), no Handbook of Latin American Studies, Washington (1937/43) e na Encyclopedia of Modern Education, New York (1944).

Intensa foi a atividade de Lourenço Filho, em organizar e dirigir publicações pedagógicas. Desde 1926, esteve a seu cargo a Biblioteca de Educação das Edições Melhoramentos, encerrando quarenta volumes. Nela figura seu trabalho Introdução ao Estudo da Escola Nova, logo traduzido para o castelhano, com sucessivas edições nas duas línguas.

Em 1922, fundou a Revista de Educação, em Piracicaba. Fêz parte da comissão organizadora da revista Educação, órgão da Direção Geral de Ensino de São Paulo (1927). Fundou e dirigiu os Arquivos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1934/37). Organizou e dirigiu esta Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e foi, mesmo deixando a direção do INEP, em 1947, um dos nossos colaboradores mais eminentes.

Presidiu Lourenço Filho a Associação Brasileira de Educação, a Seção de Psicologia Educacional da Sociedade Brasileira de Pedagogia. Era membro da Academia Paulista de Letras; da Academia de Cultura Guarani, do Paraguai;

da Sociedade Polivariana, do Panamá; da "Asociación de Maestros" do Peru; do "Instituto de Altos Estudios de Rosario", Argentina.

Representou o Brasil no 4.º Congresso de Ensino Técnico, Roma (1936) e na I Conferência de Ministros e de Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, Panamá (1943). Realizou viagens de estudos aos Estados Unidos da América, Itália, Alemanha, França, Suíça, Peru, Chile, Argentina e Paraguai. Deu cursos na Universidade de Buenos Aires (1939), na Universidade de Assunção (1942) e nos Ministérios da Educação do Peru e do Chile (1943).

Entre suas obras mais importantes, além das já citadas: Pesquisa sobre Programa Mínimo (1935); Tendência da Educação Brasileira (1940); A Educação, Problema Nacional (1941); A Educação Atual, Tendências e Resultados (1941); A Psicologia a Serviço da Educação (1943); A Pedagogia de Rui Barbosa (1952). É a mais profunda análise sobre a contribuição de Rui Barbosa aos estudos pedagógicos, ainda no Parlamento do Império, quando jovem representante da Bahia. Os pareceres sobre o ensino primário, secundário e superior, em pleno século XIX, são repositórios de erudição, onde Lourenço Filho define a influência de Rui Barbosa nesse campo de estudos. A Educação Comparada e Organização e Administração Escolar são cursos de Pedagogia e Didática, com uma unidade e coerência que os colocam entre os grandes livros da bibliografia pedagógica brasileira.

Quem melhor disse sobre Lourenço Filho, foi Fernando de Azevedo nesta síntese admirável: "Sem Lourenço Filho teria faltado alguma coisa ao movimento moderno da Educação no Brasil. Sem esse mestre, guia e conselheiro, o movimento de renovação, que teve sua fase heróica e ainda não perdeu sua força, não teria sido completo."

2. Levantamento Bibliográfico

Livros e Folhetos

LOURENÇO FILHO, M.B. — *Introdução ao estudo da Escola Nova*, 1. ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1930, 235 p. (Bibl. de Educação, 11).

1

GOVÉRNO Provisório de São Paulo — *Decretos referentes à Instrução Pública*, (de 28-11-1930 a 11-3-31). São Paulo, Imprensa Oficial, 1931, 36 p. Atos do período em que o Professor M.B. Lourenço Filho foi Diretor Geral da Instrução Pública, em São Paulo.

2

——— — *Pesquisa sobre o programa mínimo*. Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936, 20 p.

3

——— — *A Escola Nova; resposta ao inquérito que, acerca do ensino paulista, promoveu o "Estado de São Paulo"*, em junho de 1926. In: AZEVEDO, Fernando, Ed. — *A Educação Pública em São Paulo*; problemas e discussões. São Paulo, Ed. Nacional, 1937, (p. 127-152 Brasileira, Série 5.ª, v. 98).

4

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Educação e Cultura. In: *Brasil*. Rio de Janeiro, Ministério das Relações Exteriores, 1939/40, p. 51-62. 5
- — *Estatística e educação*. Rio de Janeiro, Serv. Gráf. IBGE, 1940. 23 p. 6
- — *Psicologia da Aprendizagem e instrução militar*. Rio de Janeiro, Of. Gráf. do Est. Central de Material de Intendência, 1940. 27 p. (Bibl. de "A Defesa Nacional"). 7
- — *Tendências de Educação Brasileira*. [Conferência realizada no DIP, em 21 de maio de 1940] Rio de Janeiro, M.E.S. Serv. Gráf. 1940, 18 p. 8
- — *Tendências da educação Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1940. 162 p. (Bibl. de Educação, 29). 9
- — *Alguns aspectos da educação primária*. Rio de Janeiro, Serv. Gráf. IBGE, 1941. 18 p. (Sep. da Revista Brasileira de Estatística, 1 (4), out./dez. ... 1940). 10
- — *A escola ativa direta* (Conferência). Cruzeiro, São Paulo, 1941. 24 p. (Col. Instituto Cruzeiro, 4). 11
- — *Psicologia das relações humanas no trabalho*. Rio de Janeiro, DASP, 1941. 35 p. datilografadas. 12
- — *Baianinha* (Histórias do Tio Damião, 2), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1942, 16 p. 13
- — *Curso de psicologia das relações humanas no trabalho; treinamento extrafuncional do servidor do Estado*. Rio de Janeiro, Departamento Administrativo do Serviço Público, 1942, 17 p. 14
- — *Discurso de paraninfo* [no Ginásio Lourenço Filho, em 26 de dezembro de 1942]. Fortaleza, Ed. Fortaleza, 1942. 11 p. 15
- — Educação e educação física. In: *Conferências sobre educação física*. [Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação Física] 1942, p. 1-21. (Publ. n. 1). 16
- — A educação nacional. In: *Os grandes problemas nacionais*. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa e Propaganda, 1, 1942, p. 45-66. 17
- — *A psicologia ao serviço da organização*. [Conferência pronunciada em 3 de agosto de 1942, no Auditório da Exposi-

- ção de Atividades da Organização do Governo Federal. | Rio de Janeiro, DASP, Imp. Nacional, 1942. 25 p. 18
- — *Totó* (Histórias do Tio Damião, 1), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1942, 16 p. 19
- — O grupo fluminense da cultura brasileira. | Conferência a 5 de julho de 1943, em Niterói. | In: *O Estado do Rio na cultura nacional*. Niterói, Dep. Est. de Imprensa e Propaganda, Diário Oficial, 1943, p. 5-33. 20
- — *Papagaio Real* (Histórias do Tio Damião, 3), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1943, 16 p. Desenhos de Dorca. 21
- — *Tão Pequenininho...* (Histórias do Tio Damião, 4), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1943, 16 p. 22
- — *O ensino e a Biblioteca*. Rio de Janeiro, Departamento Administrativo do Serviço Público. Imprensa Nacional, 1944. 24 p. 23
- — *O Indiozinho* (Histórias do Tio Damião, 6), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1944, 16 p. Desenhos de Aequarene. 24
- — *Um livro para o combatente!* | Conferência pronunciada no dia 1.º de setembro de 1943 na ABI, a convite da Legação Brasileira de Assistência. | Rio de Janeiro, DASP, Imprensa Nacional, 1944. 18 p. 25
- — *Psicologia da aprendizagem e instrução militar*. Ministério da Guerra, 5.ª R.M. 5.ª D.I. 3.ª seção, Curitiba, Tip. João Haupt & Cia. 1944. 26 p. 26
- — *Saci Pereré* (Histórias do Tio Damião, 5), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1944, 16 p. 27
- — A margem dos "Pareceres" de Rui sobre o ensino. | Conferência na Casa de Rui Barbosa, a 18 de fevereiro de 1943, promovida pela A.B.E. In: *Conferências* — 2 Publicações da Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, MES, Imprensa Nacional, 1945, p. 69-96. 28
- — Congresso e Conferência de educação; rápida resenha histórica. In: *1.º Congresso Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, MES, Serviço de Documentação, 1946, p. 5-16. 29
- — *A Formiguinha* (Histórias do Tio Damião, 9), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1946, 16 p. 30
- — *A Gauchita* (Histórias do Tio Damião, 8), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1946, 16 p. Ilustrações de M. Collona. 31

- LOURENÇO FILHO, M.B. — *A Irmã do Índiozinho* (Histórias do Tio Damião, 7), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1946, 16 p. 32
- — *No Circo* (Histórias do Tio Damião, 10), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1946, 16 p. 33
- — Discurso como presidente do Congresso. *In: Congresso Nacional de Educação de Adultos*, fevereiro de 1947. Rio de Janeiro, Ed. Sul América, p. 193-199. 34
- 104 ————— — *Serviço de Educação de Adultos*; relatórios das atividades no exercício de 1947, apresentado ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, Professor Clemente Mariani. Rio de Janeiro, MES-DNE, jan. 1948. 74 p. mimeografadas. 35
- — A adolescência, caracterização geral. *In: Estudos de psicologia da adolescência*. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia, 1949, p. 1-30. (Publicação do Diretório Acadêmico, 1). 36
- — Discurso em nome da Congregação. *In: Discursos — Posse do Professor Milton Campos, na Cadeira de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil*, Rio de Janeiro, 1949, p. 1-13. 37
- — A educação de adultos — que é, para que e porque devemos realizá-la; aulas do Curso de Orientação Pedagógica de Professores, promovida pela Fundação Getúlio Vargas em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde. *In: Educação de base para adolescentes e adultos*. Rio de Janeiro, MES, 1949, maio, p. 5-20 (Campanha de Educação de Adultos, 9). 38
- — *Serviço de Educação de Adultos*; relatório das atividades no exercício de 1948, apresentado ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, Professor Clemente Mariani. Rio de Janeiro, MES-DNE, jan. 1949. 92 p. mimeogr. 39
- — Discurso como presidente do Congresso. *In: 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos*; fev. 1947, Ses. G. Educação e Cultura da PDF e MES. Rio de Janeiro, MES, 1950, p. 193-199. 40
- — Introdução à educação de adultos; curso de Orientação Pedagógica de Professores, promovido pela Fundação Getúlio Vargas em cooperação com o Departamento Nacional de Educação. *In: Fundamentos e metodologia do ensino supletivo*. Rio de Janeiro, MES-DNE, 1950, agô. p. 3-19. (Campanha de Educação de Adultos, 12). 41

- LOURENÇO FILHO, M.B. — *Serviço de Educação de Adultos*; relatório das atividades no exercício de 1949, apresentado ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, Professor Clemente Mariani. Rio de Janeiro, MES-DNE, 1950, jan. 83 p. 42
- — *Curso de psicologia das relações humanas no trabalho*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1951, 67 p. mimeografadas. 43
- — *E eu, também...* (Histórias do Tio Damião, 12), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1951, 16 p. 44
- — *A educação rural no México*; relatório apresentado ao Ministro Simões Filho, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, dez. 1951. 93 p. mimeogr. 45
- — *Maria do Céu* (Histórias do Tio Damião, 11), São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1951, 16 p. Ilustrações de Oswaldo Storni. 46
- — *O serviço de educação de adultos no exercício de 1950*; relatório apresentado ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, Professor Pedro Calmon. Rio de Janeiro, MES-DNE, jan. 1951. 111 p. 47
- — *Aprender por si!* Exercícios de Aritmética, Séries A e B. São Paulo, Melhoramentos, 1952. Série A: 1 env. com 25 fôlhas Série B: 1 env. com 20 fôlhas 48
- — *Exposição do Prof. Lourenço Filho na Comissão de Educação e Cultura, Câmara dos Deputados em 22-7-1952. In: Diretrizes e bases da Educação Nacional*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, jul. 1952, p. 69-106. 49
- — *Programa de Psicologia Educacional, Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil, 1952, 8 p. (Son. CND).* 50
- — *Psicologia dos trabalhos manuais*. Conferência na Escola Técnica do SENAI em 4 de dezembro de 1952, para os alunos do Curso de Artes Aplicadas. Rio de Janeiro, SENAI, Departamento Nacional, 1952. 29 p. mimeografadas. 51
- — *Curso de Psicologia Educacional*; [notas de aula] Dep. de Apostilas do Diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia, Rio de Janeiro, 1953. 47 p. mimeogr. 52
- — *Guia do Mestre — Primeiro livro* (Série Pedrinho). [São Paulo.] Ed. Melhoramentos, 1953. 31 p. 53

- LOURENÇO FILHO, M.B. — *Guia do Mestre* — Segundo Livro (Série Pedrinho). [São Paulo.] Ed. Melhoramentos, 1953. 32 p. 54
- — *Psicologia educacional*; In: Klineberg, Otto et alli — *Psicologia moderna*. Rio de Janeiro, Liv. Agir, 1953, p. 299-324. (Cap. 10). 55
- — O folclore na formação do magistério primário e secundário. *Congresso Nacional de Folclore*, 16-22 de agosto de 1954. São Paulo, 2 p. mimeogr. 56
- 106 ————— — *Problemas de educação secundária*; palestra proferida no curso para inspetores federais do ensino secundário, promovido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. [Rio de Janeiro] CADES, MEC, 1954. 24 p. (Documentário, 4). 57
- — *Viagem através do Brasil* (V. 9), São Paulo. Ilustr. de Percy Lau. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1954. 207 p. 58
- — Curso de psicologia educacional; *Introdução e elementos de psicologia das idades*. 1.^a parte. [Rio de Janeiro.] Faculdade Nacional de Filosofia, Diretório Acadêmico, 1955. 111 p. mimeogr. 59
- — *Estado atual da psicologia da motivação*. Rio de Janeiro, SENAC, agô. 1955. 31 p. (SENAC, cad. 4). 60
- — *Guia do Mestre*. 3.^o Livro. Aventuras de Pedrinho. (Série Pedrinho). [São Paulo.] Ed. Melhoramentos. 68 p. 61
- — [A Psicologia no Brasil]. In: *As ciências no Brasil*; obra organizada e publicada sob a direção e com uma introdução de Fernando de Azevedo. [Sob os auspícios da Instituição Larragoiti e por iniciativa do seu diretor Prof. Leonídio Ribeiro.] Ed. Melhoramentos, São Paulo, 2. 263-296, 1955. (Cap. 12). 62
- — Curso de Psicologia educacional: *Psicologia da aprendizagem e noções de Psicologia diferencial*. 2.^a parte. [Rio de Janeiro.] Faculdade Nacional de Filosofia, Diretório Acadêmico, 1956. 100 p. mimeografadas. 63
- — *Guia do Mestre para a Cartilha "Upa, Cavalinho!"* (Série Pedrinho). [São Paulo.] Ed. Melhoramentos, 1956, ilustrado, 32 p. 64
- — *Motivação da aprendizagem*; Conferência no Curso de Técnica do Ensino. Rio de Janeiro, Ministério da Guerra, 1956. 11 p. mimeogr. 65

LOURENÇO FILHO, M.B. — *Livro do Aluno para a Cartilha Upa, Cavalinho!* (Série Pedrinho). |São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1957. 32 p. Ilustrações de Oswaldo Storni.

66

————— — Conceito de “Aprendizagem” — Definição de “Aprendizagem comercial” — Semelhanças entre Aprendizagem no Comércio e na Indústria |In: 1311 — *A Missão Educativa do SENAC e Conceito de Aprendizagem*]. Dep. Nacional do SENAC. São Paulo, Soc. Impr. Brasileira, s.d, p. 5-15. (1.ª Convenção dos Técnicos do SENAC).

67

————— — Ética profissional do magistério de ensino superior; resumo 15. In: *Curso de Técnica de Ensino para docentes de escolas superiores*; sob os auspícios da CAPES. |Rio de Janeiro. | Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil, 1958. 12 p. mimeogr.

68

————— — A motivação da aprendizagem; resumo 6. In: *Curso de Técnica de Ensino para docentes de escolas superiores*; sob os auspícios da CAPES. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil, 1958. 13 p.

69

————— — Procedimentos de incentivo da aprendizagem; resumo 7. In: *Curso de técnica de ensino para docentes de escolas superiores*; sob os auspícios da

CAPES. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil, 1958. 14 p. mimeogr.

70

————— — *Aspectos da Educação Pré-Primária*. Conferência pronunciada em 6 de julho de 1959, na sessão inaugural da 2.ª Semana Nacional de Estudos promovida pelo Comitê Nacional Brasileiro da OMEP. Rio de Janeiro, 1959. 19 p.

71

————— — *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; exposição do conselheiro Lourenço Filho em sessão de 14 de outubro de 1959. Rio de Janeiro, MES, Conselho Nacional de Educação, 1959. s.n.p. mimeogr.

72

————— — *A educação cabe a todas as instituições sociais básicas*. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Departamento Nacional, 1959. 24 p.

73

————— — *Juazeiro do Padre Cícero* (Obra premiada pela Academia Brasileira). (1.ª ed. 1926) 3.ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1959. 217 p.

74

————— — Panorama educacional. *Diretrizes e Bases da Educação*. Escola Superior de Guerra, Departamento de Estudos, 1959. 26 p. (C-52-59).

75

107

- LOURENÇO FILHO, M.B. — et alii — *— Grupo de estudos e reforma do Ministério da Educação e Cultura; relatório da Comissão Nacional. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Departamento Nacional, 1959. 171 p.* 76
- — *Educação para o desenvolvimento; encontros Regionais dos Educadores Brasileiros, relatório. Rio de Janeiro, 1960. 36 p. mimeogr.* 77
- — [Imagem do Pensador]; *In: Anísio Teixeira — Pensamento e Ação; por um grupo de professores e educadores brasileiro. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1960, p. 137-166.* 78
- 108 ————— — *Contribuição preliminar. Grupo de estudo e reforma do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1963. 19 p. mimeogr. (Ministro Extraordinário para a reforma administrativa — DTMEC, 1).* 79
- — *Grupo de estudos e reforma do Ministério da Educação e Cultura; esboço de anteprojeto. 1963. s.n.p. datilogr.* 80
- — *Grupo de estudos e reforma do Ministério da Educação e Cultura; Relatório 2.º, Rio de Janeiro, 1963. 13 p. mimeografadas. (Ministro Extraordinário para a reforma administrativa — DTMEC, 2).* 81
- — *Grupo de estudos e reforma do Ministério da Educação e Cultura; relatório 3.º Rio de Janeiro, 1963. 12 p. mimeografadas. (Ministro Extraordinário para a reforma administrativa — DTMEC, 3).* 82
- — *Educação comparada. 2.ª ed. rev. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1964. 257 p. (Obras Completas de Lourenço Filho, 5) (1.ª ed. 1963. 294 p.)* 83
- — *Nova tabuada e noções de aritmética. (1.ª ed., 1958) 7.ª ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1964. 32 p.* 84
- — *Declarações feitas em 1947. In: Depoimento sobre o DASP. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, DASP, 1966. p. 29-33.* 85
- — *A pedagogia de Rui Barbosa. 3. ed. rev. e aum. São Paulo. Melhoramentos, 1966. 196 p. (Obras Completas de ..., 6).* 86
- — *Cartilha do Povo. Para ensinar a ler rapidamente. Ilustr. de Gioconda Uliana Campos. (1.ª ed., 1929) . 2.077.ª ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1967, 48 p.* 87
- — *A discussão dos trabalhos de seminário. São Paulo, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 1967. 12 p. (SA-DEC, 17).* 88

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Discurso de Paraninfo, em 30-4-1952. In: *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais INEP-MEC, 1968. p. 159-162. (Série 10 — Publicações Diversas, 4).
- 89
-
- — Necessidades básicas do Pré-escolar. In: *Anais de 1.º Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar* — realizado de 21 a 27 de julho de 1968. Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. p. 23-37.
- 90
-
- — Necessidades básicas do pré-escolar. Documento apresentado ao 1.º Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar. Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, Diretoria de Estudos, Normas e Pesquisas, 1968. 16 p. mimeografadas.
- 91
-
- — Notável ensaio brasileiro de educação renovada. In: *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro, 1968, p. 91-94. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP-MEC. (Série 10 — Publ. diversas, 4).
- 92
-
- — *Aventuras de Pedrinho*. Terceiro Livro. Ilustr. de Oswaldo Storni. (1.ª ed., 1955). 13 ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1969, 172 p. ilustr. (Série de Leitura Graduada).
- 93
-
- — *Guia do mestre para o ensino da leitura*. 1.º volume, com aplicação prática à Cartilha "Upa cavalinho" e ao 1.º livro "Pedrinho". São Paulo, Ed. Melhoramentos, 3.ª ed. 1969. 112 p. (Série de leitura graduada).
- 94
-
- — *Guia do mestre para o ensino da leitura*. 2.º volume, com aplicação prática aos livros "Pedrinho e seus Amigos", "Aventuras de Pedrinho" e "Leituras de Pedrinho e Maria Clara" da Série "Pedrinho". 3.ª ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1969. 125 p. ilustr. (Série de Leitura Graduada "Pedrinho").
- 95
-
- — Objetivos do Ensino. In: *Três Ensaios sobre Avaliação Educacional*, por M.B. Lourenço Filho, Robert L. Ebel, Frederick B. Davis. Rio de Janeiro, ISOP — Fundação Getúlio Vargas, 1969. p. 7. 19.
- 109
- 96
-
- — *Introdução ao estudo da escola nova*; bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 10.ª ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1969. 271 p. (Obras completas — Lourenço Filho, 2).
- 97
-
- — A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. Separata do *Informativo* da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1 (12): 1-14, dez. 1969.
- 98

- LOURENÇO FILHO, M.B. — *Testes ABC*. Material completo. São Paulo, Melhoramentos, s.d. (Envelope com 20 fórmulas individuais). 99
- — *Testes ABC*; para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 11.^a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1969. 200 p. tab. (Biblioteca de Educação, 20) (1.^a ed. 1934). 100
- — *Cartilha — Upa, Cavalinho!* (Série Pedrinho). Ilustração de Oswaldo Storni. (1.^a ed. 1956). 12.^a ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1970. 64 p. (Série Pedrinho). 101
- 110 ————— — *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*. Quarto Livro. Ilustr. de Oswaldo Storni. (1.^a ed., 1956). 14.^a ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1970. 175 p. ilustr. (Série de Leitura Graduada). 102
- — *Organização e Administração escolar*; curso básico. 5.^a ed. rev. São Paulo, Melhoramentos, 1970. 304 p. (Obras completas — Lourenço Filho, 6) (1.^a ed. 1963, 288 p.). 103
- — *Pedrinho*. Primeiro livro. Ilustr. de Maria Boes (1.^a ed. 1953). 18.^a ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos 1970. 128 p. ilustr. (Série de Leitura Graduada). 104
- — *Pedrinho e seus amigos*. Segundo Livro. Ilustr. de Oswaldo Storni. (1.^a ed., 1953). 17.^a ed. São Paulo. Ed. Melhoramentos, 1970, 128 p. (Série de Leitura Graduada). 105
- Artigos de Periódicos e Jornais**
- LOURENÇO FILHO, M.B. — A crise da escola. *Revista de Educação*, Piracicaba, 1 (1): 8-15, maio 1921. 1
- — Estudo da atenção escolar. *Revista de Educação*, Piracicaba, (2) agô. 1921. 2
- — Plano de prática pedagógica. In: *Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário*. Rio de Janeiro, Ed. O Norte, 1923, p. 376-382. 3
- — Prática Pedagógica, *Revista de Educação*, Piracicaba, 2 (1): 50-60, maio, 1922. 4
- — O ensino no Ceará (entrevista). *Revista Nacional*, São Paulo, 2 (7): 470-475, jul. 1923. 5
- — Contribuição ao estudo experimental do hábito. *Revista de Biologia e Higiene*. São Paulo, 1 (2): 23-37, 1927. 6
- — Um inquérito sobre o que os moços lêem. *Educação*, S. Paulo, 1 (1) : 30-39, out. 1927. Também em separata, São Paulo, Est. Gráf. Irmãos Ferraz, 1928, 12 p. 7

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Há uma vocação para o magistério? Palestra realizada em 11 de outubro de 1928, no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, no "Dia da Orientação Profissional", como parte da "Semana da Educação". *Educação*, S. Paulo, 5 (2 e 3) : 219-234, nov./dez. 1928. 8
- — A moral no teatro, principalmente no cinematógrafo. (Memória apresentada ao 5.º Congresso Americano da Criança, realizada em Havana, em 1927). *Educação*, S. Paulo, 2 (3) : 227-234, mar. 1928. 9
- — A segunda Conferência Nacional de Educação. *Educação*, S. Paulo, 5 (2 e 3) : 219-234, nov./dez. 1928. 10
- — A uniformização do ensino primário no Brasil. *Educação*, S. Paulo, 2 (1) : 9-18, jan. 1928. 11
- — Ação social brasileira. *Revista de São Paulo*, S. Paulo, 1 (5) : 30-33, set. 1929. 12
- — A escola nova. *Educação*, S. Paulo, 7 (3) : 293-301, jun. 1929. 13
- — A segunda conferência da Educação. *Educação*, São Paulo, 6 (1 e 2) : 3-13, jan./fev. 1929. 14
- — A propósito do ensino secundário. *Anais* da 3.ª conferência de Educação, S. Paulo, 821-837, 1930. 15
- — Circular da Diretoria Geral da Instrução (com memorandum do Sr. Lourenço Filho). *Escola Nova*, São Paulo, 1 (2 e 3) : 303-304, nov./dez. 1930. Transcrito do "Diário Nacional", de São Paulo. 16
- — Em tórno da "Autonomia Didática", (Entrevista). Transcrita do "Correio da Tarde", de São Paulo. *Escola Nova*, São Paulo, 1 (2 e 3) : 278-282, nov./dez. 1930. 17
- — Escola Nova? *Escola Nova*, S. Paulo, 1 (1) : 3-7, out. 1930. 18
- — A questão dos programas. *A Escola Nova*, S. Paulo, 1 (2 e 3) : 81-85, nov./dez. 1930. 19
- — A Reforma da Diretoria do Ensino (Entrevista aos jornais de São Paulo). *Escola Nova*, São Paulo, 1 (2 e 3) : 278-282, nov./dez. 1930. 20
- — O cinema na escola. *Escola Nova*. S. Paulo, 3 (3) : 141-149, jul. 1931. 21
- — Orientação profissional. *Escola Nova*, S. Paulo, 3 (1 e 2) : 3-7, maio/jun. 1931. 22

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Pais e mestres. *Revista de Educação*, S. Paulo, 4 (1 e 2) : 12-14, agô./set. 1931. 23
- — Primeiro a saúde. *Escola Nova*, S. Paulo, 2 (1 e 2) : 3-6, jan./fev. 1931. 24
- — Os testes. *Escola Nova*. S. Paulo 2 (3 e 4): 153-159, mar./abr. 1931. 25
- — O problema da maturidade para a leitura e a escrita. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (3 e 4) : 276-290, dez. 1932. 26
- 112 ————— — A Discussão nos Trabalhos de Seminário, *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 109-120, jun. 1934. 27
- — A escola de professores do Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 15-26, jun. 1934. 28
- — Pesquisa sôbre programa mínimo. *Revista de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 5 (3 e 4); 275-297. jul./dez. 1935. 29
- — A formação do professorado primário. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3) : 283-293, mar. 1937. 30
- — O Instituto de Educação no ano de 1936. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3) : 271-281, mar. 1937. 31
- — A orientação profissional e sua continuidade (tese apresentada ao Congresso Internacional de Ensino Técnico — Roma, dez. 1936). *Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, 1 (9) : 570-572, fev. 1937. 32
- — Psicologia educacional (programa de ensino com bibliografia). *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3) : 301-305, mar. 1937. 33
- — BRAGA, Murilo — O Dactilógrafo. *Revista do Serviço Público*, DASP, 1 (1) : 52-56, nov. 1937. 34
- — O problema do livro brasileiro (debate sôbre a conferência do Dr. Levi Carneiro). *Estudos Brasileiros*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 79-96, 101-103, jul./agô. 1938. 35
- — Os companheiros de "Santos Dumont". *Educação*, Rio de Janeiro, (1) : 5-6, fev. 1939. 36
- — Educação e Segurança Nacional (Conferência proferida na Escola do Estado-Maior do Exército, em 27-10-39). *A*

- Defesa Nacional*, 26 (306) : 112-123, nov. 1939; 26 (307) : 64-71, dez. 1939. 37
- A pedagogia norte-americana. *Revista de Educação*, S. Paulo, 27 (27 e 28) : 10-20, set./dez. 1939. 38
- — Alguns aspectos da educação primária. (Conf. a convite da Liga de Defesa Nacional, 1939). *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 1 (4) : 649-664, out./dez. 1940. 39
- — Educação e segurança Nacional (Conferência proferida na Escola do Estado-Maior do Exército) *Educação*, Rio de Janeiro, (7) : 3-9, jul. 1940. 40
- — Estatística e educação. (Conferência no Curso do IBGE, 1938) *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 66-85, jan./mar. 1940. 41
- — Hoje fala Lourenço Filho. (Entrevista) *Formação*, Rio de Janeiro, 3 (19) : 3-18, fev. 1940. 42
- — Não há decadência no ensino. *Formação*, Rio de Janeiro, 3 (27) : 17-25, out. 1940. 43
- — Seleção profissional. *Revista do Instituto de Resseguros do Brasil*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 61-70, jun. 1940. 44
- — Tendências da educação brasileira. (Conferência, DIP, 1940). *Estudos e Conferências*, Rio de Janeiro, (3) 27-52, jul. 1940. 45
- — Congressos e conferências de educação. *Formação*, Rio de Janeiro, 4 (41) : 5-17, dez. 1941. 46
- — A discussão nos trabalhos de seminário. *Revista do Serviço Público*, DASP, Rio de Janeiro, 4 (2) : 168-177, nov. 1941. 47
- — Educação e educação física. *Estudos e Conferências*, Rio de Janeiro, (14) : 5-22, dez. 1941. 48
- — A evasão escolar no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 2 (7) : 539-552, jul./set. 1941. 49
- — Consultório pedagógico. *Formação*, Rio de Janeiro, 5 (52) : 55-59, nov. 1942. 50
- — Educação e Educação Física. *Revista da Academia Paulista de Letras*, S. Paulo, (18) : 27, jun. 1942. 51

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Psicologia educacional — Consultório Pedagógico. *Formação*, Rio de Janeiro, 5 (53) : 40-45, dez. 1942. 52
- — Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, 3 (7) : 146-169, set. 1943. 53
- — A educação nos Estados Unidos. *Formação*, Rio de Janeiro, 5 (61) : 11-27, agô. 1943. 54
- — A educação nos Estados Unidos. *Lanterna Verde*, Rio de Janeiro, (7) : 59-67, agô. 1943. 55
- 114 ————— — Eficiência e cooperação. (Palestra pronunciada por ocasião da abertura dos cursos da "Universidade do Ar", da Rádio Nacional.) *Formação*, Rio de Janeiro, 5 (60) : 5-8, jul. 1943. 56
- — A população escolar e a taxa de analfabetos nas estatísticas educacionais americanas; Memória apresentada ao 8.º Congresso Científico Americano. *Formação*, Rio de Janeiro, 6 (65) : 27-39, dez. 1943. 57
- — O professor e a mobilização econômica. *Educação*. Rio de Janeiro, (17 e 18) : 24-25, dez. 1943. 58
- — A arte moderna educada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 2 (4) : 79-82, out. 1944. 59
- — Biblioteca e ensino; conferência. *Formação*, Rio de Janeiro, 6 (73) : 4-21, agô. 1944. 60
- — Educação atual: teorias e resultados. (Memória apresentada ao 8.º Congresso Científico em Washington.) *Formação*, Rio de Janeiro, 6 (69) : 11-16, abr. 1944. 61
- — A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1 (1) : 7-28, jul. 1944. 62
- — Exames de 2.ª época (entrevista). *Formação*, Rio de Janeiro, 7 (68) : 62-64, mar. 1944. 63
- — À margem dos "Pareceres" de Rui sôbre o ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 2 (5) : 183-205, nov. 1944. 64
- — Modalidades de educação geral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1 (2) : 219-225, agô. 1944. 65

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Programa mínimo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1 (3) : 393-403, set. 1944. 66
- — A Discussão nos trabalhos de seminário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 3 (7) : 69-81, jan. 1945. 67
- — Educação e educação física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 5 (15) : 313-328, set. 1945. 68
- — Ensino e biblioteca. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 6 (16) : 5-24, out. 1945. 69
- — Orientação educacional. *Formação*, Rio de Janeiro, (87) : 9-23, out. 1945. 70
- — Orientação educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 5 (13) : 5-20, jul. 1945. 71
- — Prática de ensino. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, 2 (4) : 32-42, dez. 1945. 72
- — O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 5 (14) : 169-185, agô. 1945. 73
- — A Psicologia a serviço da organização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 6 (17) : 183-212, nov. 1945. 74
- — Remuneração dos professores primários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4 (12) : 398-416, jun. 1945. (Documentação). 75
- — Roosevelt, educador do mundo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4 (11) : 3-7, maio, 1945. 76
- — Roosevelt, educador do mundo. *Revista do Instituto Brasil-Estados Unidos*, Rio de Janeiro, 3 (8) : 7 p. maio, 1945. 77
- — São necessários os exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4 (10) : 50-53, abr. 1945. 78
- — O vocabulário mais freqüente na leitura comum do adulto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4 (10) : 65-133, abr. 1945. (Documentação). 79
- — O aproveitamento de diploma pelas Faculdades de Filosofia em cargos e funções do serviço público. (Parecer

- apresentado ao Conselho Nacional de Educação). *Formação*, 9 (98): 7-14, set. 1946. 80
- — Formação do professor secundário. *Formação*, Rio de Janeiro, 9 (97): 5-13, agô. 1946. 81
- — O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em Sete Anos de Atividades. Relatório do Diretor do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 6 (16): 94-135, out. 1945. (Também em separata, Imprensa Nacional, 1946, 44 p.) 82
- 116 ——— — Afrânio Peixoto — O Educador, *Agua*, Fortaleza, 2 (11): 3-5, nov. 1947. 83
- — Afrânio Peixoto, educador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 10 (28): 455-460, maio/jun. 1947. 84
- — A campanha de educação de adultos. *Revista de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 11 (29): 5-14 jul./agô. 1947. 85
- — Discurso de posse no Departamento Nacional de Educação. In: *Formação*, Rio de Janeiro, 9 (104): 3-8, mar. 1947. 86
- — Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 11 (31): 467-488, nov./dez. 1947. 87
- — Participação na Mesa-Redonda sobre Educação Popular, promovida pelo "O Jornal", publicados os debates na edição de 26-1-1947, *Boletim do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura*, 1 (1): 109-151, jul. 1947. 88
- — Posse do professor Lourenço Filho no Departamento Nacional de Educação. Discurso em 2-1-1947. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 10 (26): 53-58, jan./fev. 1947. 89
- — A criança na literatura brasileira, Conferência. *Revista da Academia Paulista de Letras*, São Paulo, 11 (44): 84-117, dez. 1948. 90
- — O Ensino Particular e o Estado, *EBSA*, São Paulo, 1 (3): 35-48, jan. 1948. 91
- — O ensino particular e o Estado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 12 (32): 5-21, jan./abr. 1948. 92
- — O valor das bibliotecas infantis. *EBSA*, Rio de Janeiro, (12): 66-68, out. 1948. 93

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Da co-
 operação dos Municípios com o
 Estado em matéria de educação.
*Revista Brasileira de Estudos
 Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 13
 (35) : 5-18, jan./abr. 1949. 94
- — Educação de base para
 adolescentes e adultos. *Revista
 Brasileira de Estudos Pedagógi-
 cos*, Rio de Janeiro, 13 (37) :
 122-140, set./dez. 1949. Do-
 cumentação. 95
- — Rui e as Lições de Coi-
 sas. *Revista da Academia Pau-
 lista de Letras*, São Paulo, (45) :
 28, mar. 1949. 96
- — Vale a pena educar
 adultos? Uma conversa com Lou-
 renço Filho. *Formação*, Rio de
 Janeiro, 13 (133) : 15-23, agô.
 1949. 97
- — Alguns elementos pa-
 ra estudo dos problemas do en-
 sino secundário. *Revista Brasi-
 leira de Estudos Pedagógicos*,
 Rio de Janeiro, 14 (40) : 79-97,
 set./dez. 1950. 98
- — Como conduzir uma
 discussão (adaptado de R. O.
 Beckman "How to train super-
 visors"). *Formação*, Rio de Ja-
 neiro, 13 (142) : 49-51, maio
 1950. 99
- — Discurso pronunciado
 pelo Prof. Lourenço Filho, na
 sessão comemorativa do 25.º ani-
 versário da Associação Brasilei-
 ra de Educação. *Educação*, Rio
 de Janeiro (27) : 19-20 jan.
 1950. 100
- — Estudo e avaliação dos
 níveis de maturação. *Anais da
 Universidade de S. Paulo*, São
 Paulo, 1 (1) : 9-32, dez. 1950.
 101
- — O mistério da vocação
 e seu sentido científico. *Boletim
 CBAI*, Rio de Janeiro, 4 (6) :
 469-470, jun. 1950. 102
- — O pensamento experi-
 mental e a escola. *Educação*,
 Rio de Janeiro, (27) : 5-10, jan.
 1950. 103
- — Resultados do Seminá-
 rio Interamericano de Alfabeti-
 zação e Educação de Adultos.
Atualidades Pedagógicas, S. Pau-
 lo, 1 (1) : 3-4, jan./fev. 1950. 104
- — Atitudes na Discussão,
Escola Nova, Rio de Janeiro, 1
 (1) : 3-4, jul./set. 1951. 105
- — Atitudes na discussão.
*Revista Brasileira de Estudos
 Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 16
 (43) : 165-170, jul./set. 1951. 106
- — A crise de costumes e
 a Faculdade Nacional de Filo-
 sofia. *Formação*, Rio de Janeiro,
 13 (152) : 5-10, 1951. 107

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Grupos de Discussão, Escola Nova, Rio de Janeiro, 1 (2) : 4-5, out./dez. 1951. 108
- — Objeto e conteúdo da psicologia educacional. *Anais do Instituto de Psicologia*, Rio de Janeiro, 1: 34-46, 1951. 109
- — Discurso de Paraninfo (na Faculdade de Ciências e Letras da U.D.F.) *Escola Nova*, Rio de Janeiro, 2 (5) : 2, 11-12, jul./ago. 1952. 110
- — A educação nacional e o novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (48) : 124-176, out./dez. 1952. 111
- 118 ————— — A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 17 (45) : 108-198, jan./mar. 1952. 112
- — A energética do comportamento humano. *Boletim do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro, 2 (3 e 4) : 1-4, mar./abr. 1952. 113
- — Estado atual da psicologia da motivação. *Revista SENAC*, Rio de Janeiro, (2) : 12-27, jan. 1953. Conferência para os alunos do Curso de Conselheiros Profissionais do SENAC, em 4-11-1952. 114
- — Estrutura administrativa e técnica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (47) : 50-68, jul./set. 1952. 115
- — Estudo e avaliação dos níveis de maturação. *Boletim do Instituto de Psicologia*, Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 2 (11 e 12) : 6-25, 1952. 116
- — Estudo e avaliação dos níveis de maturação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 17 (46) : 50-68, abr./jun. 1952. 117
- — As funções do novo Conselho Nacional de Educação. *Educação*, Rio de Janeiro, (36) : 4-5, abr. 1952. 118
- — Paraninfo da Faculdade de Ciências e Letras da UDF, *Escola Nova*, Rio de Janeiro, 2 (4) : 2, abr./jun. 1952. 119
- — Apontamentos sobre "maturidade e exercício". *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, 20 (73) : 9-10, 1953. 120
- — Estado atual da psicologia da motivação. *Boletim do Instituto de Psicologia*, Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 3 (3 e 4) : 9-29 mar./abr. 1953. 121

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Preparação de pessoal para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 20 (52) : 61-104, out./dez. 1953. 122
- — Situação do Ensino no Brasil (resposta ao inquérito de Anhembi), *Anhembi*, São Paulo, ano 3, 13 (37) : 1-8, dez. 1953. 123
- — A discussão nos trabalhos de seminário. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 6 (137) : 1, (139) : 3-5, 1954. 124
- — O menino e o palacete. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 25 dez. 1954. 125
- — Palestra sobre problemas de Educação Secundária. MEC, Rio de Janeiro, 3-24 maio, 1954. (Documentário, 4). 126
- — Por que psicologia educacional? *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 4 (27) : 13-14, 1954. 127
- — São Paulo e a Cultura. *Revista da Academia Paulista de Letras*, São Paulo, (59) : 69, nov. 1954. 128
- — Carta aos professores primários. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 4 (31) : 2, 1955. 129
- — O folclore na formação do magistério primário e secundário. *Revista de Ensino*, Pôrto Alegre, 4 (32) : 27-28, 1955. 130
- — A formação do professorado primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 23 (57) : 42-51, jan./mar. 1955. 131
- — Seminário Latino-Americano de Psicotécnica. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 7 (4) : 9-13, 1955. 132
- — O simbolismo de "O menino e o palacete". *Correio da Manhã*, 15 jan. 1955. 133 119
- — Técnica de aplicação e avaliação dos testes ABC. *Revista de Ensino*, Pôrto Alegre, 4 (28) : 57-59, 1955. 134
- — A maior pesquisa mental do mundo. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 7 (160) : 1 e 6, 1956. 135
- — Como conduzir uma discussão. *Revista do Ensino*, Pôrto Alegre, 7 (49) : 6-7, 1957. 136
- — A formação de psicologistas e sua regulamentação profissional. *Boletim do Insti-*

- tuto de Psicologia*, Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 7 (11 e 12): 1-6, nov./dez. 1957. 137
- — O Grupo Fluminense na Cultura Brasileira, *Anuário da Faculdade Fluminense de Filosofia*, Niterói, 119-151, 1957. 138
- — Homenagem a Teixeira de Freitas. *Educação*, Rio de Janeiro, (55 e 56): 5-6, 1.º e 2.º trimestres, 1957. 139
- — Teixeira de Freitas. *Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro, 51: 1-2, fev. 1957. 140
- 120 ————— — Conferência no Segundo Congresso de Educação de Adultos, de 9-16 de julho, 1958. *Educação*, Rio de Janeiro, 61 32-38, 3.º trimestre, 1958. 141
- — Educação de adultos. *MEC*, Rio de Janeiro, 2 (12): 35, jul./ago. 1958. 142
- — A educação e as universidades. *MEC*, Rio de Janeiro, 2 (9): 10-14, jan./fev. 1958. Discurso ao receber o título de "Professor Emérito" da Universidade do Brasil. 143
- — Homenagem a Teixeira de Freitas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (69): 168-171, jan./mar. 1958. 144
- — Variações sôbre um velho tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 30 (71): 30-45, jul./set. 1958. 145
- — A propósito do centenário de John Dewey (a Anísio Teixeira). *Educação*, Rio de Janeiro, (63 a 66): 5-9, 1.º a 4.º trimestres, 1959. 146
- — Vicente Licínio Cardoso e os Estudos Sociais. *Educação*, Rio de Janeiro, (63 a 66): 29-38, 1.º e 4.º trimestres, 1959. 147
- — Literatura Infantil: Inquérito sôbre livros para crianças. *Leitores e Livros*, Rio de Janeiro, 9 (35): 172-179, jan./mar. 1959. 148
- — A educação cabe a todas as instituições sociais básicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 31 (74): 309-317, abr./jun. 1959. 149
- — Aspectos da educação pré-primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 32 (75): 79-93, jul./set. 1959. 150
- — Depois de 25 anos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 32 (76): 132-133, out./dez. 1959. 151

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Fr. Agostinho Gemelli, O.F.M. 1878-1959 (Necrológio). *Boletim do Instituto de Psicologia*, Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 9 (11-12) : 36-39, nov./dez. 1959. 152
- — Aperfeiçoamento do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (78) : 39-54, abr./jun. 1960. 153
- — Brasília e a educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (78) : 171-176, abr./jun. 1960. 154
- — Discurso na instalação do Congresso. In: *Anais do 6.º Congresso Interamericano de Psicologia*, agosto de 1959, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1960, p. 31-35. 155
- — A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. *Decimália*, Rio de Janeiro, s.n. 3-16, 1960. 156
- — Inquérito sobre livros para crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (77) : 215-221, jan./mar. 1960. 157
- — Lei de diretrizes e bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 34 (79) : 34-51, jul./set. 1960. 158
- — Vicente Licínio Cardoso e os Estudos Sociais. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 5, 8 (15) : 9-32, set. 1960. Conferência no Pen Club do Rio de Janeiro. 159
- — Dramatização de temas cívicos nas escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (81) : 207-209, jan./mar. 1961. 160
- — Educação para o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (81) : 35-66, jan./mar. 1961. 161
- — A propósito do centenário de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 121
Rio de Janeiro, 35 (82) : 157-164, abr./jun. 1961. 162
- — A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 52-66, abr./jun. 1961. 163
- — Crise "da" Universidade ou "nas" Universidades? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 81-94, jul./set. 1961. 164
- — Introdução ao estudo da escola nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (83) : 266-269, jul./set. 1961. 165

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Vicente Licínio e os Estudos Sociais. *Revista da Academia Paulista de Letras*, São Paulo, (66) : 3, out. 1961. 166
- — Leitura na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84) : 130-136, out./dez. 1961. 167
- — A Escola e o Pensamento experimental. *Infância*, Rio de Janeiro, (4) : 8-9, nov. 1961. 168
- — (e outros). Leitura geral ou preparo de tópicos especializados. In: *Nôvo Dicionário Brasileiro Ilustrado* (Organização Geral de Adalberto Prado e Silva), São Paulo, Edições Melhoramentos, 4 vols. — 1961 (A-C) 891 p.; 1962 (vol. II-D-I) 912 p.; 1963 (vol. III-J-P) 893 p.; 1963 (vol. IV-Q-Z) 944 p. 169
- — Um romance paulista: "Clarão na serra". *O Estado de São Paulo*, Suplemento Literário, 19 abr. 1962. 170
- — Os jardins de infância e a organização escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (87) : 7-20, jul./set. 1962. 171
- — Atualidade de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (88) : 6-22, out./dez. 1962. 172
- — Educação comparada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (88) : 170-171, out./dez. 1962. 173
- — Os jardins de infância e a organização escolar. *Infância*, Rio de Janeiro, 3 (6) : 49-63, nov. 1962. 174
- — Atualidade de Rousseau. *Cadernos do Pen Club do Brasil*, Rio de Janeiro, 14-24, 1963. 175
- — A orientação profissional e as carreiras liberais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89) : 191-196, jan./mar. 1963. 176
- — A arte de ensinar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (90) : 184-192, abr./jun. 1963. 177
- — Linguagem Paulista. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Suplemento Literário, 27 jul. 1963. 178
- — Ensino como ação política. (Entrevista concedida ao "O Cruzeiro".) *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (91) : 217-221, jul./set. 1963. 179

- LOURENÇO FILHO, M.B. — Discurso pronunciado ao receber o prêmio "Ciência da Educação", 1963 (Fundação Moinho Santista). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (92) : 66-70, out./dez. 1963. 180
- — Linguagem num romance paulista. *Veritas*, Pôrto Alegre, 9 (1) : 93-98, mar. 1964. 181
- — Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (95) : 8-17, jul./set. 1964. 182
- — Os pareceres de Rui sôbre o ensino e suas fontes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 42 (96) : 277-311, out./dez. 1964. 183
- — Crianças-problemas. *Infância*, Rio de Janeiro, (10) : 3-5, nov. 1964. 184
- — A Educação de Adultos: que é, para que é, por que devemos realizá-la. EPSO — *Boletim*, (13) : 1-4, Rio de Janeiro, maio 1965. 185
- — Redução das taxas de analfabetismo no Brasil, entre 1900 e 1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 44 (100) : 250-272, out./dez. 1965. 186
- — Modalidades de educação geral. *SESI-Escola*, S. Paulo, 1 (1) : 20-22, jan./mar. 1966. 187
- — Como tornar cada criança e cada adolescente um bom consumidor de leitura. *Educação*, Rio de Janeiro, (87 e 93) : 7-12, set. 1966. 188
- — A Psicologia. In: *Enciclopédia Delta Larousse*, 2.^a ed. v. 4.^o p. 2034-2085, Rio de Janeiro, Ed. Delta, 2.^a ed. 1967. 189
- — Modalidades de educação geral. *Administração Paulista* — DEA, S. Paulo, (15) : 67-75, jan./jun. 1968. 123 190
- — Discurso na recepção do acadêmico Francisco Martins. *Revista da Academia Paulista de Letras*, São Paulo, 25 (71) : 149-174, agô. 1968. 191
- — Atividades lúdicas. *Nossas Crianças*, (1) : 11-20, dez. 1969. 192
- — Atividades lúdicas: natureza e função. Conferência na 7.^a Semana de Estudos Pré-Primários, do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, julho de 1969. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4 (13) : 16-23, mar. 1970. 193

Bibliografia Sôbre Economia da Educação *

Brasil:

- 124 ABREU, Jaime — Os modernos estudos de custos e de investimento em educação. *Correio SENAC*, Rio de Janeiro, 14 (254) : 8-9, abr. 1964. (CBPE) 1.
- CAMPOS JÚNIOR, Roberto de Oliveira — Estudo dos prazos de retorno dos investimentos educacionais. *Análise Perspectiva Econômica*, Rio de Janeiro, 5 (119) : 4-6, abr. 1967. (CBPE) 2.
- CARNEIRO, José Fernando — Recursos para educação. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, 14 (161) : 15-40, agô. 1968. (CBPE) 3.
- CENTRO Nacional de Recursos Humanos — *Produtividade dos sistemas e dos estabelecimentos educacionais*; levantamento bibliográfico. Rio de Janeiro, IPEA/CNRH, 1970. 10p. mimeogr. (CBPE) 4.
- CENTRO Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho". *Planificação da educação e seus problemas econômicos e sociais*. São Paulo, 1962. 347 p. (CBPE) 5.
- CORRÊA, Arlindo Lopes — *Economia da educação*. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 1969. 31 p. (CNRH) 6.
- CUNHA, Nádía Franco da & ABREU, Jaime — Alguns aspectos do ensino médio no Brasil, da formação de seu corpo docente e dos gastos federais com a educação. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, (110) : 23-33, set. 1966. (CBPE) 7.

* Trabalho realizado pelo Serviço de Bibliografia do CBPE, sob a coordenação de Fidelina Santos. Coube a Hadjine Guimarães Lisboa o levantamento dos dados e a Esmeralda Maynard da Silva a datilografia.

- ABREU, Jaime — Gastos públicos orçados para a educação no Brasil, em 1965; uma aproximação preliminar. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, (102) : 21-26, jan. 1966. (CBPE) 8.
- O CUSTO-aluno nas escolas da rede federal e a necessidade de planejamento federal. *Ensino Industrial*, Rio de Janeiro, 8 (19): 22-26, agô. 1969. (CBPE) 9.
- GERSDORFF, R. V. — *Bibliografia sobre economia da educação*. S/1., UNESCO/INEP, s.d. 3 p. mimeogr. (CBPE) 10.
- GÖPFERT, Hélio — *Contribuição à determinação do custo de ensino no Brasil*. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, 1963. S. p. (CBPE) 11.
- INSTITUTO de Pesquisa Econômica e Aplicada. Setor de Educação e Mão-de-Obra. *Expansão do sistema educacional brasileiro e recursos para seu financiamento*. Rio de Janeiro, 1968. 61 p. e anexos mimeogr. (CBPE) 12.
- MACIEL, Carlos Frederico — Educação: consumo ou investimento? Questões de conceituação. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, (10) : 149-164, dez. 1966. (CRPE) 13.
- — Levantamento bibliográfico de economia e finanças. *Cadernos Região e Educação*, Recife, 2 (3) : 91-112, jun. 1962. (CBPE) 14.
- — *Sugestões de economia educacional*. Recife, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1965, 106 p. mimeogr. (CBPE) 15.
- MINISTÉRIO Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica. Setor para Educação e Cultura. Seção de Custos. *O programa de educação no orçamento federal para 1966*. (Dados coligidos da Lei n.º 4.900/65) [Rio de Janeiro], s.d. 12 p. mimeogr. (CBPE) 16.
- MINISTÉRIO do Planejamento e Coordenação Econômica. — *Índices do custo de ensino*; estudos preliminares no Estado da Guanabara em 1966. [Rio de Janeiro], s. d. 3 v. (CBPE) 125 17.
- MINISTÉRIO do Planejamento e Coordenação Econômica. Setor para Educação e Cultura — *Índices do custo de ensino*; estudos preliminares. Parte 1: Ensino médio. Ciclos ginásial e colegial: secundário, comercial e normal. Parte 2: Ensino médio. Ciclos ginásial e colegial; industrial federal. Parte 3: Ensino superior. Rio de Janeiro, 1966. 3 v. (Doc. Trab. n. 1) (CBPE) 18.
- — *O programa-educação no orçamento federal para 1967*. Rio de Janeiro, 1967. 21 p. mimeogr. (Doc. Trab. n. 3) (CBPE) 19.

- MINISTÉRIO do Planejamento e Co-
ordenação Geral — *O programa-
educação no orçamento federal pa-
ra 1968*. Rio de Janeiro, 1968. 24
p. (Doc. Trab. n.º 1) (CBPE)
- 20.
- — *Melhoria de aplicação
de recursos em educação* (pro-
postas). Rio de Janeiro, 1967. 16
p. mimeogr. (Doc. Trab. n.º 3)
(CBPE)
- 21.
- — *Setor para Educação e
Cultura — O programa-educação
nos orçamentos estaduais para
1967*. Rio de Janeiro, 1968. 35 p.
(Doc. Trab. n.º 2) (CBPE)
- 22.
- 126 ————— — *O programa-educação
nos orçamentos estaduais para
1968*. Rio de Janeiro, 1968.
(Doc. Trab. n.º 3) (CBPE)
- 23.
- — *O programa-educação
no orçamento plurianual de in-
vestimentos 1968/1970*. Rio de
Janeiro, 1968. 23 p. (Doc. Trab.
n. 4) (CBPE)
- 24.
- — *Programas de investi-
mento e atividades*. (Tipos
na proposta orçamentária para
1968). Rio de Janeiro, 1967.
36 p. mimeogr. + anexos.
(CBPE)
- 25.
- — *Recursos externos apli-
cados em educação no país em
1967*. ("Sep. do Relatório das
atividades" n. 9, da Coordena-
ção dos Setores Técnicos do
MINIPLAN referentes ao perí-
odo de 25-3 a 25-4-68. Rio de Ja-
neiro, 1968. 11 p. mimeogr.)
(CBPE)
- 26.
- NOVAES, Paulo — Um modelo eco-
nômico para planejamento da
educação. *Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos*, Rio de Ja-
neiro, 49 (110): 229-246, abr./
jun. 1968. (CBPE)
- 27.
- PASQUALE, Carlos — Pela racional-
ização dos recursos destinados ao
ensino. *Revista Brasileira de Es-
tudos Pedagógicos*, Rio de Ja-
neiro, 42 (96): 223-239, out./dez.
1964. (CBPE)
- 28.
- — *Salário educação*. [Belo
Horizonte] MEC, INEP, Centro
Regional de Pesquisas Educacio-
nais de Minas Gerais, 1965. 67 p.
(CBPE)
- 29.
- PIRES, Hindenburg da Silva — *Des-
pesas dos Governos Estaduais e
das Capitais realizadas em edu-
cação* (1968) (Dados de Balan-
ços). Rio de Janeiro, MEC/
/INEP/SAT, 1968. 20 p. mi-
meogr. (CBPE)
- 30.
- — *Despesas públicas em
educação; orçamentos para 1969*.
[Rio de Janeiro], Ministério do
Planejamento e Coordenação
Geral. Centro Nacional de Re-
cursos Humanos, 1969. 91 p.
(CBPE)
- 31.
- — *O programa-educação
na administração federal indi-
reta 1968*. [Rio de Janeiro], Mi-
nistério do Planejamento e Co-

- ordenação Geral. Centro Nacional de Recursos Humanos, 1969. 57 p. (CBPE) 32.
- REIS, J. — *Educação é investimento*. Pref. de Tristão de Athayde, São Paulo, Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1968. 337 p. (CNRH) 33.
- TEIXEIRA, Anísio S. — Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82) : 3-5, abr./jun. 1961. (CBPE) 34.
- — Plano e finanças da Educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, 2 (21) : 122-131, dez. 1963. (CBPE) 35.
- TORFS, Jacques — Receitas e despesas com o ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 46 (104) : 288-289, out./dez. 1966. (CBPE) 36.
- VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes — Levantamento dos recursos financeiros para a educação em Pernambuco; atualização do estudo comparativo. *Cadernos Regiões e Educação*, Recife, 5 (10) : 40-55, dez. 1965. (CBPE) 37.
- WESTPHALEN, Cecília Maria — *Uma experiência no financiamento da educação*. [Curitiba], Fundação Educacional do Estado do Paraná, [1966]. 43 p. ilustr. 38.
- Vários Países:
- L'ALLOCATION des ressources consacrées à l'enseignement. Chapitre I — Philips, H.M. — Education et développement. In UNESCO — *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, 1965, p. 59-67. (CBPE) 1.
- ARCE, Horacie — La política fiscal y la inversión en educación. *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, 55 (30) : 309-336, oct./dic. 1967. (CLAPCS) 2.
- ASHBY, Eric — Education as investment in man. *Overseas*, London, 3 (7) : 8-14, March, 1964. (CBPE) 3.
- ASSESSING the economic contribution of education: an appraisal of alternatives approaches. In: *Higher Education*; administrative, financial and economic aspects of higher education. Appendix four to the Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, Her Majesty's Stationery Office, 1963, p. 73-96. (CBPE) 4.
- BARDECI, J. — *Financiamento de la educación en América Latina*. Washington, Union Panamericana, 1963. 79 p. (CBPE) 5.
- BECKER, Gary S. & CHISWICK, Barry R. — The economics of education; education and the distri-

- bution of earnings. *American Economic Review*, New York, 56 (2): 358-369, May, 1966. (CLAPCS)
6. ——— — Economics of Education. *Review of Education Research*, Washington, 39 (5): 641-670, Dec. 1969. (CBPE) 11.
- BENSON, Charles — Les méthodes d'enseignement et leurs coût: la productivité des systèmes d'enseignement actuels. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 727-736, trim. 1962. (CBPE) 12.
7. ——— — A generalized concept of costs and its dimensions. In: *Readings in the economics of education*, Section 11 — Resources for education. Paris, UNESCO, 1968, p. 787-790. (CBPE) 13.
- BLAUG, Mark — Cost-benefit and cost-effectiveness analysis of education. In: *Budgeting, programme, analysis and cost-effectiveness of educational planning*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1968, p. 173-184. (CBPE) 14.
8. ——— — Le produit social de l'enseignement. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 696-710, 1962. (CBPE) 15.
- 128 9. BLOT, Daniel & DEBEAUVAIS, Michel — Les dépenses d'éducation dans le monde; Une analyse statistique. *Tiers-Monde*, Paris, 6 (22): 443-463, Avr./Juin, 1965. (CBPE) 16.
10. BOWEN, William G. — Estimation de l'apport économique de l'éducation; Appréciation des diverses méthodes d'investigation. In: *Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, (Groupe d'Étude sur les Aspects Économiques de l'Enseignement). 1964, p. 179-202. (CBPE) 17.
11. BOWMAN, Mary Jean et alii — *Reading in the Economics of Education*. Paris, UNESCO, 1968. 945 p. (CBPE) 18.
12. CAIRE, Guy — L'investissement éducation. A propos du livre de John Vaizey et de quelques autres travaux récents sur le même thème. *Développement et Civilisations*, Paris, (23): 23-37 Sept. 1965. (CLAPCS) 19.
13. CALLAWAY, A. & MUSONE A. — *Financing of education in Nigeria*. Paris, UNESCO, 1968. 150 p. (African Research Monographs — 15). (CBPE) 20.
14. CARNOY, Martin — Earnings and schooling in Mexico. *Econo-*

- mie Development and Cultural Changes*, Chicago, 15 (4): 408-410, jul. 1967. (CLAPCS) 18.
- CARTER, Allan M. — Tax reliefs and the burden of college costs. *The Educational Record*, Washington, 44 (4): 324-331, Oct. 1963. (CBPE) 19.
- CASTAÑO, T. & RAMON, Abel — Un presupuesto para reducir costos educativos. *Ciencias Sociales*, Mendellin, 3 (13/14): 184-191, Jun. 1966. (CLAPCS) 20.
- — Una propuesta para reducir costos educativos. *Ciencias Sociales*, Mendellin, año 7, 2 (10): 319-325, Feb. 1964. (CLAPCS) 21.
- CERYCH, Ladislau — *Former des hommes*. L'aide à l'éducation dans le Tiers-Monde. Paris, Librairie Plon, 1965. 284 p. (CLAPCS) 22.
- CHÂU, Nguyen Hou — Les coût de l'éducation: essai de justification d'une analyse économique. *Tiers-Monde*, Paris, 6 (22): 421-442, Avril/Juin, 1965. (CBPE) 23.
- CHILE. Universidad. Instituto de Economía y Planificación—*Productividad en América Latina*: sus fuentes de crecimientos y la productividad de la educación en Chile. Dos ensayos por Henry J. Bruton. Santiago, 1968. 1 v. (Publicaciones, 103) (CLAPCS) 24.
- THE COST of higher education. In: *Higher Education*. Appendix four to the Report of the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, 1961/63. London, Her Majesty's Stationery Office, [1963], p. 27-116. (CBPE) 25.
- LE CÔUT de l'enseignement — méthodes d'analyses et de projection. In: *Méthodes et besoins statiques de la planification de l'enseignement*. Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 1967, p. 75-93. (CBPE) 26.
- CUMMING, Christopher — Invest now or be left behind — *The Scottish Educational Journal*, Eddinburg, 52 (6): 128-129, Feb. 1969. (CBPE) 129 27.
- DEBEAUVAIS, Michel — CÔUTS et objectifs de l'éducation. *Pédagogie, Paris*, (4): 347-356, Avril, 1970. (CBPE) 28.
- DEBEAUVAIS, Michel & MAES, Pierre — Une méthode de calcul du stock d'enseignement. *Population*, Paris, 25 (3): 415-436, mai./juin, 1968. (CLAPCS) 29.
- DEITCH, Kenneth — Some observations on the allocation of resources in higher education. In: *Readings in the economics of education*. Section 11. Resources for education. Paris, UNESCO, 1968, p. 802-811. (CBPE) 30.

- DENISON, Edward F. — Measuring the contribution of education (and the "residual" to economic growth. *In: Readings in the economics of education*. Section 6 — Measures of the contribution of schooling to per capita income growth. Paris, UNESCO, 1968, p. 315-340. (CBPE) 31.
- DÉPENSES, coût et financement de l'enseignement. *In: Philip, H. M. — Education et développement* *In: UNESCO — Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, 1965, chap. 1^{er} p. 51-59. (CBPE) 32.
- DEWITT, Nicolas — L'enseignement supérieur en URSS et aux Etats Unis. Ampleur, ressources et coûts. *In: Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, Groupe d'Etude sur les Aspects Economiques de l'Enseignement, 1964, p. 141-158. (CBPE) 33.
- DROUET, Pierre — Los costos de formación profesional: resultados de un estudio piloto y ensayo metodológico (trad. de "International Labour Review, v. 97 n. 2, fév. 1968). *CIN-TERFOR Noticias*, Montevideo, (17): 5-26, jun. 1968. (CBPE) 34.
- EDDING, Friedrich — International trends in educational expenditures. *In: Readings in the economics of education*. Section 11 — Resources for Education. Paris, UNESCO, 1968, p. 812-818. (CBPE) 35.
- — *Méthodes d'analyse des dépenses d'enseignement*. Paris, UNESCO, 1967. 73p. (Rapports et Etudes Statistiques). (CBPE) 36.
- EDDING, Friedrich & BERSTECHE, Dieter — *L'évolution internationale des dépenses d'éducation entre 1950 et 1965*. Paris, UNESCO, [1969], 130 p. (Rapports et Etudes Statistiques). (CBPE) 37.
- EDUCATIONAL expenditures and future requirements. *In: Educational Policy and Planning*: Swenden. [Paris], Organization for Economic Cooperation and Development [1967], p. 311-341. (CBPE) 38.
- EDUCATIONAL financing, expenditures and unit costs. *In: CHES-SWAS, J. D. — Methodologies of educational planning for developing countries*. Paris, UNESCO, 1968. p. 27-37 — (CLAPCS) 39.
- EDUCATIONAL targets. *In: The Mediterranean Regional Project*. Greece Country Report. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1965, p. 157-176. (CBPE) 40.
- EICHER, Jean Claude — La rentabilité de l'investissement humain. *In: Reading in Economics of Education*. Section 6 — Mea-

- asures of the contribution of schooling to per capita income growth. Paris, UNESCO, 1968. p. 341-383. (CBPE) 41.
- ENRIQUEZ, Ernesto — Costos de la educación en México. *Educación*, México, 8: 177-203, Feb. 1963. (CBPE) 42.
- ETHYMIU, Gregoire P. — Le coût de l'éducation en Grèce. *Repères*, Paris, (6): 43-53, avril, mai, juin, 1965. (CBPE) 43.
- EVALUATION du rendement des investissements dans l'enseignement. Chap. 1 — In: Philips, H.M. — Education et développement. In: UNESCO — *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, 1965, p. 68-71. (CBPE) 44.
- EVERS, Cohin D. — Project analysis and programming for international financing. In: *Economic and social aspects of educational planning*, Paris, UNESCO, 1964, p. 243-254. (CBPE) 45.
- FABER, Maurice — *Education et croissance économique. Economie et Humanisme*, Lyon, 23: 45-51, mai/juin, 1964. (CLAPCS) 46.
- LE FINANCEMENT public des établissements d'enseignement universitaire. In: *L'expansion universitaire*. Bruxelles, Conseil Nationale de la Politique Scientifique, 1970, p. 121-157. (CBPE) 47.
- THE FINANCIAL aspects. In: CHES-SWAS, J. D. — *Educational planning development in Uganda*. Paris, UNESCO, international Institute for Educational Planning, 1966, p. 44-53. (African Research Monographs, 1) (CBPE) 48.
- FINANCING of higher education in Africa. In: *The development in higher education in Africa*. Paris, UNESCO, 1963, p. 36-47. (CBPE) 49.
- FORRESTER, D.A.R. — Costos y beneficios del adiestramiento industrial en Gran Bretaña. *CINTERFOR — Noticias*, Montevideo, (1): 1-15, jun. 1967. (CBPE) 50.
- FRANCO, Camacho Guillermo — *Rendimiento de la inversion en educación en Colombia*. Trabajo presentado a cuarta comisión del séptimo Congreso Latino-Americano de Sociología, Bogota, CEDE, 1964. 27 p. (CBPE) 51.
- FROOMKIN, Joseph — Allocation of resources to education — Towards a theory of subsidy. In: *Budgeting, program analysis and cost-effectiveness in educational planning*. Paris, OEDC, 1968, p. 201-213. (CBPE) 52.
- GASTOS en la educación, In: *La Educación en el Peru*. V. I. Lima, Ministerio de Educación Pública, 1967, p. 30-40. (CBPE) 53.

- GASTOS y Recursos; analisis económico y financiero. *In: Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras.* Buenos Aires, Tomo 1, n. 73, 1968, p. 375-411. (Série C.) (CBPE) 54.
- Giusso, Rubén O. — Rentabilidad del estudio. *Educadores*, La Plata, 6 (45): 445-447, nov./dic. 1963. (CBPE) 55.
- GOODE, R. B. — Tax treatment of individual expenditures for education and research. *American Economic Review*, New York, 56 (2): 208-216, May, 1966. (CLAPCS) 56.
- 132 GUILLAUMONT, P. et alii — *Les dépenses d'enseignement au Sénégal.* Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation, 1967. 51 p. (Monographies Africaines, 5). (CBPE) 57.
- HALLAK, J. — *Côûts et dépenses de éducation.* Paris, UNESCO, 1969. 75 p. (Principes de la Planification de l'Éducation; conférences et discussions 10). (CBPE) 58.
- — *Côûts globaux et côûts unitaires dans la planification de l'éducation.* Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation. 1968. 75 p. (Principes de la Planification de l'Éducation: conférences et discussions, 24). (CBPE) 59.
- HALLAK, J. — *La productivité, le rendement et l'analyse des systèmes.* Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation. [1968]. 22 p. mimeogr. (Principes de Planification de l'Éducation: conférences et discussions, 28). (CBPE) 60.
- HALLAK, J. & POIGNAUT, R. — *Les aspects financiers de l'éducation en Côte d'Ivoire.* Paris, UNESCO, 1966. 44 p. (CBPE) 61.
- — *Les aspects financiers de l'enseignement dans les pays Africains d'expression française.* Paris, UNESCO, 1966. 76. (CBPE) 62.
- HAMMAR, H.C.F. — Programme budgeting in Sweden. *In: Budgeting programme analysis and cost effectiveness in educational planning.* Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1968, p. 291-294. (CBPE) 63.
- HANSEN, W. Lee — Total and private rates of return to investment in schooling. *In: Readings in the economics of education.* Section 7 — Schooling, experience, income differentials: some forerunners of current work. Paris, UNESCO, 1968, p. 487-504. (CBPE) 64.
- HARBERGER, Arnold C. — Investment in men versus investment in machines: the case of India. *In: ANDERSON, C. Arnold and BOWMAN, Mary Jean (eds). Education and Economic*

- Development*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1965, p. 11-50. (CBPE) 65.
- HARBISON, Frederick & MYERS, Charles A. — *Education manpower and economic growth; strategies of human resource development*. London, McGraw — Hill Book Company, 1964. 223 p. (CBPE) 66.
- HARRIS, Seymour E. — *Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, Groupe d'Etude sur les Aspects Economiques de l'Enseignement, [1964]. 245 p. (CBPE) 67.
- — Enseignement supérieur: Resources et financement. (Etats Unis). In: *Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, Group d'Etude sur les Aspects Economiques de l'Enseignement, [1964], p. 113-121. (CBPE) 68.
- HEREFORD, Kare T. et alii — *Plan de gastos públicos para la educación en Centro América*. Guatemala, Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo, 1964. 50 p. (CLAPCS) 69.
- INDART, Margarita & SOUZA, Hugo E. — El estudio de costos en la formación profesional. *CIN-TERFOR-Boletín*, Montevideo, (4): 31-47, oct. 1969. (CBPE) 70.
- INSTITUT International de Planification de l'Education. *Côut et productivité en éducation*. Textes choisis par Jacques Halla K. Communications présentées lors du Séminaire à l'Intention des Professeurs de Planification de l'Education (économie) des centres regionaux de l'UNESCO, tenue à l'Institut International de Planification de l'Education du 5 à 16 juin 1967. Paris, 1967. pag. variada. (CLAPCS) 71.
- KAHAN, Arcaclus — Russian scholars and statesmen on education and investment. In: ANDERSON, C. Arnold and BOWMAN, Mary Jean (Eds.) — *Education and Economic Development*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1965, p. 3-10. (CLAPCS) 72.
- 867 — KHÔI, Lê Thành — Sur l'intérêt d'une présentation fonctionnelle du budget de l'éducation: la Tunisie. *Tiers-Monde*, Paris, 6 (22): 463-478, Avril/juin, 1965. (CBPE) 73.
- KNIGHT, J. B. — The costing and financing of educational development in *Tanzania*. Paris, UNESCO, 1966. 80 p. (African Research Monographs, n. 4) (CBPE) 74.
- LEES, Dennis S. — Financing higher education in the United States and Great Britain. In: MUSHKIN, Selma J. (ed.). *Economics of higher education*. Washington, Government Printing Office, 1962, p. 328-341. (CBPE) 75.

- LEWIS, W. Arthur — *Economic aspects of quality in education*. Paris, UNESCO, 1969, 23 p. (The Fundamental of Educational Planning: Lecture — Discussion, séries, 7). (CBPE) 76.
- LOBEL, E. — Le problème du financement de l'éducation. In: *Reading in the economics of education*. Section 11 — Resources for Education. Paris, UNESCO, 1968, p. 819-833. (CBPE) 77.
- LUCKIN, W. — Investment in men: identifying the returns. *Times Educational Supplement*, London, p. 1379, April, 1968. (CBPE) 78.
- 134 LYONS, Raymond F. (ed.) — The rôle of cost analysis in educational planning. In: *Problems and strategies of educational planning; lessons from Latin America*. Paris, International Institute for Educational Planning, 1965, p. 88-91. (CBPE) 79.
- MILLETT, John D. — Financing higher education ten years late. *The Educational Record*, Washington, 44 (1): 44-52, Jan. 1963. (CBPE) 80.
- MUSHKIN, Selma J. (ed.) *Economics of higher education*. Washington, Government Printing Office, 1962. 405 p. (CBPE) 81.
- — State financing of higher education. In: MUSHKIN, Selma J. (ed.) *Economics of higher education*. Washington, Government Printing Office, 1962, p. 218-249. (CBPE) 82.
- NOJKO, K. et alii — Financement de l'enseignement. In: *Planification de l'éducation en URSS*. Paris, Institut International de Planification de l'Education, 1970, p. 197-202. (CBPE) 83.
- OCHOA BENITEZ, Arturo E. — Presupuestos, costos y evaluación en la formación profesional. *CINTERFOR — Boletín*, Montevideo, (3): 1-5, Ago. 1969. (CBPE) 84.
- ORGANISATION de Cooperation et de Développement Economiques — *Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E. Group d'Etude sur les Aspect Economiques de l'Enseignement, 1964. 245 p. (CBPE) 85.
- — *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*. Conférence de Washington, 16-20 Oct. 1961. Washington, 1962, pag. variada. (CLAPCS) 86.
- ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development — *Budgeting, programme analysis and cost-effectiveness in educational planning*. Paris, OECD, 1968. 304 p. (CBPE) 87.
- PALM, Günter — Comparaison internationale des dépenses d'enseignement: problèmes et méthodes d'approche. *Revue Inter-*

- nationale des Sciences Sociales*, Paris, 2 (20): 113-124, 1968. (CBPE) 88.
- PALM, Gunther — *Compiling statistics on educational expenditures and finance*. Paris, UNESCO, 1969. 12 p. (The Fundamental of Education Planning: Lecture — Discussions. — Series, 19). (CBPE) 89.
- PHILIPPS, H. M. — Aspects économiques et sociaux de la planification de L'enseignement. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 762-775, 1962. (CBPE) 90.
- — Educational expenditures cost and financing. Allocations to education. Assessing the returns on education. *In: Economic and social aspects of educational planning*, Paris, UNESCO, 1964. p. 42-57. (CBPE) 91.
- POIGNANT, Raymond — *Financement et dépenses d'enseignement*. Paris, 1966. 43 p. mimeogr. (Principes de la Planification de l'Education: conférences et discussions, 2) (CBPE) 92.
- RENSHAW, Edward F. — Estimating the returns to education. *In: Readings in the economics of education*. Section 8 — Relation between cost and benefits of investment in schooling and on-the-job training. Paris, UNESCO, 1968, p. 560-570. (CBPE) 93.
- REQUIRED Expenditures on Education: 1962/1974. *In: The Mediterranean Regional Project — Greece*. Country Report. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, 1965, p. 185-192. (CBPE) 94.
- RINEHART, J. R. — School budgets and economic scarcity. *The Educational Forum*, Menasha, Wisconsin, 33 (2): 219-229, Jan. 1969. (CBPE) 95.
- RIVLIN, Alice M. — Research in the economics of higher education: progress and problems. *In: MUSHKIN, Selma (ed.) — Economics of higher education*. Washington, Government Printing Office, 1962, p. 357-383. (CBPE) 96. 135
- SAUVY, A. — La inversión en hombres: su eficacia, su necesidad en una economía moderna. *CINTERFOR-Noticias*, Montevideo, (12): 1-13, ago. 1967. (CBPE) 97.
- SCHULTZ, Theodore W. — Education and economic growth. *In: Readings in the economics of education*. Section 6 — Measures of the contribution of schooling to per capita income growth, Paris, UNESCO, 1968, p. 277-292. (CBPE) 98.
- SMITH, John A. & BENNETT, Nicholas L. — Rates of returns on investment in education: a tool for a short-term educational planning. Illustrated with Ugan-

- da Date. In: BEREDAY, George Z. F. et alii (ed.) *Educational Planning*. London, The World Year Book of Education, Evans, Brothers Ltd. 1967, p. 299-322. (CBPE) 99.
- SMOLENSKY, E. — Investment in education of the poor: A pessimistic report. *American Economic Review* New York, 56 (2): 370-378, May, 1966. (CLAPCS) 100.
- STROUMILIN, Stanislau — Aspect économique de l'enseignement en URSS. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 682-695, 1962. (CBPE) 101.
- 136 ——— — The economic significance of national education. In: *Readings in the economics of education*. Section 7 — Schooling, experience, and income differentials: some forerunners of current work. Paris, UNESCO, 1968, p. 413-452. (CBPE) 102.
- THOMAS, J. Alan — Institutional character of education: economic and fiscal aspects. *Review of Educational Research*, Washington, 34 (4): 424-434, Oct. 1964. (CBPE) 103.
- THÜNEN, Heinrich von — Costs of education as formation of productive capital. In: *Readings in the economics of education*. Section 7 — Schooling, experience and income differential: some forerunners of current work. Paris, UNESCO, 1968, p. 391-398. (CBPE) 104.
- TIMPONI, Miguel — Cálculo del costo de la hora de la clase. *CINTERFOR-Noticias*, Montevideo, 12: 17-23, ago. 1967. (CBPE) 105.
- VAIZEY, John — Aspects économiques de l'éducation; introduction. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 14 (4): 667-681, 1962. (CBPE) 106.
- VAIZEY, John — *The economics of education*. London, Faber & Faber, [1962]. 165 p. (CBPE) 107.
- 136 ——— — The returns to education. In: *Readings in the Economics of Education*, Section 8 — Relations between costs and benefits of investment in schooling and on-the-job training. Paris, UNESCO, 1968, p. 602. (CBPE) 108.
- VAIZEY, John & CHESSWAS, J. D. — *La planification de l'enseignement: évaluation des coûts*. Paris, UNESCO, 1968. 65 p. (Principes de Planification de l'Éducation, 6) (CBPE) 109.
- VAIZEY, John et alii — *The economics of educational costing inter-country and inter-regional comparisons; a theoretical approach*. Lisboa, Centro de Economia e Finanças, 1968. (CBPE) 110.

VOGEINIK, Dolfe — Comparaison entre le financement de l'enseignement supérieur aux Etas Unis et en Yougoslavie. In: *Aspects économiques de l'enseignement supérieur*. Paris, Organisation de Cooperation et de Développement Economiques, Groupe d'Etude sur les Aspects Economiques de l'Enseignement, 1964, p. 123-139. (CBPE)

111.

WALSH, J. R. — Capital concept applied to man. In: *Readings in the economics of education*. Section 7 — Schooling, experience, income differentials: some fore-runners of current work. Paris, UNESCO, 1968, p. 453-478. (CBPE)

112.

WEISHAUP, Daniele — Le coût de l'éducation. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (786): 22-24, avr. 1966. (CBPE)

113.

WOODHALL, Maureen — The economics of education. *Review of Educational Research*, Washington, 37 (4): 387-398, Oct. 1967. (CBPE)

114.

——— — *The investment approach to educational planning*. Paris, UNESCO, International Institut for Educational Planning, [1968], 12 p. (CBPE)

116.

Traduções:

CIBOTTI, Ricardo — Alocação de recursos para educação. Trad. de Luís Pereira. In: PEREIRA, Luís (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1967, p. 111-112. (CBPE)

1.

SCHULTZ, Theodore W. — Custos da educação. Trad. de P.S. Werneck. In: PEREIRA, Luís (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1967, p. 86-99. (CBPE)

2.

——— — Educação como investimento. Trad. de P. S. Werneck. In: PEREIRA, Luís (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1967, p. 100-110. (CBPE)

3.

137

——— — *O valor econômico da educação*. Trad. de P. S. Werneck. Rev. técnica de Calógeras A. Pajuaba. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1967. 101 p. (CBPE)

4.

Fontes:

1. — CBPE — Biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
2. — CLAPCS — Biblioteca do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais.
3. — CNRH — Biblioteca do Centro Nacional de Recursos Humanos.

Economics of Education

138

BLAUG, Mark — *Economics of Education: A Selected annotated Bibliography* — New York: Pergamon Press, 1966; *Economics of Education*, Penguin Modern Economic Series. Penguin Books: Middlesex, England, 1969, dois volumes.

A presente resenha trata de dois livros, ambos do mesmo autor, com título praticamente igual e versando sobre idêntica matéria.

O primeiro desses livros consiste de uma bibliografia anotada sobre economia da educação.

Consultar uma bibliografia anotada é certamente a primeira providência de quem inicia uma pesquisa sobre um assunto com o qual não esteja ainda muito familiarizado.

Mark Blaug e sua equipe da Universidade de Londres reúnem, certamente, as qualificações necessárias para preparar um trabalho dessa natureza. Os índices alfabéticos e por assunto estão corretamente apresentados e preparados.

Examinando as referências a trabalhos que já conhecíamos, verificamos que os comentários são suficientemente precisos e informativos. As eventuais críticas ou restrições são feitas de modo direto mas bastante perceptível.

Existem, entretanto, certas limitações a assinalar.

A primeira delas refere-se ao fato de o livro haver sido editado em 1967 e, por este motivo, não incluir o que foi publicado daquela data em diante. De qualquer modo, devemos lembrar-nos que o autor arrola 800 publicações sobre economia da educação.

Tratando-se de uma publicação em língua inglesa, estão mal representados os trabalhos publicados em outros idiomas, exceto aqueles saídos em periódicos internacionalmente conhecidos. Sobre o Brasil, constam apenas artigos, de resto muito poucos, publicados em periódicos norte-americanos. É compreensível que não tenham sido mencionados periódicos na-

cionais, pouco conhecidos no mundo inteiro, muito menos ainda a profusão de ensaios e monografias publicados no Brasil, via de regra, de modo irregular e com tiragens limitadas.

O segundo livro, *Economics of Education*, reúne todos os "operi classici" sobre o assunto.

Como se sabe, nos países anglo-saxônicos, o meio de comunicação científica por excelência é a revista especializada, o *journal*. Pode-se, com certo exagero, afirmar que a ciência contida em livro é ciência de segunda mão, ciência requeitada e acondicionada para divulgação. Mas quem teria condições de assinar todos os periódicos em que aparecem as contribuições mais importantes, mesmo os mais usuais, para não falar nos mais especializados (como *Indian Economic Review*, *Minerva* e o *Boletim* do Instituto de Estatística de Oxford)?

Há que se ir a bibliotecas, com todos os percalços e mais o risco de o exemplar que procuramos haver desaparecido ou estar emprestado.

Essas dificuldades são particularmente agravadas no Brasil por dois problemas crônicos. Um deles é a pobreza de nossas bibliotecas, aliada à organização e catalogação deficientes da maioria delas.

Outro problema é a prática oficial, correntemente empregada, de distribuir livros, revistas e publicações gratuitas e, na maioria dos casos, indiscriminadamente.

A distribuição gratuita ignora que o preço é um mecanismo de escolha e que estar disposto a pagá-lo

equivale a um grau considerável de interesse pela publicação. O resultado que decorre dessa prática é que, quando uma pessoa interessada realmente precisa da publicação, esta, via de regra, já se encontra esgotada.

Livros como o de Blaug suprem, de certa forma, essas dificuldades. Em *Economics of Education* o autor permite tanto aos principiantes na matéria como aos iniciados, encontrar reunidos, praticamente em um só volume, todos os principais artigos já escritos sobre economia da educação. Como vantagem adicional, de resto nada desprezível, o livro de Blaug é publicado em formato de bolso pela Penguin, em sua série *Modern Readings in Economics*, custando os dois volumes (mais de 800 páginas) menos de cinco dólares.

139

Na parte inicial do primeiro volume é reproduzido o artigo clássico de Schultz em que ele propõe a educação como capital humano (em contraposição ao capital físico, representado pelas máquinas e fábricas) e sugere que os dispêndios em educação sejam tratados como investimento. Uma das características do que chamamos investimento é ser feito na expectativa de que resulte em aumentos de produtividade. Ora, gastos com educação certamente aumentam a produtividade da mão-de-obra. Por que não tratá-los então como investimento? No mesmo capítulo, estão os comentários céticos de Shaffer quanto às possibilidades operacionais de usar este tipo de conceito.

A segunda parte reúne dois conhecidos "surveys", o de W. G. Bowen

e o de Mary J. Bowman. Talvez este seja o capítulo a ser lido inicialmente por quem pretenda ter uma visão panorâmica do campo da economia de educação.

Na terceira parte, são discutidas e exemplificadas as análises de custo-benefício na educação. A análise de custo-benefício feita pelos economistas não é mais que uma versão refinada do cálculo que o homem de empresa costuma fazer quando tem que decidir se compra ou não mais uma máquina para a sua fábrica. Necessariamente, o empresário usa alguma aritmética para comparar os custos da nova máquina com o acréscimo que ela trará para a receita da empresa. Esta relação que se estabelece entre os custos e os retornos é usualmente conhecida como *rentabilidade do investimento*. Um exercício semelhante é feito no caso da educação, isto é, compararam-se os custos com os acréscimos de renda obtidos pelo grupo de indivíduos que recebeu o montante adicional de instrução. Neste capítulo, está incluída parte do trabalho pioneiro de Becker e vários outros. No entanto, como este tipo de técnica tem sido aplicado com grande frequência, considerável número de trabalhos importantes deixou de ser incluído.

Os artigos da quarta parte do livro referem-se às técnicas de previsão e planejamento educacional. Muito embora, de uma forma ou de outra, algo deva ser feito em planejamento educacional, há pouco consenso em relação aos méritos dos métodos existentes. A experiência mais sistemática neste sentido nos é oferecida pela OECD e o último artigo é justamente

uma avaliação de parte do seu ambicioso projeto.

No final do primeiro volume são examinadas certas questões de planejamento educacional que dizem respeito aos países subdesenvolvidos. Por exemplo, no último artigo examina-se a controvérsia entre educação "humanista" e educação técnica ou vocacional.

O segundo volume ocupa-se de problemas mais especializados de economia da educação. Na primeira parte é apresentada uma série de críticas a comparações internacionais, tais como aquelas propostas por Harbison e Myers.

A parte seguinte discute alguns modelos matemáticos de planejamento educacional, tais como o modelo de Tinbergen e Bos, que utilizam técnicas de insumo produto, e o de S. Bowles, que aplica técnicas de programação linear. Na terceira parte do segundo volume são reproduzidos artigos sobre o *brain drain*, ou seja, a tendência dos países mais pobres a perderem para os países ricos o pouco de mão-de-obra especializada que possuem.

Ao final da obra, são discutidos problemas de avaliação de produtividade do sistema escolar e os problemas de financiamento da educação.

A literatura, à época da preparação deste livro (1967), já era suficientemente ampla para que algumas opções difíceis tivessem que ser feitas. Por exemplo, apenas em uma seção curta de um artigo do próprio Blaug é tratada a questão da distribuição não aleatória por

nível de educação, de inteligência, motivação e *status* sócio-econômico. Todavia detalhes dêste tipo não chegam a eclipsar a importância do aparecimento dêste livro no

mercado brasileiro. Quem estiver disposto a enfrentar as oitocentas e tantas páginas, certamente estará em dia com o essencial da literatura em economia da educação.

Cláudio Moura Castro

1. Considerações Gerais

O presente trabalho, segundo de uma série cronológica anual, ** é um elenco de quadros estatísticos destinados à análise sucinta da despesa federal realizada no programa *Educação* em 1969, dados estes considerados fundamentais, tendo em vista o disposto no *Plano Nacional de Estatísticas Básicas* (Dec. 63.010, de 1968).

Os dados aqui considerados foram extraídos do Balanço Geral da União de 1969, elaborado pela Inspeção-Geral de Finanças do Ministério da Fazenda, e computado eletronicamente pelo Serviço Federal de Processamento de Da-

dos (SERPRO), vinculado ao referido Ministério; e de outros documentos adiante indicados.

Abrangem estes dados os recursos financeiros oriundos do Orçamento Geral da União para 1969 (Lei 5.546, de 20-12-68),¹ com as alterações posteriores, créditos suplementares, contenções, anulações e saldos.

Excluíram-se deste trabalho os recursos provenientes da receita vinculada a programas de *Educação*, como, por exemplo, o *Salário-Educação*, criado pela Lei 4.440, de 1964 (esta fonte de receita foi prevista no Orçamento Federal para

* Trabalho constante da programação do Serviço de Assistência Técnica do INEP.

** O primeiro trabalho desta série, sob o título *Despesa Federal Realizada em Educação - 1968*, foi publicado em 1969 pelo Serviço de Assistência Técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e segue, em linhas gerais, a orientação dada nos documentos de trabalho sobre Orçamentos da Educação publicados pelo então Setor para Educação e Cultura do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (1967-1968).

¹ Publicada no Suplemento à edição do *Diário Oficial da União*, Parte I, de 20-12-68.

1969, mas contabilizada sua arrecadação extra Balanço da União).²

Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), a título de *Salário-Educação*, pelas Unidades Federa- das, no período 1967/69. Corres- ponde ela a 21,78% da despesa fede- ral de Educação em 1969.

Quadro I — Receita Vinculada Realizada de Salário-Educação¹ — 1967/69 *

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E REGIÕES	1967		1968		1969
	A preços correntes	A preços constantes de 1960	A preços correntes	A preços constantes de 1960	A preços correntes
BRASIL	156.177	204.228	156.602	224.096 **	253.386
Norte	1.413	2.120	2.193	2.649	3.058
Roraima	26	39	76	92 (2)	..
Acre	14	21	61	74 (2)	..
Amazonas	(3) 382 (3)	573 (3)	664 (3)	802 (4)	1.105
Roraima(5)	..	..	..	..	..
Pará	930	1.305	1.313	1.586 (6)	1.947
Amapá	61	92	79	95 (7)	..
Nordeste	9.228	13.839	14.555	17.942	20.634
Maranhão	286	429	441	533	613
Piauí	152	228	409	494	500
Ceará	1.213	1.820	1.745	2.108	2.506
Rio Grande do Norte	302	453	500	603	700
Paraíba	382	573	882	1.065	1.196
Pernambuco	2.824	4.235	4.465	5.393	6.119
Alagoas	383	575	607	743	935
Sergipe	383	575	633	765	737
Bahia	3.301	4.951	5.171	6.247	7.138
Sudeste	107.634	161.451	140.380	169.579	192.743
Minas Gerais	8.056	12.084	11.409	13.782	15.797
Espírito Santo	1.359	2.039	1.059	1.279	1.810
Rio de Janeiro	5.331	7.906	7.286	8.801	8.727
Guanabara	27.322	40.983	38.740	46.796	51.187
São Paulo	65.566	98.349	81.886	98.919	115.222
Sul	16.984	23.976	24.163	29.189	31.954
Paraná	4.122	6.183	7.203	8.701	9.166
Santa Catarina	2.299	3.449	4.227	5.100	5.833
Rio Grande do Sul	9.563	14.344	12.733	15.382	16.985
Centro-Oeste	1.820	2.860	3.913	4.727	6.073
Mato Grosso	319	479	717	866	1.001
Goiás	542	813	1.119	1.352	1.352
Distrito Federal	1.059	1.568	2.077	2.509	2.720

FONTE: I. N. P. S.

1 Inclusive 1% relativo à quota de administração do INPS. Os 99% serão divididos em 2 quotas sendo 1 de 50% a ser distribuída pela União nos Estados.

2 Ver chamada (4).

3 Inclusive Roraima.

4 Inclusive Acre, Rondônia e Roraima.

5 Incluído no Amazonas.

6 Incluído o Amapá.

7 Incluído no Pará.

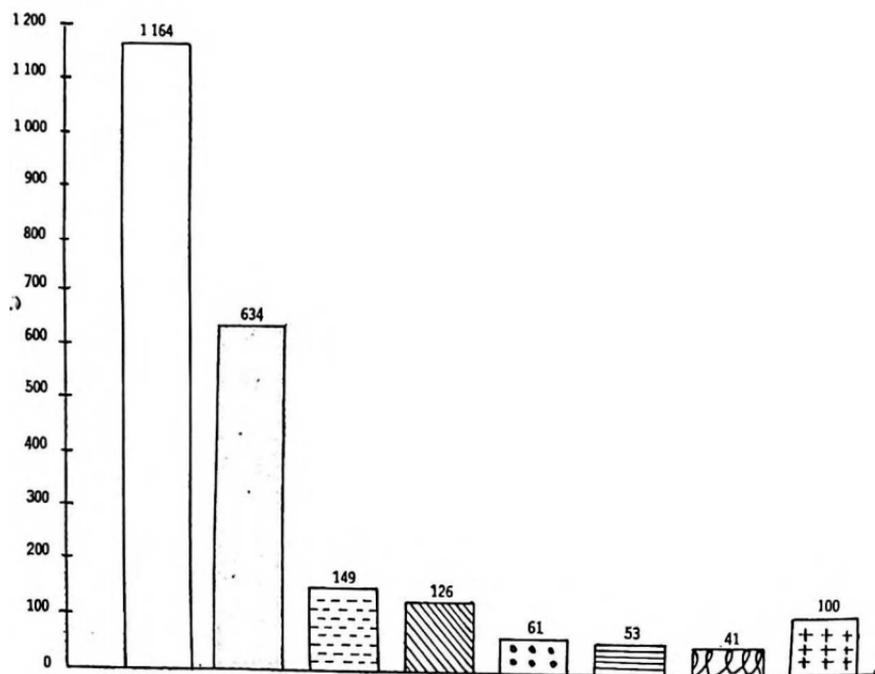
* Corresponde a 1,4% das folhas dos salários dos empregados (Lei 4.440, de 1964).

** Exclui dívida ativa e devoluções, que correspondem a cerca de 1,2% deste total.

² O Balanço Geral da União consigna sob o título *Salário-Educação* em 1969 importância tão pequena, que não atinge mil cruzeiros. (Ver PIRES, Hindenburg da Silva, *Despesas Públicas em Educação — Orçamentos para 1969*, maio de 1969, CNRH-IPEA (p. 3).

Despesa Federal Realizada com Educação e Cultura em 1969

milhões de cruzeiros



 Total

 Ensino Superior

 Ensino Médio

 Ensino Primário e Supletivo

 Estudos e Pesquisas

 Assistência a Educandos

 Difusão Cultural

 Administração e outras Despesas

Fonte:
Balauço Geral da União — 1969

Tem-se, ainda, através da Lei 5.525, de 5-11-68, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* e o *Fundo Especial de Alimentação Escolar (FEAE)*, que correspondem, respectivamente, a 20 e a 5% da arrecadação do *Fundo Especial de Loteria Federal*¹ e que proporcionaram à *Educação* em 1969 cêrca de 11.505,9 mil cruzeiros (0,99% da despesa federal de Educação).

Não são, igualmente, levadas em consideração quaisquer receitas de estabelecimentos federais de ensino que não aquelas que lhes sejam concedidas através de transferências (correntes e de capital) da União, bem como suas receitas próprias (anuidades, renda patrimonial etc.).

Observou-se, sempre, a classificação por programas e subprogramas adotada na Lei-de-Meios federal para 1969, a fim de facilitar a elaboração deste documento e, ainda, evitar divergências em relação aos dados do Balanço Geral da União.

Deve-se, portanto, levar em consideração que algumas modificações no critério de classificação de programas e subprogramas foram introduzidas em 1969, em relação ao ano anterior, pela Subsecretaria de Orçamento e Finanças do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, conforme menciona o documento indicado na 2.^a chamada da primeira página deste trabalho, a saber, bolsas de estudo de nível médio, educação física e desportos que, em 1968, figuravam em subprogramas de ensino primário, médio, superior e em administração.

O subprograma *Educação física e desportos* foi criado em 1969, o qual figurava anteriormente ora como ensino médio, ora como ensino primário.

No Orçamento para 1970, alguns programas, que foram distribuídos por diversos programas no Balanço de 1969, aparecem classificados em novo título, o de Ciência e Tecnologia.

Para uma comparabilidade histórica, apresenta-se no Anexo VI o total da despesa federal em 1969 nesse novo programa.

Especificação das transferências correntes e de capital por Unidades Federadas requer sejam compulsados os documentos analíticos que serviram de base à compilação do Balanço Geral da União de 1969 e que se acham, na maior parte, arquivados em Brasília, tornando-se oneroso tal levantamento.

145

2. O Programa Educação do Governo Federal

A despesa geral realizada da União no exercício financeiro de 1969 foi da ordem de 18.651,5 milhões de cruzeiros, sendo que 14.400,9 correspondem à arrecadação de tributos. A parcela referente à receita de transferências correntes da União para 1969 é quase nula, referindo-se à taxa de fiscalização de empréstimos externos.

Dessa despesa geral da União, 1.163,5 milhões de cruzeiros
(6,24%) destinaram-se ao custeio

¹ Este Fundo está sob a gerência do Ministério da Educação e Cultura e é arrecadado pela Caixa Econômica Federal.

de seus serviços educacionais e culturais (que corresponde a 8,08% da receita tributária e a 5,91% da receita geral da União).

Cumpra lembrar que a dotação constante do Orçamento Federal para o programa *Educação*¹ em 1969 foi de 1.241,3 milhões de cruzeiros, ficando, de início, bastante reduzida, não obstante o decreto presidencial que deu isenção do *Fundo de Contenção Definitiva* ao referido programa.

O Dec. 64.010, de 21-1-69, que estabeleceu o *Plano de Economia do Governo Federal para 1969*, reduziu as dotações do Ministério da Educação e Cultura, inclusive o *desferimento* para 1970, em cerca de 44,2% do orçamento² inicial estabelecido na Lei 5.546/68.

O Fundo de Contenção Definitiva, acima indicado, no valor de 659 milhões de cruzeiros, foi, felizmente, normalizado, em face do disposto no Dec. 65.889, de 1969, que alterou as normas do decreto primitivo.

Com os créditos especiais e extraordinários, essa dotação elevou-se a Cr\$ 1.422.880.337,01.

Sobre essa importância, incidiram *contenções* no total de Cr\$ 1.126.400,00 e *anulações* de Cr\$ 215.578.523,01. Dêse *disponível* de Cr\$ 1.206.175.414,00 foram *utilizados* Cr\$ 1.163.467.175,59, dos quais, Cr\$ 335.142.452,82 foram transferidos para a conta *restos a pagar*. Houve *saldo*³ de Cr\$ 42.708.238,41 (V. quadro II).

146 Quadro II — Dotação, Contenção, Anulação e Saldo de Créditos Alocados ao Programa-Educação na Despesa Federal Realizada, por Subprogramas — 1969

(Cr\$ mil)

SUBPROGRAMAS	Dotação	Contenção	Anulação	Saldo ¹
TOTAL	1.422 880	1.126	215.579	42.708
1. Administração	73.077	40	4.712	2.591
2. Ensino primário	179.525	447	58.991	136
3. Ensino secundário	74.138	—	8.638	181
4. Ensino técnico profissional	93.522	170	9.023	277
5. Ensino superior	725.643	469	63.640	27.500
6. Ensino supletivo	6.375	—	215	—
7. Ensino de excepcionais	7.465	—	23	282
8. Educação física e desportos	7.563	—	445	6
9. Assistência a educandos	90.314	—	30.221	7.339
10. Estudos e pesquisas	67.023	—	5.634	625
11. Treinamento e aperf. pessoal	21.468	—	1.180	1.520
12. Difusão Cultural	75.867	—	32.857	2.245

FONTE: Balanço Geral da União — 1969

¹ Recolhido no Tesouro Nacional, por falta de empenho.

² Inclusive Administração Indireta e exclusive *Fundo de Reserva Orçamentária* (Dec.-lei 81, de 1966).

³ V. PIRES, Hindenburg da Silva, *Despesas Públicas em Educação-Orçamentos para 1969*, maio de 1969, CNRH-IPEA (p. 25 a 28).

⁴ Recolhido ao Tesouro Nacional por não ter sido empenhado no exercício financeiro.

Em 1968, a despesa realizada em *Educação* pelo Governô Federal foi de 827.296 mil cruzeiros (a preços correntes), ou sejam 23,81 cruzeiros por habitante de 7 a 24 anos e, em 1969, de 1.163.467 mil cruzeiros, isto é, 32,42 cruzeiros por habitante naquela faixa etária (aos dados de população correspondem estimativas do autor com base nos levantamentos da Fundação IBGE).

Sem levar em consideração a programação a cargo dos Estados e Municípios à conta de recursos a êsse título, o programa *Educação* ocupou, em 1969, o 5.º lugar, em ordem decrescente de despesa rea-

lizada, precedido pelo de *Administração, Transportes, Defesa e Segurança, Assistência e Previdência* (quadro III).

As despesas correntes (custeio e transferências correntes) absorveram cerca de 66,9% do total do programa *Educação*, isto é, 778,6 milhões de cruzeiros (quadro IV).

Os investimentos em *Educação* são da ordem de 39.491,7 mil cruzeiros e corresponderam a 10,3% da despesa de capital e a 5,0% do total de investimentos do Governô Federal.

A relação *despesas de pessoal/custeio* e a de *despesa de pessoal/*

Quadro III — Despesa Federal Realizada, por Programas de Governô — 1969

(Cr\$ milhões)

PROGRAMAS DE GOVÊRNO	DESPESA REALIZADA	
	Absolutos	%
TOTAL	18.661,6	100,00
1. Administração	6.053,6	32,45
2. Defesa e segurança	2.628,5	13,56
3. Programação a cargo dos Estados e Municípios ¹	2.343,4	12,56
4. Transporte	2.331,3	12,50
5. Assistência e Previdência	1.967,6	10,55
6. Educação	1.163,5	6,24
7. Saúde e Saneamento	499,3	2,68
8. Energia	479,4	2,57
9. Agropecuária	336,3	1,80
10. Indústria	294,2	1,58
11. Comunicações	284,2	1,52
12. Política Exterior	139,7	0,75
13. Habitação e Planejamento Urbano	83,4	0,45
14. Recursos Naturais	74,5	0,40
15. Colonização e Reforma Agrária	25,5	0,14
16. Não programados	21,3	0,11
17. Comércio	15,1	0,08
18. Programação da Administração Indireta	9,7	0,05
19. Restos ² de 1968	1,0	0,01

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

1 Parcela da arrecadação dos impostos de renda e proventos de qualquer natureza, de produtos industrializados o único sobre minerais do País.

2 Decreto n.º 65.416/69.

* Inclusive 4.544,9 relativos ao Serviço de Juros da Dívida Pública.

Quadro IV — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura, Segundo as Categorias Econômicas, por Subprogramas — 1969

A) Em Geral

(Cr\$ mil)

SUBPROGRAMAS	DESPESA REALIZADA			
	Total		Correntes	Capital
	Absoluta	%		
TOTAL	1.168.467	100,0	778.635	384.832
Administração	66.631	5,7	61.106	5.525
Ensino primário	119.952	10,3	22.482	97.470
Ensino secundário	65.316	5,6	26.133	39.183
Ensino Técnico profissional	81.051	7,2	54.634	29.417
Ensino superior	634.031	54,7	479.424	154.607
Ensino supletivo	6.160	0,5	3.902	2.258
Ensino de excepcionais	7.161	0,6	6.969	192
Educação física e desportos	7.112	0,6	3.405	3.707
Assistência a educandos	52.755	4,5	37.818	14.937
Estudos e pesquisas	60.764	5,2	39.184	21.580
Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal	18.768	1,6	17.012	1.726
Difusão Cultural	40.766	3,5	26.536	14.230

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

148

Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura, Segundo as Categorias Econômicas, por Subprogramas — 1969

B) Despesas Correntes

(Cr\$ mil)

SUBPROGRAMAS	DESPESAS CORRENTES				
	Total		Custeio		Transferências correntes
	Absoluta	%	Total	Pessoal	
TOTAL	778.635	100,0	141.659	61.466	630.976
Administração	61.106	7,8	51.502	37.805	9.544
Ensino primário	22.482	2,9	675	—	21.807
Ensino secundário	26.133	3,4	2.218	18	23.915
Ensino técnico profissional	54.634	7,0	12.356	274	42.278
Ensino superior	479.424	61,6 (1)	14.054	7.183	465.370
Ensino supletivo	3.902	0,5	85	—	3.817
Ensino de excepcionais	6.969	0,9	5.873	4.042	1.096
Educação física e desportos	3.405	0,4	763	19	2.642
Assistência a educandos	37.818	4,9	17.334	952	20.484
Estudos e pesquisas	39.184	5,0	6.373	3.720	32.811
Treinamento e aperf. de pessoal	17.042	2,2	13.463	—	3.579
Difusão Cultural	26.536	3,4	16.903	7.443	9.633

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

1 Exclusiva Universidades, computadas em transferências correntes.

Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura, Segundo as Categorias Econômicas, por Subprogramas — 1969

C) Despesas de Capital

(Cr\$ mil)

SUBPROGRAMAS	DESPESAS DE CAPITAL			
	Total		Investimentos e inversões financeiras	Transferências do capital
	Absoluto	%		
TOTAL	384.832	100,0	39.952	344.880
Administração	5.525	1,4	4.898	627
Ensino primário	07.470	25,3	430	97.040
Ensino secundário	39.183	10,2	1.639 (1)	37.544
Ensino técnico profissional	29.417	7,6	4.352	25.065
Ensino superior	154.607	40,3 (1)(2)	15.075	139.532
Ensino supletivo	2.258	0,6	—	2.258
Ensino de excepcionais	192	0,0	192	—
Educação física e desportos	3.707	1,0	187	3.520
Assistência a educandos	14.937	3,9	7.390	7.547
Estudos e pesquisas	21.580	5,6	485	21.095
Treinamento e aperf. de pessoal	1.726	0,4	485	1.241
Difusão cultural	14.230	3,7	4.819	9.411

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

(1) Sendo 230 para inversões financeiras.

(2) Exclui-se Universidades, computadas em transferências de capital.

149

/despesas correntes é de 43,38% e 7,9%, respectivamente.

Cerca de 37,08% da despesa de Educação foram utilizados em projetos. Mais pormenores são encontrados no quadro V.

Os Decretos 64.591/69 e 65.708/69 determinaram anulações de créditos adicionais no valor de 1.220 mil cruzeiros, mas não foram atendidos por inexistência de recursos específicos. O Dec. 65.988/69 determinou anulações de créditos nas despesas de custeio do subprograma ensino superior, mas também não puderam ser consideradas, por inexistência de recursos específicos.

3. A Despesa do Ministério da Educação e Cultura em 1969

A despesa geral do Ministério da Educação e Cultura realizada em 1969 foi de 1.058.341 mil cruzeiros, que corresponde a 96,80% do crédito disponível. Dessa despesa realizada, 323.739, ou seja, 30,59%, ficaram para pagamento em 1970 (restos a pagar).

A dotação do Ministério da Educação e Cultura à conta de créditos especiais e extraordinários foi de 47.115,8 mil cruzeiros, sendo empenhados 21.978,2, ou seja, . . . 46,6%. Ficaram em restos a pagar 7.229,3. Houve saldo positivo de 25.137,6, que foi recolhido ao Te-

Quadro V — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura,
Segundo os Programas por Projetos e Atividades — 1969

(Cr\$ mil)

PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	1.206.176	1.169.467	336.148
<i>Projetos</i>	<i>434.510</i>	<i>431.382</i>	<i>278.338</i>
<i>Atividades</i>	<i>771.665</i>	<i>732.085</i>	<i>61.810</i>
<i>Administração</i>	<i>69.225</i>	<i>66.631</i>	<i>7.288</i>
<i>Projetos</i>	<i>1.573</i>	<i>1.517</i>	<i>852</i>
<i>Atividades</i>	<i>67.652</i>	<i>65.114</i>	<i>6.436</i>
<i>Ensino primário</i>	<i>120.088</i>	<i>119.962</i>	<i>107.740</i>
<i>Projetos</i>	<i>109.436</i>	<i>109.436</i>	<i>102.592</i>
<i>Atividades</i>	<i>10.652</i>	<i>10.510</i>	<i>5.148</i>
<i>Ensino secundário</i>	<i>90.500</i>	<i>65.316</i>	<i>45.969</i>
<i>Projetos</i>	<i>49.918</i>	<i>49.432</i>	<i>45.052</i>
<i>Atividades</i>	<i>40.582</i>	<i>15.884</i>	<i>917</i>
<i>Ensino técnico-profissional</i>	<i>84.328</i>	<i>84.051</i>	<i>16.623</i>
<i>Projetos</i>	<i>42.680</i>	<i>42.661</i>	<i>13.044</i>
<i>Atividades</i>	<i>41.639</i>	<i>41.390</i>	<i>2.579</i>
<i>Ensino superior</i>	<i>636.534</i>	<i>634.031</i>	<i>108.514</i>
<i>Projetos</i>	<i>180.941</i>	<i>178.834</i>	<i>89.870</i>
<i>Atividades</i>	<i>455.593</i>	<i>455.197</i>	<i>18.635</i>
<i>Ensino supletivo</i>	<i>6.160</i>	<i>6.160</i>	<i>3.476</i>
<i>Projetos</i>	<i>5.463</i>	<i>5.463</i>	<i>3.300</i>
<i>Atividades</i>	<i>697</i>	<i>697</i>	<i>175</i>
<i>Ensino de excepcionais</i>	<i>7.442</i>	<i>7.161</i>	<i>814</i>
<i>Projetos</i>	—	—	—
<i>Atividades</i>	<i>7.442</i>	<i>7.161</i>	<i>814</i>
<i>Educação física e desportos</i>	<i>7.118</i>	<i>7.112</i>	<i>3.469</i>
<i>Projetos</i>	<i>2.951</i>	<i>2.951</i>	<i>2.085</i>
<i>Atividades</i>	<i>4.167</i>	<i>4.161</i>	<i>1.384</i>
<i>Assistência a educandos</i>	<i>60.093</i>	<i>52.755</i>	<i>16.505</i>
<i>Projetos</i>	<i>3.589</i>	<i>3.589</i>	<i>2.294</i>
<i>Atividades</i>	<i>56.504</i>	<i>49.166</i>	<i>14.211</i>
<i>Estudos e pesquisas</i>	<i>61.889</i>	<i>60.764</i>	<i>7.359</i>
<i>Projetos</i>	<i>24.224</i>	<i>24.211</i>	<i>6.950</i>
<i>Atividades</i>	<i>37.165</i>	<i>36.553</i>	<i>409</i>
<i>Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal</i>	<i>20.238</i>	<i>18.768</i>	<i>5.920</i>
<i>Projetos</i>	<i>5.061</i>	<i>5.061</i>	<i>2.261</i>
<i>Atividades</i>	<i>15.227</i>	<i>13.707</i>	<i>3.659</i>
<i>Difusão Cultural</i>	<i>43.010</i>	<i>40.766</i>	<i>12.466</i>
<i>Projetos</i>	<i>8.065</i>	<i>8.227</i>	<i>5.023</i>
<i>Atividades</i>	<i>34.345</i>	<i>32.539</i>	<i>7.443</i>

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

souro Nacional por falta de empenho.

Esses créditos especiais e extraordinários abertos ao MEC apresentaram mais de 35% sem especificação do programa ou subprograma:

Quadro VI

	Cr\$	%
<i>Educação</i>	<i>14.202.804</i>	<i>64,6</i>
Administração	274.144	1,2
Ensino primário	8.963.666	40,8
Ensino secundário	3.240.000	14,7
Ensino superior	1.602.994	7,3
Difusão cultural	122.000	0,6
<i>Não especificado</i>	<i>7.775.374</i>	<i>36,4</i>
TOTAL	21.978.178	100,0

Apenas 9,04% da despesa federal de *Educação* acham-se fora do MEC. Tal percentagem distribuiu-se da seguinte maneira, tendo em vista os números absolutos constantes do quadro VII:

	%
Presidência da República	3,78
Ministério da Fazenda	2,05
Ministério do Interior	1,24
Ministério do Planejamento e Coordenação Geral	0,63
Ministérios Militares	0,53
Ministério das Relações Exteriores	0,43
Ministério da Saúde	0,37
Ministério do Trabalho e Previdência Social	0,01
TOTAL	9,04

Quadro VII — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura, Segundo os Ministérios — 1969

(Cr\$ mil)

MINISTÉRIOS	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	1.208.176	1.163.407	336.142
Presidência da República ¹	44.016	44.016	—
Ministério da Aeronáutica ²	2.410	2.410	700
<i>Ministério da Educação e Cultura</i>	<i>1.093.330</i>	<i>1.068.341</i>	<i>323.739</i>
Ministério do Exército ³	2.121	2.118	670
Ministério da Fazenda ⁴	23.802	23.802	—
Ministério do Interior ⁵	14.448	14.448	3.052
Ministério da Marinha ⁶	1.632	1.625	348
Ministério do Planejamento e Coordenação Geral ⁷	7.341	7.341	5.830
Ministério das Relações Exteriores ⁸	5.312	5.019	423
Ministério da Saúde ⁹	4.338	4.282	380
Ministério do Trabalho e Previdência Social ¹⁰	7.425	65	—

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

- 1 Para o Conselho Nacional de Pesquisas.
- 2 Escola Preparatória de Cadetes do Ar e Instituto Tecnológico da Aeronáutica (São José dos Campos — SP).
- 3 Escola Preparatória de Cadetes do Exército, Colégios Militares e Instituto Militar de Engenharia, Território Federal do Fernando de Noronha e exclui a Fundação Osório.
- 4 Fundação Getúlio Vargas (exclusivo recursos à conta da Diretoria do Ensino Superior do MEC), Prefeitura do Distrito Federal.
- 5 SUDAM, SUDECO, SUVALE, SUDESUL, SUDENE, Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Roraima.
- 6 Escola na Ilha das Flores; Colégio Naval.
- 7 Fundação IBGE e Fundo Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- 8 Formação do Diplomatas; Auxílios a estudantes brasileiros e do exterior.
- 9 Fundação Ensino Especializado Saúde Pública (FEESP) e Escola de Enfermagem Alfredo Pinto.
- 10 Programas de Bolsas de Estudo.

Por sua vez, foram realizadas no Ministério da Educação e Cultura despesas além do crédito orçamentário, classificadas nos seguintes órgãos:

	Cr\$	%
Diretoria do Ensino Secundário	575.285,17	89,9
Diretoria do Ensino Agrícola	43.069,29	6,7
Campanha Nacional de Alimentação Escolar	22.055,04	3,4
TOTAL	640.409,50	100,0

Quanto à composição dos gastos do Ministério da Educação e Cultura por programas em 1969, tem-se o seguinte quadro de percentuais:

152

Quadro VIII — Composição dos Gastos do MEC em 1969

	%
Educação	92,57
Saúde e Saneamento	3,56
Assistência e Previdência	3,54
Administração (Superior)	0,32
Defesa e Segurança	0,01
TOTAL	100,00

FONTE: Balanço Geral da União 1969.

A dotação destinada a auxílios e subvenções, a cargo do Conselho Nacional de Serviço Social do MEC, foi de 89,9 milhões de cruzeiros, sendo anulados 50,4, com redução ao disponível de 39,5, ficando 39,3 em restos a pagar em 1970.

A seguir, apresenta-se a discriminação do crédito disponível, do total da despesa realizada e dos restos a pagar em cada órgão do MEC.

Quadro IX — Despesa Realizada do Ministério da Educação e Cultura, por Principais Projetos e Atividades * — 1969

(Cr\$ mil)

ÓRGÃOS DO MEC, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
<i>Gabinete do Ministro</i>	2.927	2.743	166
<i>Secretaria-Geral</i>	132.703	132.350	129.173
— Expansão e aperfeiçoamento progressivo da rede de ensino médio nos Territórios Federais (P)	1.140	834	28
— Auxílio para expansão e aperfeiçoamento progressivo da rede de ensino primário dos Estados e do Distrito Federal, inclusive <i>Operação-Escola</i> , através de convênios com os respectivos governos (P)	24.541	24.541	22.611
— Auxílio para expansão e aperfeiçoamento progressivo das redes municipais de ensino primário, através de convênios com as Prefeituras Municipais e entidades partilhadas sem fim lucrativo (P)	70.534	70.534	70.534
— Auxílio para expansão e aperfeiçoamento progressivo da rede de ensino médio dos Estados e do Distrito Federal através de convênios com os respectivos governos (P)	27.000	27.000	27.000
— Outras despesas	470	441	—
<i>Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (PE)</i>	748	748	164

(*) Exclusivo créditos especiais e extraordinários.

(A) Atividades.

(P) Projeto.

ÓRGÃOS DO MEC, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
<i>Instituto Nacional do Cinema</i>	1.238	1.238	166
<i>Fundação Casa de Rui Barbosa</i>	341	341	48
<i>Inspetoria Geral de Finanças</i>	1.216	738	44
<i>Divisão de Segurança e Informações</i>	202	169	11
<i>Conselho Federal de Cultura</i>	4.462	4.380	1.748
— Auxílios e subvenções (Plano Nacional de Cultura) (A)	3.697	3.697	1.721
— Outras	765	683	27
<i>Conselho Federal de Educação</i>	1.128	1.001	101
<i>Conselho Nacional de Desportos</i>	3.024	3.023	769
— Participação de programas desportivos internacionais (A)	1.188	1.188	297
— Manutenção e participação de programas desportivos nacionais (A)	999	999	250
— Outros	837	836	212
<i>Conselho Nacional de Serviço Social</i>	39.629	39.676	39.270
— Subvenções (A)	39.402	39.492	39.264
— Outras	137	84	6
<i>Comissão Nacional de Belas Artes</i>	210	193	76
<i>Departamento de Administração</i>	9.671	8.816	986
<i>Departamento Nacional de Educação</i>	69.270	68.982	10.868
— Movimento Brasileiro do Educação de Adultos (MOBRAL) (P)	3.250	3.250	1.625
— Construção de Centros Federais de Educação e Cultura (P)	1.150	1.150	575
— Coordenação do sistema nacional de educação (A)	6.058	5.769	49
— Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMPE) (A)	4.000	4.000	1.645
— Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEMIE) (A)	700	700	152
— Parques infanto-juvenis (P)	1.800	1.800	1.350
— Campanha Nacional de Educação Física (A)	600	654	164
— Centro de Educação Física (A)	640	640	480
— Bolsas de estudo a alunos de nível médio (CONABE) (A)	10.000	10.000	—
— Bolsas de estudo para excepcionais (A)	1.000	1.000	—
— Subvenções para bolsas de alimentação (Dec. 62.532/68) (A)	2.600	2.600	—
— Administração da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) (A)	2.608	2.630	466
— Gêneros alimentícios para a CNAE (A)	4.270	4.270	—
— Equipamentos e instalações para a CNAE (A)	1.000	1.000	—
— Livros para alunos carentes de recursos (COLTED) (A)	15.015	15.015	10.000
— Manutenção do Instituto Villa-Lobos (A)	1.000	1.000	250
— Auxílios diversos a entidades de ensino, pesquisa e instituições culturais e assistenciais (A)	7.793	7.793	2.042
— Outras	6.726	5.711	1.070
<i>Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVE)</i>	1.200	1.200	617
<i>Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)</i>	4.774	4.774	3.435
<i>Diretoria do Ensino Agrícola</i>	25.628	24.765	4.766
— Supervisão e coordenação do ensino agrícola (A)	17.570	10.899	2.543
— Desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino agrícola (P)	1.750	1.750	609
— Subvenções (A)	4.520	4.325	1.118
— Outras	1.788	1.781	485
<i>Diretoria do Ensino Comercial</i>	7.940	7.218	1.368
— Supervisão e coordenação do ensino comercial (A)	4.787	4.066	47
— Campanha de Aperfeiçoamento do ensino Comercial (CAEC) (A)	900	900	262

(A) Atividade
(P) Projeto

ÓRGÃOS DO MEC, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
— Auxílio para manutenção de centros de formação e treinamento de professores (A)	400	400	171
— Outros	1.853	1.852	888
<i>Diretoria do Ensino Industrial</i>	50.994	50.708	6.346
— Supervisão e coordenação do ensino industrial (A)	1.508	1.280	257
— Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para o ensino industrial (P)	2.340	2.339	708
— Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI) (P)	7.135	7.135	2.860
— Amortização de financiamento para equipamento de escolas industriais (P)	12.505	12.505	—
— Recuperação de oficinas e escolas técnicas mediante convênio com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) (P)	4.500	4.500	1.385
— Outras	3.006	2.949	1.135
<i>Diretoria do Ensino Secundário</i>	53.648	53.102	18.678
— Supervisão e coordenação do ensino (A)	10.155	10.702	220
— Manutenção de centros de aperfeiçoamento e treinamento de professores (A)	779	779	169
— Programa de treinamento de pessoal docente não-qualificado (A)	2.750	2.750	608
— Programa de treinamento de pessoal docente e administrativo (A)	1.052	876	100
— Construção e equipamento de escolas secundárias e ginásios orientados para o trabalho, mediante convênio com a USAID (P)	11.500	11.500	11.500
— Equipamento para ginásios orientados para o trabalho, mediante convênio (P)	4.945	4.870	4.182
— Outros	2.461	1.625	1.793
<i>Diretoria do Ensino Superior</i>	62.683	60.369	18.918
— Recuperação da Diretoria (P)	1.471	1.175	158
— Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (P)	3.000	3.000	867
— Formação e aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores através da CAPES (P)	5.700	5.700	—
— Recuperação das universidades mediante convênio com a República Democrática da Alemanha, da República Popular da Hungria, da Tcheco-Eslôvquia e da Polónia (P)	17.650	16.633	1.285
— Modernização de estabelecimentos de ensino superior através da CAPES (P)	6.500	6.500	3.000
— Incremento de matrículas no ensino superior (P)	3.380	3.380	3.245
— Amortização de financiamento para centros nacionais de aperfeiçoamento (P)	1.000	1.000	—
— Subvencões a universidades católicas e estabelecimentos de pesquisas (P)	16.060	15.140	1.000
— Auxílio a estabelecimentos de ensino superior para compromisso com o BID (P) ¹	930	860	652
— Auxílios a estabelecimentos de ensino superior (P)	4.295	4.295	1.789
— Bolsas de estudo a alunos de nível superior (A)	1.658	1.658	255
— Outros	1.030	1.028	165
<i>Diretoria do Patrimônio Artístico Nacional</i>	4.208	4.081	8.340
<i>Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos</i>	9.199	8.096	660
— Coordenação de pesquisas pedagógicas e treinamento de professores (A)	2.817	2.160	45
— Manutenção de centros de pesquisas educacionais (A)	1.709	1.567	8
— Assistência técnica e treinamento de pessoal especialista para o magistério (A)	2.564	2.120	139
— Manutenção de escolas experimentais e de demonstração (A)	490	483	—
— Outros	1.613	1.766	458
<i>Instituto Nacional do Livro</i>	3.622	3.188	934

1 Para a Universidade de São Paulo (estadual) e Universidade Federal Rural de Viçosa (MG).
 (A) Atividade.
 (P) Projeto.

ÓRGÃOS DO MEC, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
<i>Serviço de Documentação</i>	267	264	2
<i>Serviço de Estatística da Educação e Cultura</i>	1.217	1.138	146
<i>Serviço Nacional do Teatro</i>	1.914	1.828	527
<i>Serviço de Radiodifusão Educativa</i>	4.217	3.473	102
<i>Biblioteca Nacional</i>	3.665	3.206	424
<i>Biblioteca da Secretaria de Estado</i>	139	110	—
<i>Museu Histórico Nacional (GB)</i>	1.359	1.271	107
<i>Museu Imperial (Petrópolis-RJ)</i>	689	640	83
<i>Museu Nacional de Belas Artes (GB)</i>	961	923	304
<i>Observatório Nacional (GB)</i>	872	866	222
Estabelecimentos Federais de ensino superior:			
A - Fundações:	67.089	67.089	13.331
1. Universidade do Amazonas	9.286	9.286	2.384
2. Universidade do Maranhão	9.350	9.350	2.214
3. Universidade de Sergipe	7.382	7.382	1.775
4. Universidade do Brasília	40.110	40.110	6.868
5. Universidade do São Paulo (S. Carlos)	961	961	90
B - Outras:	488.062	486.636	89.630
1. Universidade Federal do Pará	18.243	18.243	3.269
2. Universidade Federal do Ceará	28.727	28.727	4.524
3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	13.073	13.073	1.992
4. Universidade Federal da Paraíba	22.350	22.350	4.201
5. Universidade Federal de Pernambuco	38.922	38.912	5.328
6. Universidade Federal de Alagoas	7.750	7.730	1.941
7. Universidade Federal da Bahia	34.930	34.930	5.630
8. Universidade Federal de Minas Gerais	53.658	53.658	6.632
9. Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	12.535	12.535	3.097
10. Universidade Federal do Espírito Santo	16.638	16.638	5.250
11. Universidade Federal Fluminense (RJ)	30.411	30.411	7.187
12. Universidade Federal do Rio de Janeiro (GB)	80.124	80.124	17.573
13. Universidade Federal do Paraná	27.687	27.687	3.833
14. Universidade Federal de Santa Catarina	15.380	14.994	3.741
15. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	43.409	43.409	6.361
16. Universidade Federal de Santa Maria (RS)	26.313	26.313	6.728
17. Universidade Federal de Goiás	15.872	15.872	2.243
C - Universidades Rurais:	19.441	19.441	2.473
1. Universidade Federal Rural de Pernambuco	6.452	6.452	332
2. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ)	9.421	9.421	1.569
3. Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul	3.568	3.568	572
D - Escolas Isoladas:	36.667	36.597	7.009
1. Escola de Agronomia do Amazonas (AM)	1.647	1.647	298
2. Faculdade de Direito do Piauí	526	526	61
3. Escola de Engenharia de Uberlândia (MG)	2.575	2.575	1.395
4. Escola Federal de Farmácia de Ouro Preto (MG)	750	750	74
5. Escola Federal de Minas de Ouro Preto (MG)	4.051	4.051	894
6. Escola Superior de Agricultura de Lavras (MG)	2.822	2.822	1.037
7. Escola Federal de Farmácia e Odontologia de Alfenas (MG)	574	574	34
8. Faculdade Federal de Medicina do Triângulo Mineiro (MG)	1.557	1.557	260
9. Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (MG)	456	456	27
10. Escola Federal de Engenharia de Itajubá (MG)	2.399	2.399	538
11. Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (GB) (1)	130	130	—
12. Curso Superior de Museus (GB)	—	—	—
13. Escola Central de Nutrição (GB) (1)	503	503	15
14. Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (GB) (1)	8.007	8.007	1.041

1 Integrante da Universidade Federal do Piauí (Lei n.º 5.528, de 12 de novembro de 1968). Ver Decreto-Lei n.º 656, de 27 de junho de 1969.

ÓRGÃOS DO MEC, PROJETOS E ATIVIDADES	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
15. Escola Paulista de Medicina	9.108	9.108	1.206
16. Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (RS)	1.087	1.087	82
17. Faculdade de Direito do Mato Grosso	475	475	38
<i>Estabelecimentos Federais de Ensino Médio, integrantes do Ministério da Educação e Cultura: Colégio Pedro II</i>	<i>13.624</i>	<i>13.624</i>	<i>367</i>
<i>Escolas Técnicas Industriais:</i>	<i>44.366</i>	<i>44.366</i>	<i>7.463</i>
— Amazonas	1.312	1.312	150
— Pará	2.596	2.596	220
— Maranhão	2.051	2.051	312
— Piauí	1.160	1.160	266
— Ceará	1.207	1.207	155
— Rio Grande do Norte	2.602	2.602	637
— Paraíba	1.842	1.842	209
— Pernambuco	1.899	1.899	310
— Alagoas	1.549	1.549	248
— Sergipe	1.325	1.325	305
— Bahia	1.587	1.587	155
— Minas Gerais	896	2.896	247
— Ouro Preto (MG)	1.088	1.088	453
— Espírito Santo	1.778	1.778	259
— Campos (RJ)	3.154	3.154	1.164
— Celso Suckow da Fonseca (GB)	4.050	4.050	305
— Guanabara (Química)	613	613	180
— São Paulo	2.027	2.027	655
— Paraná	2.542	2.542	245
— Santa Catarina	1.630	1.630	178
— Pelotas (RS)	1.610	1.610	235
— Mato Grosso	2.070	2.070	238
— Goiás	1.678	1.678	342
<i>Escolas Técnicas Comerciais:</i>	<i>773</i>	<i>773</i>	<i>397</i>
— Colégio Técnico Comercial Professor Clóvis Salgado (GB)	573	573	347
— Escolas de Hotelaria da Guanabara e São Paulo	200	200	50
<i>Instituto Benjamin Constant (para deficientes visuais) (GB)</i>	<i>2.842</i>	<i>2.766</i>	<i>378</i>
<i>Instituto Nacional de Educação de Surdos (GB)</i>	<i>3.401</i>	<i>3.198</i>	<i>180</i>

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

¹ Integrante da Federação de Escolas Isoladas Federais na Guanabara (FEFIEG), criada pelo Decreto-lei n.º 656, de 27-6-1969.

I — Despesa Realizada da União com Transferências às
Universidades e Escolas Isoladas Federais de Ensino Superior¹
— 1969

A) Em Geral

(Cr\$ mil)

UNIVERSIDADES E ESCOLAS ISOLADAS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	PARA EDUCAÇÃO			PARA ASSIS- TÊNCIA SOCIAL	
	Total	Correntes	Capital	Correntes	Capital
UNIVERSIDADES:					
1. Amazonas (Fundação)	9.186	5.701	3.485	100	—
2. Maranhão (Fundação)	9.215	5.314	3.901	135	—
3. Sergipe (Fundação)	7.202	4.614	2.588	180	—
4. Brasília (Fundação)	30.010	30.421	8.589	1.100	—
5. São Paulo (Fundação)	961	841	120	—	—
6. Pará	17.943	17.138	805	300	—
7. Ceará	26.727	21.988	4.739	2.000	—
8. Rio Grande do Norte	11.871	9.986	1.855	800	403
9. Paraíba	20.980	20.010	970	250	1.120
10. Pernambuco	36.042	31.159	5.783	1.400	569
11. Alagoas	6.260	4.822	1.438	550	920
12. Bahia	33.170	26.992	6.178	1.760	—
13. Minas Gerais	47.808	41.043	6.765	4.700	1.150
14. Espírito Santo	15.488	8.049	7.439	1.150	—
15. Juiz de Fora (MG)	11.535	7.269	4.266	1.000	—
16. Fluminense (RJ)	27.466	17.261	10.205	2.400	575
17. Rio de Janeiro (GB)	79.123	54.322	24.801	1.000	—
18. Paraná	23.187	19.834	3.353	4.590	—
19. Santa Catarina	12.534	9.613	2.921	850	1.610
20. Rio Grande do Sul	38.377	33.312	5.065	3.000	2.031
21. Santa Maria (RS)	25.155	16.311	8.844	600	558
22. Goiás	14.472	11.982	2.490	1.400	—
23. Rural de Pernambuco	6.452	6.245	207	—	—
24. Rural do Rio de Janeiro (RJ)	9.421	7.811	1.610	—	—
25. Rural do Rio Grande do Sul	3.568	3.125	443	—	—
ESCOLAS ISOLADAS:					
1. Escola de Agronomia da Amazônia (PA)	1.617	1.337	310	—	—
2. Faculdade de Direito do Piauí	526	452	74	—	—
3. Escola Odontológica de Diamantina (MG)	456	430	17	—	—
4. Escola Superior de Agricultura de Lavras (MG)	2.822	2.408	414	—	—
5. Escola de Engenharia de Uberlândia (MG)	2.575	675	1.900	—	—
6. Escola Federal de Engenharia de Itajubá (MG)	2.329	1.639	690	—	—
7. Escola Federal de Minas de Ouro Preto (MG)	4.051	2.901	1.150	—	—
8. Escola de Farmácia de Ouro Preto (MG)	750	591	159	—	—
9. Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (MG)	574	540	34	—	—
10. Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (MG)	1.557	1.289	268	—	—
11. Escola Central de Nutrição (GB)	503	486	17	—	—
12. Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (GB)	7.306	6.731	575	—	702
13. Escola Paulista de Medicina	7.358	6.505	853	1.750	—
14. Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (RS)	1.087	950	137	—	—
15. Faculdade de Direito de Mato Grosso	475	458	17	—	—

157

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

1 Vinculadas ao MEC.

B) As Transferências de Capital

ESPECIFICAÇÃO	DESPESAS	
	Absolutos (Cr\$)	Relativos (%)
TOTAL	187.784.450	100,00
Obras públicas	95.204.500	60,10
Equipamentos e Instalações	25.121.250	18,23
Material permanente	17.458.700	12,67

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

II — Despesa Federal Realizada com Alguns Cursos Federais de Ensino Superior e Médio, não Integrantes do Ministério da Educação e Cultura — 1969

(Cr\$ mil)

CURSOS	Crédito disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
ENSINO SUPERIOR:			
158 — Curso de formação de diplomatas (Ministério das Relações Exteriores) (GB)	400	305	8
— Escola Nacional de Ciências Estatísticas da Fundação IBGE ¹ (GB)	1.432	1.432	—
— Instituto Tecnológico da Aeronáutica (SP)	1.549	1.549	500
— Academia Nacional de Polícia (DF)	1.196	1.194	117
— Curso de Formação de Oficiais e Engenheiros Navais	240	240	7
— Instituto Militar de Engenharia (GB)	1.128	1.128	670
— Fundação Ensino Especializado de Saúde Pública (FEESP) (GB)	3.300	3.300	300
— Fundação Getúlio Vargas ²	11.980	11.960	—
ENSINO MÉDIO			
— Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (GB)	1.038	982	80
— Colégio Naval e Escolas de Marinha Mercante	676	675	212
— Escola Preparatória de Cadetes do Ar (MG)	861	861	200
— Colégios Militares e Escola Preparatória de Cadetes do Exército	708	708	—
— Escola na Ilha das Flores ³ (GB)	125	125	48
— Escola profissional no Território Federal de Fernando de Noronha ⁴	46	46	—

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

¹ Inclusive curso técnico de estatística, de nível médio.

² Concedida de acordo com o Decreto-Lei n.º 6.693/44, através da Diretoria da Despesa Pública, do Ministério da Fazenda. Além desses recursos, o Ministério da Educação e Cultura despendeu Cr\$ 80.000,00 de auxílios a desenvolvimento de seus órgãos e Cr\$ 200.000,00 para ensino unificado de Administração Pública e de Empresas.

³ Para ampliação e aparelhamento (Ministério da Marinha).

⁴ Mantida pelo Ministério do Exército.

III — Bôlsas de Estudo Concedidas pela União¹ — 1969

(Cr\$ mil)

ESPECIFICAÇÃO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	40.915	42.585	281
<i>Ministério da Educação e Cultura:</i>			
— Comissão Nacional de Bôlsas de Estudo (CO-NABE)	18.000	18.000	—
— Para educação de excepcionais (DNE)	1.000	1.000	—
— Para filhos de integrantes da extinta Fôrça Expedicionária Brasileira (FEB) (DNE)	180	180	40
— Para órgãos (DNE)	400	400	—
— Ensino superior (DSu)	1.600	1.600	100
— Educação física (DNE)	60	60	—
<i>Ministério do Interior:</i>			
— Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM)	1.247	1.247	—
— Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO)	50	50	—
<i>Ministério das Relações Exteriores:</i>			
— Auxílios a bolsistas brasileiros no Exterior	1.187	1.187	17
— Auxílios a estudantes estrangeiros no Brasil	1.626	1.626	25
<i>Ministério do Trabalho e Previdência Social:</i>			
— Para filhos de operários sindicalizados (DNT)	65	65	—
— Programa de Bôlsas de Estudo (PEBE)	7.360	—	—
<i>Conselho Nacional de Pesquisas:</i>			
— Pesquisa científica	17.170	17.170	—

159

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

1 Excluídas as bôlsas de alimentação e outros tipos de assistência ao estudante, as quais estão considerados, em maior parte, nos programas a cargo do Departamento Nacional de Educação. (p. 151)

IV — Despesa Federal Realizada em Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal, por Programas de Governo — 1969

(Cr\$ mil)

PROGRAMAS DE GOVERNO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	57.185	54.716	13.662
Administração	140	140	—
Agropecuária	1.377	1.331	604
Assistência e previdência	32	30	—
Comunicações	288	92	—
Defesa e segurança	5.968	5.903	722
Educação	20.288	18.768	6.920
Energia	3.320	3.320	587
Indústria	10.851	10.701	4.821
Política exterior	461	366	22
Recursos naturais	30	13	0
Saúde e saneamento	14.346	13.998	965
Transporte	84	84	21

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

V — Despesa Federal Realizada em Estudos e Pesquisas, por Programas de Governo — 1969

(Cr\$ mil)

PROGRAMAS DE GOVÊRNO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	219.219	216.006	21.331
Administração	77.064	76.006	4.203
Agropecuária	15.550	15.166	2.118
Assistência e previdência	922	803	45
Colonização e reforma agrária	169	169	—
Defesa e segurança	2.556	2.556	83
Educação	61.889	60.764	7.869
Energia	21.469	21.462	8
Habitação e planejamento urbano	60	60	—
Indústria	10.851	10.701	4.821
Política exterior	10	10	0
Recursos naturais	14.210	13.688	1.723
Saúde e saneamento	14.346	13.998	965
Transporte	23	23	6

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

160 VI — Despesa Federal Realizada em Ciência e Tecnologia — 1969

(Cr\$ mil)

ESPECIFICAÇÃO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	81.422	81.282	14.706
Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas 1	3.000	3.000	867
Observatório Nacional 1	872	866	222
Conselho Nacional de Pesquisas 1	44.016	44.016	—
Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento do Ministério da Aeronáutica 2	2.350	2.350	—
Pesquisas e desenvolvimento de aeronaves 2	9.666	9.666	1.536
Instituto Nacional de Tecnologia 2	5.810	5.076	2.718
Instituto de Pesquisas Tecnológicas ¹ do São Paulo (Ministério da Marinha)	80	80	37
Desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica da Marinha 3	998	998	10
Convênio do Ministério da Marinha com a Universidade de São Paulo 1	60	60	7
Comissão Nacional de Energia Nuclear 4	8.740	8.740	3.479
Fundo Nacional do Desenvolvimento Tecnológico (FUNTEC) 1	5.830	5.830	5.830

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

1 Considerado no programa *Educação*.

2 Considerado no programa *Indústria*.

3 Considerado no programa *Defesa e Segurança*.

4 Considerado nos programas *Indústria e Recursos Naturais*.

VII — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura nos Territórios Federais — 1969

(Cr\$ mil)

ESPECIFICAÇÃO	1969
TOTAL	4.174
Em Projetos	851
Em Atividades	3.323
Amapá*	2.628
Em Projetos	225
Em Atividades	2.303
Fernando de Noronha**	46
Em Projetos	46
Em Atividades	—
Rondônia*	660
Em Projetos	580
Em Atividades	370
Roraima*	680
Em Projetos	—
Em Atividades	680

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

* Sob a supervisão do Ministério do Interior.

** Sob a administração do Ministério do Exército.

161

VIII — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura no Governo do Distrito Federal — 1969

(Cr\$ mil)

ESPECIFICAÇÃO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	11.842	11.842	—
Construção de escolas primárias	4.856	4.856	—
Construção de escolas secundárias	1.287	1.287	—
Construção de ginásios industriais e escolas rurais	630	630	—
Construção de bibliotecas	161	161	—
Construção do Centro Cultural e Esportivo do Eixo Monumental	—	—	—
Construção do Teatro Nacional de Brasília	138	138	—
Construção da Biblioteca Nacional de Brasília	—	—	—
Construção do Museu Oficial da Cidade	—	—	—
Construção da Casa de Arte	—	—	—
Coordenação dos Órgãos da Secretaria de Educação e Cultura	4.770	4.770	—

FONTE: Balanço Geral da União — 1969.

IX — Dotações Federais Concedidas às Superintendências de Desenvolvimento das Regiões do País para Programas de Educação e Cultura e Mão-de-Obra — 1969

(Cr\$ mil)

ESPECIFICAÇÃO	Crédito Disponível	DESPESA REALIZADA	
		Total	Restos a pagar
TOTAL	8.641	8.641	833
<i>Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM)</i>	<i>8.264</i>	<i>8.264</i>	<i>863</i>
— Aperfeiçoamento do corpo docente de nível primário	333	333	233
— Instalação de centros de treinamento	425	425	—
— Restauração de escolas normais	—	—	—
— Ampliação da escola agrícola Manoel Barata	58	58	—
— Erradicação do analfabetismo (meio rural e/ou regiões interioranas)	460	460	120
— Manutenção do centro de treinamento da SUDAM	517	517	—
— Manutenção do centro de Santarém	230	230	—
— Manutenção e concessão de bolsas	1.241	1.241	—
<i>Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO)</i>	<i>58</i>	<i>58</i>	<i>—</i>
— Construção, ampliação e equipamento de escolas	8	8	—
— Concessão de bolsas de estudo	50	50	—
<i>Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)</i>	<i>4.857</i>	<i>4.857</i>	<i>430</i>
— Melhoria e formação de pessoal docente	984	984	430
— Capacitação de recursos humanos para atender às necessidades do sistema produtivo	1.235	1.235	—
— Criação e manutenção de pré-condições para treinamentos	500	500	—
— Coordenação e programação da atividade de recursos humanos	760	760	—
— Desenvolvimento das atividades de treinamento no setor Educação	640	640	—
— Criação de pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades educacionais	738	738	—
<i>Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL)</i>	<i>362</i>	<i>362</i>	<i>—</i>
— Diagnóstico de Força-de-trabalho	50	50	—
— Cursos e seminários de administração municipal	50	50	—
— Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para programação global e setorial	75	75	—
— Formação e aperfeiçoamento de pessoal (agropecuária)	97	97	—
— Capacitação de pessoal para desenvolvimento das comunidades (agropecuária)	30	30	—
— Formação de técnicos do nível médio (comunicações)	40	40	—
— Formação de técnicos em energia	—	—	—
— Capacitação de pessoal para saúde pública	20	20	—
<i>Superintendência do Vale do São Francisco (SUVALE)</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>50</i>
— Manutenção de escolas rurais	100	100	50
— Auxílios a entidades educacionais	—	—	—

X — Evolução da Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura em Relação ao Produto Interno Bruto — 1959/69 (Preços correntes)
(Cr\$ milhões)

ANOS	Despesa realizada	Produto interno bruto(*)	Despesa/PIB (%)
1959	13,0	1.989,2	0,65
1960	18,0	2.755,5	0,65
1961	26,8	4.052,1	0,66
1962	49,4	6.601,4	0,75
1963	70,3	11.928,6	0,59
1964	181,5	23.055,0	0,70
1965	396,4	36.817,6	1,08
1966	454,5	53.724,1	0,85
1967	580,1	71.485,3	0,81
1968	827,3	99.269,9	0,83
1969	1.163,5	131.681,5	0,88

FONTES: Balanços da União — 1959/69 e Conjuntura Econômica, da Fundação Getúlio Vargas, Out. 1969.

NOTA: De 1959 até 1967, os dados referem-se apenas às despesas de Educação a cargo do MEC, do 1968 em diante estão incluídos os dos outros Ministérios e da Presidência da República.

(*) Apud *Conjuntura Econômica*, n.º 6, v. 24, de 1970 (Separata).

XI — Evolução das Despesas Fixada e Realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, a Preços Correntes e Constantes* de 1969 — 1959/1970

163

(Cr\$ mil)

ANOS	DESPESA				
	Fixada		Realizada		
	A preços correntes	A preços constantes* de 1969	A preços correntes	A preços constantes de 1969(*)	
				Absolutos	Relativos (1959 = 100)
1959	13.393	500.282	13.016	486.200	100
1960	16.894	488.507	18.030	521.355	107
1961	28.734	606.259	20.821	505.896	116
1962	48.552	640.547	49.361	651.220	134
1963	96.004	761.096	70.317	557.895	115
1964	205.614	856.382	161.500	672.649	138
1965	417.908	1.110.123	396.424	1.052.902	217
1966	457.431	881.012	454.488	875.344	180
1967	680.259	1.020.389	580.120	870.180	179
1968	987.385	1.192.761	821.760	992.686	204
1969	(1) 1.236.645	(1) 1.236.645	1.128.075	1.128.075	232
1970(1)	1.293.189	1.293.189	—	—	—

FONTE: Orçamentos e Balanços da União — 1950/70.

NOTA: Em virtude de impossibilidade de desagregação das despesas realizadas no programa — Educação nos demais Ministérios até 1967, considerou-se, apenas, a do Ministério da Educação e Cultura, o qual tem a seu cargo programas de *Administração, Assistência e Presidência, Saúde e Sanamento e Defesa e Segurança*.

(1) Inclusive recursos do *Saldrio-Educação* (Lei 4.440/64).

* Índices de Preços da Fundação Getúlio Vargas.

XII — Despesas da União e Estaduais Orçadas para Educação e Cultura — 1970

(Cr\$ mil)

UNIÃO E ESTADOS	DESPESAS		
	Total	Correntes	Capital
TOTAL	4.864.985	4.219.416	685.569
UNIÃO	1.388.058	1.064.626	331.430
ESTADOS	3.468.929	3.184.790	304.139
Norte	68.390	46.316	17.076
Acro	(1) 3.673 (1)	1.900	1.773
Amazonas	27.377	17.835	9.542
Pará	32.340	26.580	5.760
Nordeste	401.800	299.766	102.036
Maranhão	(2) 29.252 (2)	20.334	8.018
Piauí	16.632	12.252	4.380
Ceará	(3) 40.553	28.504	12.049
Rio Grande do Norte	(2) 16.332 (2)	16.137	195
Paraíba	15.512	14.072	1.440
Pernambuco	(2) 83.227 (2)	70.407	12.820
Alagoas	28.215	21.140	7.066
Sergipe	10.434	10.207	227
Bahia	161.643	106.703	54.940
Sudeste	2.240.345	2.168.266	88.080
Minas Gerais	252.835	242.835	10.000
Espírito Santo	62.310	48.218	14.092
Rio de Janeiro	157.896	142.781	15.112
Guanabara	411.754	375.125	36.629
São Paulo	1.361.550	1.349.303	12.247
Sul	601.169	527.959	73.200
Paraná	211.808	181.884	26.924
Santa Catarina	87.440	71.776	15.664
Rio Grande do Sul	301.911	271.299	30.612
Centro-Oeste	166.236	132.486	23.749
Mato Grosso	30.674	29.574	1.100
Goiás	56.542	42.850	13.683
Distrito Federal	69.010	60.053	8.966

FONTES: Orçamentos da União e dos Estados e do Distrito Federal — 1970.

NOTA: Os orçamentos dos Estados foram consultados no Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda e na Fundação IBGE.

(1) Exclusivo pessoal à conta de recursos da União (art. 8.º da Lei Federal n.º 4.070/62.)

(2) Exclusivo despesas centralizadas do pessoal.

(3) Exclusivo ensino agrícola.

Condições Sócio-Econômicas dos Professores Primários Brasileiros *

I. Introdução

1. ANÁLISE DA SITUAÇÃO

O presente trabalho faz parte de um programa de pesquisas visando fornecer os dados necessários à reformulação do ensino brasileiro, em condições de proporcionar-se uma educação que concorra para o desenvolvimento.

Apreciando-se nosso ensino primário em seus aspectos quantitativo e qualitativo, verifica-se que não é satisfatório o rendimento encontrado.

Numa busca das complexas causas que possam ser responsáveis pela situação do ensino primário bra-

sileiro, é preciso levar em conta o papel capital que é exercido pelo professor para um rendimento adequado nessa área da educação.

O professor primário brasileiro não está, em muitos casos, recebendo o preparo adequado à função que lhe cabe exercer e, além disto, os salários atribuídos aos mestres — na maior parte, baixos, chegando em muitos casos a ser irrisórios — concorrem para agravar de muito o problema, pois ocasionam o desinteresse por assumir o cargo, a evasão dos professores e a conseqüente ampliação do número de professores leigos.

Essa pesquisa tem por objetivo caracterizar a situação sócio-econô-

165

* A supervisão geral da Pesquisa esteve a cargo da Prof.^a Lúcia Marques Pinheiro, Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — CBPE-INEP. Da redação do projeto e dos instrumentos e do controle inicial dos trabalhos encarregou-se a Prof.^a Nise Pires. Os pesquisadores Maria Lais Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte participaram da codificação, tabulação, análise e interpretação dos dados e da elaboração do relatório final. Aos estatísticos Walter Augusto do Nascimento e Marlene Cardoso Pereira coube a responsabilidade da amostra e da análise estatística dos resultados.

O Conselho Nacional de Pesquisas possibilitou à pesquisadora Maria Lais Mousinho Guidi prestar dedicação exclusiva à pesquisa em questão, através de bolsa concedida. (T.C.10.649)

mica dos professores primários estaduais e municipais brasileiros, concorrendo assim para uma política mais adequada de mão-de-obra e um planejamento educacional mais seguro.

2. DADOS GERAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1. Amostra

O número de professores primários da rede pública da amostra foi calculado proporcionalmente, tomando-se 10% do total da população docente, segundo o Censo Escolar do Brasil¹ de 1964.

A escolha dos informantes e municípios foi feita randômicamente. A amostra incluiu representantes de todas as zonas fisiográficas de cada unidade federada, exceto o Acre. Também não figuraram os Territórios.

Abrangeu professores estaduais² e municipais, compreendendo um número significativo relativamente alto para que pudesse suportar as abstenções, estimadas em 20%.

Dos 4.604 questionários estaduais da amostra foram recebidos 3.865 devidamente preenchidos, os quais sofreram pequena redução por dificuldades de ordem técnica, resultando 3.846 questionários, ou seja, 83,53% do total.

Entre abstenções e anulações, no caso dos questionários municipais, a amostra passou de 1.586 para

1.313, perfazendo êsse total 82,78% de aproveitáveis.

2.2. Instrumentos

Questionário com 72 itens (anexo 1) foi respondido por professores estaduais e outro com 73 itens respondido por professores municipais. Cada questionário se fazia acompanhar de "Instruções para aplicação" (anexo 2).

2.3. Forma de Aplicação

A remessa, pelo correio ou por via aérea, dos questionários foi feita às pessoas encarregadas de coordenar o trabalho em cada unidade da Federação, elementos que foram, de modo geral, indicados pelos secretários de Educação e Cultura. Nos Estados de São Paulo, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP encarregaram-se dessa aplicação.

Sugeriu-se que, em caso de necessidade, fôsse pedida a colaboração de supervisores, delegados de ensino, agentes do IBGE ou de outros elementos, desde que qualificados, para aplicarem os questionários, segundo as instruções que os acompanharam.

2.4. Apuração dos Resultados

Devidamente controlado o recebimento dos questionários, procedeu-se à codificação, obedecendo às instruções previamente organizadas (anexos 3 e 4).

¹ *Censo Escolar do Brasil, 1964, 1.º volume, Resultados Preliminares, MEC, IBGE, INEP — 1966.*

² Na categoria *estadual* incluímos também o Distrito Federal, por ser uma unidade da Federação, distinguindo-se assim de outra categoria — municipais.

Os trabalhos de codificação, tabulação, análise e interpretação estatística dos dados contidos nos 3.805 questionários estaduais foram efetuados pelos professores e alunos do Curso de Mestrado de Educação, do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC/RJ, mediante tomada de preços de acordo com a legislação em vigor.

Os assistentes de Pesquisa da DAM/CBPE/INEP¹ realizaram os trabalhos de codificação e tabulação manual dos questionários municipais.

Para os quadros referentes ao Brasil, procurou-se verificar a influência que, sobre cada alternativa de resposta, era exercida por um ou mais fatores. Na maioria dos casos a influência se resumiu a dois fatores, pela impossibilidade de considerar cruzamentos triplos como decorrência da rarefação de células. Nos *Estados*, a rarefação atingiu grau tão elevado que só foi possível realizar tabulações simples para comparar percentagens com o total *Brasil*.

II. Resultados Obtidos quanto à Atividade Profissional e às Condições Sócio-Econômicas dos Professores Estaduais e Municipais

1. ALUNOS POR TURMA

Observando-se a média de alunos por turmas (quadro A), segundo dados dos Estados, nota-se que prevalece a faixa de 30 a 40 alunos para os professores estaduais e de

40 a 50 para os professores municipais. Os Estados em que os índices médios dominantes são os mais altos do Brasil, são o Piauí com 50 ou mais alunos para os professores estaduais e com o índice médio dominante de 30 a 40 para os professores municipais, o Maranhão e a Paraíba com o mesmo índice dominante (40 a 50 alunos por turma) para professores estaduais e municipais. Os demais Estados, inclusive São Paulo, ficam na faixa de 30 a 40 alunos para os professores estaduais e de 40 a 50 alunos para os professores municipais, à exceção do Rio Grande do Sul que permanece isolado na situação privilegiada de 20 a 30 alunos por turma em relação a essas duas categorias de professores.

Quanto aos professores estaduais, a distribuição desses índices médios pelos Estados parece sugerir uma relação inversamente proporcional entre índices globais de desenvolvimento e lotação por turma. De fato, os Estados do Meio-Norte, onde está a mais baixa renda *per capita* do País, são, coincidentemente, os que têm mais alto índice de alunos por turma. O mesmo fato não se verifica em relação aos professores municipais; assim, São Paulo revela um índice médio dominante igual ao da maioria dos Estados, isto é, 40 a 50 alunos por turma.

2. SÉRIES EM QUE LECIONAM

No quadro B destacamos a série ou séries em que a maioria dos professores estaduais ou municipais leciona.

¹ Trabalho executado por Antônia de Pádua, Jorge Oliveira, Berenice Ribeiro, Daisy Margarida Gozatti de Barros, Fany Bopp, Ilda Ribeiro de Souza, Indayá Ferreira Marques, Ivete Miranda Avelino, Léa Milward de Azevedo Spolidoro, Maria Dulce Cardoso Pires Vaz, Noémia Tharcila de Mello Campos, Vera Maria de Barros Varella e Zelira Pereira Cutrim.

QUADRO A — Número mais Frequente de Alunos por Turma e Percentagem de Professores Correspondente

ESTADOS	PROFESSORES ESTADUAIS		PROFESSORES MUNICIPAIS	
	Número de alunos por turma	% professores	Número de alunos por turma	% professores
Amazonas	30-40	57,1	*	—
Pará	30-40	47,1	40-50	66,6
Maranhão	40-50	41,1	40-50	16,3
Piauí	mais de 50	41,7	30-40	53,2
Ceará	30-40	61,1	30-40	70,1
Rio Grande do Norte	30-40	50,1	30-40	81,1
Paraíba	40-50	36,7	40-50	70,1
Pernambuco	30-40	59,8	40-50	58,8
Alagoas	30-40	47,6	40-50	60,0
Sergipe	30-40	40,9	30-40	88,2
Bahia	30-40	50,9	40-50	72,1
Minas Gerais	30-40	49,7	40-30	60,1
Espírito Santo	30-40	35,2	30-40	72,8
Rio de Janeiro	30-40	54,5	30-40	70,7
Guanabara	30-40	43,9	**	—
São Paulo	30-40	50,4	40-50	56,1
Paraná	30-40	34,8	30-40	51,0
Santa Catarina	30-40	33,3	30-40	63,2
Rio Grande do Sul	20-30	59,3	20-30	76,8
Mato Grosso	30-40	55,2	40-50	83,0
Goiás	30-40	32,7	40-50	56,2
Distrito Federal	30-40	63,2	**	—

* Os questionários dos professores municipais do Estado do Amazonas não foram devolvidos.

** Todos os professores primários públicos do Estado da Guanabara pertencem à Rede Estadual e ao do Distrito Federal à Prefeitura local.

168

QUADRO B — Séries Lecionadas pela Maioria dos Professores

ESTADOS	PROFESSORES ESTADUAIS		PROFESSORES MUNICIPAIS	
	Série em que leciona	% professores	Série em que leciona	% professores
Amazonas	1.ª	71,4	*	*
Pará	1.ª	38,6	3 séries	32,0
Maranhão	5.ª	29,2(*)	1.ª	26,2
Piauí	1.ª	37,5	1.ª	42,1
Ceará	1.ª	33,3	1.ª	50,5
Rio Grande do Norte	1.ª	26,2(*)	1.ª	37,0
Paraíba	1.ª	26,7(*)	2 séries	32,2
Pernambuco	1.ª	26,8(*)	1.ª	36,6
Alagoas	1.ª	47,6	1.ª	33,1
Sergipe	1.ª	40,9	2 séries	38,2
Bahia	1.ª	32,1	1.ª	38,5
Minas Gerais	1.ª	30,7	3 séries	50,1
Espírito Santo	3 séries	23,1(*)	3 séries	36,0
Rio de Janeiro	1.ª	30,6	1.ª	39,2
Guanabara	1.ª	27,8(*)	*	*
São Paulo	1.ª	27,0(*)	3 séries	28,0
Paraná	1.ª	20,1(*)	4 séries	23,9
Santa Catarina	2 séries	19,2(*)	4 séries	36,5
Rio Grande do Sul	1.ª	28,5(*)	3 séries	18,4
Mato Grosso	1.ª	31,0	2 séries	50,0
Goiás	1.ª	41,8	1.ª	23,1
Distrito Federal	1.ª	47,4	*	*

* Essas percentagens dominantes são baixas devido à extrema dispersão, das percentagens restantes, pelos demais indicadores.

QUADRO B1 — Cruzamento: Nível de Instrução dos Professores Estaduais e Séries em que Lecionam

NÍVEL DE INSTRUÇÃO MAIS ALTO	SÉRIE OU SÉRIES EM QUE LECIONAM									TOTAL	
	Em branco	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Em 2 níveis	Em 3 níveis	Em 4 níveis ou mais		
Em branco	7	16	6	3	5	0	2	0	1	40	1,04%
Primário	4	137	45	30	25	7	50	57	40	305	10,27%
1.º ciclo secundário incompleto	4	50	21	20	13	8	21	11	9	157	4,09%
1.º Ciclo secundário completo	12	111	74	81	64	20	53	19	19	492	12,79%
2.º Ciclo secundário incompleto	4	29	28	23	18	5	7	2	2	118	3,06%
2.º Ciclo secundário completo	87	730	505	491	440	142	143	73	30	2.614	68,71%
TOTAL	3,06 118	28,67 1 103	17,65 679	16,92 651	14,69 505	4,96 191	7,17 276	4,21 162	2,62 101	3.846	

QUADRO B2 — Cruzamento: Nível de Instrução dos Professores Municipais e Séries em que Lecionam

CAMPO 13 NÍVEL DE INSTRUÇÃO MAIS ALTO	SÉRIE OU SÉRIES QUE LECIONA									TOTAL CAMPO 13	
	0 Em branco	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6 Em 2 séries	7 Em 3 séries	8+9 Em 4 ou mais		
Em branco	—	1	1	—	1	—	2	—	1	6	0,45%
Primário	6	188	26	10	—	—	201	207	135	773	58,1%
1.º Ciclo secundário incompleto	2	92	27	10	5	1	45	51	47	280	21,4%
1.º Ciclo secundário completo	4	73	33	24	22	14	31	31	22	251	19,5%
TOTAL	1,1 12	26,1 354	6,8 87	3,5 44	2,2 28	1,2 15	21,3 270	22,1 280	15,8 205	1.313	

169

No Espírito Santo aparecem professores, tanto estaduais quanto municipais, lecionando em três séries reunidas e, em Santa Catarina, professores estaduais lecionam em duas séries, enquanto os professores municipais lecionam em quatro séries.

A dominância de trabalhos de regência de classe na primeira série está certamente ligada ao maior número de turmas nesta série, exi-

gindo, por conseguinte, que o professorado, em sua maioria, se dedique a ela, seja exclusivamente, seja com duas, três ou quatro outras séries.

Em relação aos professores municipais, notamos que a concentração na 1.^a série, exclusivamente, não é tão grande quanto no caso dos professores estaduais. Nos Estados da Paraíba, Sergipe e Mato Grosso, os professores lecionam em

duas séries, enquanto no Pará, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul em três séries e, por fim, no Paraná, a maioria dos professores municipais leciona em quatro séries. Isso se explica, provavelmente, pelo fato de, com frequência, os professores municipais trabalharem em escolas de uma só sala.

3. NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PROFESSORES

O nível de instrução dos professores é objeto do quadro C. Nêle apresentamos o nível de preparo dominante do professorado estadual e municipal. Dentre os professores estaduais, a maioria dos dependentes (68,74%) tem nível de instrução correspondente ao segundo ciclo completo. No Estado de Mato Grosso, a maioria dos informantes tem o primeiro ciclo incompleto, ao passo que nos Estados do Amazonas, Pará, Rio Gran-

de do Norte, Paraíba e Sergipe, o nível de instrução dominante é o primário.

A maioria (45,77%) dos professores municipais tem apenas o curso primário completo; 21,24% tem nível de instrução correspondente ao 1.º ciclo do ensino médio incompleto e quase igual percentagem (19,34%) chega ao 2.º ciclo do ensino médio completo.

Cruzando "nível de instrução" "série em que leciona", verifica-se que dentre os professores estaduais que lecionam na 1.ª série, a maioria deles (67,09%) tem 2.º ciclo completo, não havendo assim influência de nível de instrução dos professores na distribuição pelas séries. Isso decorre, conforme já admitimos antes, da maior proporção de turmas de 1.ª série.

Cruzando "o nível de instrução dos docentes estaduais" com o "sa-

QUADRO C — Níveis de Instrução de Maior Frequência

ESTADOS	PROFESSORES ESTADUAIS		PROFESSORES MUNICIPAIS	
	Nível de instrução mais alto	% professores	Nível de instrução mais alto	% professores
Amazonas	Primário completo	50,0	*	*
Pará	Primário completo	60,0	1.º C. completo	47,6
Maranhão	2.º C. completo	85,8	Primário completo	61,6
Piauí	2.º C. completo	70,8	1.º C. completo	61,5
Ceará	2.º C. completo	75,0	Primário completo	43,1
Rio Grande do Norte	Primário completo	57,1	Primário completo	59,3
Paraíba	Primário completo	53,3	Primário completo	48,6
Pernambuco	2.º C. completo	59,8	Primário completo	40,0
Alagoas	2.º C. completo	47,6	1.º C. completo	73,3
Sergipe	Primário completo	72,7	Primário completo	66,7
Bahia	2.º C. completo	77,7	Primário completo	46,1
Minas Gerais	2.º C. completo	65,4	Primário completo	55,4
Espirito Santo	2.º C. completo	71,3	1.º C. incompleto	52,6
Rio de Janeiro	2.º C. completo	91,6	1.º C. completo	46,8
Guanabara	2.º C. completo	90,0	*	*
São Paulo	2.º C. completo	93,9	1.º C. completo	87,5
Paraná	2.º C. completo	29,4	Primário completo	34,4
Santa Catarina	2.º C. completo	29,5	Primário completo	45,8
Rio Grande do Sul	2.º C. completo	52,9	Primário completo	57,8
Mato Grosso	1.º C. incompleto	27,6	1.º C. completo	33,3
Goiás	2.º C. completo	35,7	Primário completo	60,6
Distrito Federal	2.º C. completo	100,0	*	*

lário”, os informantes estaduais que têm 1.º ciclo incompleto percebem, em sua maioria, menos de 1 salário mínimo; a partir do 1.º ciclo completo, a maioria, em todo o Brasil, percebe de 1 a menos de 2 salários mínimos. Quanto aos professores municipais, os salários não sofrem aumento paralelamente ao nível de instrução; onde professores que têm até o 1.º ciclo completo (19,5%) percebem menos de 1 salário mínimo, salário igual aos que têm apenas o primário (58,1%). A importância desse dado não está apenas em mostrar que níveis de instrução mais altos correspondem a salários mais altos, mas também, em contrapartida, mostrar que as diferenças do salário, considerando-se o nível mais alto de instrução, na realidade, não são tão grandes no caso dos estaduais e não existem no caso dos municipais, quanto o nível educacional mais alto deveria, em nosso entender, propiciar.

Quanto aos professores municipais, verifica-se que o nível de instrução não altera, sensivelmente, o salário, até o secundário incompleto, não obstante a maioria dos que têm secundário completo se achar em nível salarial acima da média geral (ou seja de meio a menos de 1 salário mínimo local). Essa condição pouco valor tem no tocante à melhoria do bem-estar.

4. CRITÉRIOS PARA AVALIAR O MERECIMENTO DOCENTE

Quanto ao que influi na avaliação do merecimento para fins de promoção, tanto dos estaduais como dos municipais, a maioria (61,02% e 65,34% respectivamente) não respondeu. Dentre os que

responderam, os motivos alegados foram: “cursos realizados” nos Estados do Rio Grande do Norte e Mato Grosso, “cursos”, “frequência e pontualidade” nos Estados de Pernambuco e Espírito Santo; “frequência”, “pontualidade” e “percentagem de promoção” no Estado de Minas Gerais e “cursos realizados”, “frequência”, “pontualidade” e “percentagem de aprovação” no Estado de Alagoas.

5. CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

A maioria dos professores estaduais e municipais não realizou cursos de aperfeiçoamento. Dos professores estaduais apenas 38,86% declararam ter feito cursos e dos municipais, 48,40%.

No caso de ser citado algum curso realizado, ambas as classes referiram-se predominantemente a cursos de “Metodologia do Ensino” apontados por 25,61% do magistério estadual e 45,72% do municipal. Somente, 2,78% dos professores estaduais fizeram cursos sobre “ensino no primeiro ano” e 2,88% para o magistério de grau médio. Com relação aos professores municipais as percentagens foram, respectivamente, de 1,87% e 0,13%.

6. SEXO E IDADE DOS PROFESSORES E NÚMERO DE FILHOS QUE POSSUEM

Quanto ao sexo dos informantes, prevaleceu o sexo feminino 92,17% para os estaduais e 91,08% para os municipais.

Quanto à idade, a faixa dominante era entre a de 20 a 29 anos: 53,43% para os estaduais e 45,08% para os municipais. Seguiu-se a

QUADRO D — Faixa de Idades de Maior Frequência

ESTADOS	PROFESSORES ESTADUAIS		PROFESSORES MUNICIPAIS	
	Idade	% professores	Idade	% professores
Amazonas	menos de 30a.	42,0	*	*
Pará	menos de 30a.	50,0	20 a 30 anos	47,6
Maranhão	menos de 30a.	62,5	20 a 30 "	61,5
Piauí	menos de 30a.	70,8	20 a 30 "	50,0
Ceará	menos de 30a.	48,6	20 a 30 "	54,7
Rio Grande do Norte	menos de 30a.	59,5	20 a 30 "	51,8
Paraíba	30 a 40 anos	40,0	20 a 30 "	56,7
Pernambuco	menos de 30a.	63,4	20 a 30 "	33,3
Alagoas	menos de 30a.	66,7	20 a 30 "	40,0
Sergipe	menos de 30a.	50,0	20 a 30 "	61,1
Bahia	menos de 30a.	62,5	20 a 30 "	47,4
Minas Gerais	menos de 30a.	66,2	20 a 30 "	50,6
Espírito Santo	menos de 30a.	62,0	20 a 30 "	27,2*
Rio de Janeiro	menos de 30a.	70,0	20 a 30 "	49,3
Guanabara	menos de 30a.	68,7	*	*
São Paulo	30 a 40 anos	52,3	20 a 30 anos	43,7
Paraná	menos de 30a.	47,5	20 a 30 "	35,4
Santa Catarina	menos de 30a.	50,0	20 a 30 "	38,0
Rio Grande do Sul	menos de 30a.	61,6	20 a 30 "	50,5
Mato Grosso	menos de 30a.	62,1	20 a 30 "	50,0
Goiás	menos de 30a.	61,2	20 a 30 "	46,6
Distrito Federal	menos de 30a.	68,4	*	*

*Essa percentagem dominante é baixa devida à extrema dispersão das percentagens restantes pelos demais indicadores.

172 faixa de 30 a menos de 40 anos: 32,89% e 22,16% para estaduais e municipais, respectivamente. Quanto aos de mais de 40 anos, aparecem 10,18% e 10,73, respectivamente estaduais e municipais.

O fato acentua a necessidade de assistir, do ponto de vista pedagógico, a esses professores que influirão no ensino durante longos períodos e de melhorar-lhes os salários, a fim de que não se evadam para empregos mais compensadores.

Com relação ao número de filhos, a maioria dos professores estaduais e municipais informou ter de 1 a 3.

7. SALÁRIO E OUTROS RECURSOS

Pelo quadro E nota-se que a maioria dos professores estaduais recebe, por mês, entre 1 e 2 salários

mínimos, excetuando-se o Estado de São Paulo, onde o magistério ganha, em média, 2 e mais salários mínimos. No extremo oposto, ganhando menos de 1 salário mínimo, estão os Estados do Amazonas, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Mato Grosso e Goiás.

Como se nota, as regiões do Norte e Centro-Oeste, as mais descapitalizadas do País, são aquelas onde, por isso mesmo, os salários médios vigentes são os mais baixos.

A maioria dos professores estaduais e municipais, em todos os Estados declarou ter direito a ordenado nos 12 meses do ano. O salário dos professores municipais, em sua maioria, 53,39%, é inferior à metade do salário mínimo local e 34,50% recebem entre meio e 1 salário mínimo, num total de 87,89%.

QUADRO E — Faixa Salarial de Maior Frequência

ESTADOS	PROFESSORES ESTADUAIS		PROFESSORES MUNICIPAIS	
	Salários (salário mínimo)	% professores	Salários (salário mínimo)	% professores
Amazonas	menos de 1	100,0	•	•
Pará	menos de 1	91,4	menos de 1/2	52,4
Maranhão	1 - 2	91,7	menos de 1/2	80,8
Piauí	menos de 1	50,0	menos de 1	42,3
Ceará	1 - 2	47,2	menos de 1/2	93,4
Rio Grande do Norte	menos de 1	85,7	menos de 1/2	88,0
Paraíba	menos de 1	60,0	menos de 1/2	86,5
Pernambuco	1 - 2	79,3	menos de 1/2	65,0
Alagoas	1 - 2	90,5	menos de 1	73,4
Sergipe	menos de 1	86,4	menos de 1/2	94,5
Bahia	1 - 2	69,6	menos de 1/2	56,5
Minas Gerais	1 - 2	73,7	menos de 1/2	60,2
Espirito Santo	1 - 2	72,2	menos de 1/2	100,0
Rio de Janeiro	1 - 2	90,6	menos de 1	69,5
Guanabara	1 - 2	70,4	•	•
São Paulo	2 e mais	47,0	2 a 3	43,2
Paraná	1 - 2	92,0	menos de 1/2	64,6
Santa Catarina	1 - 2	69,2	menos de 1	52,0
Rio Grande do Sul	1 - 2	93,6	menos de 1	64,1
Mato Grosso	menos de 1	41,4	menos de 1	66,0
Goias	1 - 2	60,2	menos de 1/2	43,1
Distrito Federal	1 - 2	68,4	•	•

Situam-se, assim, muito abaixo das médias do professor primário estadual.

confirma as já conhecidas precárias condições salariais do magistério.

173

Cruzando os itens “quanto recebe por mês” e “recebe auxílio, ajuda e casa”, verifica-se não haver diferenças significantes na modalidade de auxílio segundo níveis de renda.

8. CARGA HORÁRIA

No tocante aos horários de trabalho (quadro F), a maioria (estaduais e municipais) lecionava no período de 4 a menos de 5 horas diárias. Em alguns Estados domina a carga horária de 3 a menos de 4 horas (Amazonas, Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso).

O número de filhos não influi na forma de manutenção: qualquer que seja o número de filhos, a modalidade dominante de manutenção para os professores estaduais é “salário mais outro recurso”. Em relação aos professores municipais essa indagação ficou prejudicada, em sua aferição, por ter a maioria deixado sem resposta o item central “recebe auxílio”.

Verificamos também que, cruzando “carga horária” com “salário”, a jornada do trabalho não afeta o nível salarial. A carga horária de trabalho também não sofre alteração segundo as séries, pois, na maioria dos casos, em tôdas as séries prevalece o horário de 4 a menos de 5 horas.

Ao todo, 56,37% dos professores estaduais brasileiros alegaram manter-se com outros recursos, além do salário de docente, fato que

QUADRO F — Carga Horária de Maior Frequência

ESTADOS	Professores Estaduais		Professores Municipais	
	Carga horária	% professores	Carga horária	% professores
Amazonas	3 - 4	92,9	*	*
Pará	3 - 4	51,3	4 - 5	47,1
Maranhão	4 - 5	83,3	4 - 5	57,2
Piauí	3 - 4 - 5	37,5	3 - 4	34,2
Ceará	4 - 5	69,4	3 - 4	57,9
Rio Grande do Norte	3 - 4	73,8	4 - 5	33,1
Paraíba	4 - 5	70,0	4 - 5	54,0
Pernambuco	4 - 5	81,1	4 - 5	73,3
Alagoas	4 - 5	95,2	3 - 4	53,1
Sergipe	4 - 5	81,8	4 - 5	61,0
Bahia	4 - 5	84,8	4 - 5	68,3
Minas Gerais	4 - 5	65,8	4 - 5	74,0
Espírito Santo	4 - 5	75,0	4 - 5	72,1
Rio de Janeiro	3 - 4	59,4	3 - 4	51,7
Guanabara	4 - 5	76,5	*	*
São Paulo	3 - 4	52,4	4 - 5	56,1
Paraná	4 - 5	60,2	4 - 5	61,4
Santa Catarina	4 - 5	82,1	4 - 5	83,6
Rio Grande do Sul	4 - 5	70,5	4 - 5	73,2
Mato Grosso	3 - 4	51,7	4 - 5	66,0
Goiás	4 - 5	57,1	4 - 5	43,1
Distrito Federal	4 - 5	100,0	*	*

9. FÉRIAS ANUAIS

174 Na maioria dos casos, o professor tem de 3 a 4 meses de férias anuais, tanto no caso dos professores estaduais como no dos municipais. Entretanto, nos diferentes sistemas estaduais, encontram-se períodos de férias diversos — de 4 ou mais meses nos Estados do Amazonas, Piauí e Mato Grosso, e de 2 a menos de 3 meses no Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Espírito Santo, Guanabara e Distrito Federal.

Mais importante que as diferenças interestaduais, o dilatado período de férias anuais é um dos dados mais significativos, pela extensão de sua incidência em todo o País. Nota-se em Estados que ainda não alcançaram um desenvolvimento desejável, e com pouca produtividade no ensino primário, a existência de férias muito longas.

10. TEMPO DE SERVIÇO

O tempo de serviço revela que na maioria dos professores estaduais e municipais predomina o período entre 5 e 15 anos de serviço, ocorrendo a dominância de períodos menores (menos de 5 anos) no Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara. Há exceção apenas em 4 Estados: Pará, Maranhão, Pernambuco e Rio de Janeiro, onde a faixa dominante é de 9 a 15 anos de serviço (quadro G). Os outros períodos assinalados, sejam os mais altos, sejam os mais baixos, apresentam maior frequência na 1.^a série, para as duas classes de professores. Entretanto, no caso dos professores municipais com 15 a 25 anos de serviço, o magistério em 3 ou 4 séries reunidas foi mais citado, em vez do 1.^o primário isolado.

QUADRO G — Tempo de Serviço de Maior Frequência

ESTADOS	Professores Estaduais		Professores Municipais	
	Tempo de serviço	% professoras	Tempo de serviço	% professoras
Amazonas	5 a 15	50,0	*	*
Pará	menos de 5	48,6	9 a 15	47,6
Maranhão	" " "	45,8	9 a 15	53,8
Piauí	" " "	58,3	menos de 5	50,0
Ceará	" " "	48,0	" " "	51,0
Rio Grande do Norte	" " "	50,0	" " "	77,7
Paraíba	5 a 15	60,0	" " "	56,7
Pernambuco	" " "	47,6	9 a 15	41,1
Alagoas	menos de 5	61,9	menos de 5	46,6
Sergipe	5 a 15	63,6	" " "	66,6
Bahia	" " "	43,8	" " "	64,2
Minas Gerais	menos de 5	50,4	" " "	44,5
Espírito Santo	" " "	45,4	" " "	63,6
Rio de Janeiro	" " "	51,0	9 a 15	50,6
Guanabara	" " "	47,0	" " "	"
São Paulo	5 a 15	45,2	menos de 5	46,8
Paraná	" " "	63,1	" " "	75,0
Santa Catarina	" " "	43,6	" " "	62,3
Rio Grande do Sul	" " "	54,8	" " "	47,3
Mato Grosso	" " "	37,9	" " "	83,3
Goias	" " "	44,0	" " "	83,3
Distrito Federal	" " "	36,8	"	"

11. LICENÇA E APOSENTADORIA

Quase todos os informantes estaduais (91,41%) e municipais... (76,62%) declararam ter direito à licença de trabalho, sendo essa a situação dominante em todos os Estados. Ocorre, aqui, a mesma universalidade característica do "Direito a ordenado nos 12 meses do ano" (91,47% para os estaduais e 79,79% para os municipais).

Fato idêntico ocorre em relação à aposentadoria, prevalecendo o período de 30 anos (para o sexo feminino) e 35 anos (para o sexo masculino) com o tempo dominante no conjunto dos depoentes.

12. ATENDIMENTO MÉDICO E DENTÁRIO

Mais da metade dos informantes estaduais (55,17%) e municipais (67,18%) alegou não valer-se de

tratamento médico gratuito por não ter direito.

O médico pago era a forma de atendimento dominante para as duas classes de professores, independente do nível salarial e da forma de manutenção. Dentre os que responderam sobre o atendimento gratuito, a maioria alegou não ser êle satisfatório.

Quanto ao dentista gratuito, também a maioria (estaduais e municipais) alegou não ter direito.

13. OUTROS TRABALHOS

A maioria dos informantes, tanto estaduais quanto municipais, não executava outros trabalhos remunerados além do magistério primário. De 17,96% dos professores estaduais que exercem outra atividade além do magistério primário, 6,39% trabalhavam em ginásios, 4,94% davam aulas particulares;

no caso dos municipais, lecionavam em ginásios 0,22% dos professores e davam aulas particulares 3,96%.

14. MORADIA E CONFORTO DOMÉSTICO

Sobre a residência do professor, a maioria (57,15% estaduais e 65,42% municipais) alegou morar em residência própria, à exceção do Estado de Alagoas, onde a maioria dos informantes estaduais declarou residir em casa alugada.

Cruzando "residência própria" (dominando, entre os tipos de propriedade, os bens imóveis) e "salário", verifica-se que há correlação positiva com 1 a menos de 2 salários mínimos e "manutenção" com "salário e outro recurso", no caso dos professores estaduais.

176

Quanto aos professores municipais, o mesmo cruzamento (salário, onde mora e como se mantém) mostra a correlação positiva entre menos de 1 salário mínimo, residência própria e ajuda da família.

Uma pessoa por cômodo é a média dominante quanto à densidade residencial, em ambos os casos, isto é, professores estaduais e municipais. Nos Estados do Norte e do Meio-Norte, porém, essa densidade foi maior (duas pessoas), atingindo o ponto máximo no Piauí: três ou mais pessoas.

O número de pessoas por cômodo não afeta a existência ou não de cozinha e banheiro, pois essa condição de conforto doméstico impera, indistintamente, em tôdas as alternativas de número de pessoas

por cômodo, sendo idêntica a situação em todos os Estados.

Quanto à existência de empregados domésticos, 43,31% de professores estaduais responderam afirmativamente; 53,22% responderam que não os têm e 3,47% não responderam. Apreciando por Estado, o índice maior dos que tinham empregadas foi o Distrito Federal (73%); e dentre os que não tinham, Amazonas e Sergipe (respectivamente 92% e 90%).

A maioria dos professores municipais não tem empregada doméstica, qualquer que seja o nível salarial e o modo de manutenção.

A maioria dos professores estaduais e municipais tem aparelhos eletrodomésticos, sendo o rádio e a televisão, liquidificador e geladeira as citações mais ocorrentes, à exceção do Amazonas, onde a maioria (71,40%) não respondeu à pergunta. Independentemente do salário ou da forma de manutenção, a maioria, tanto dos estaduais quanto dos municipais, se situava na alternativa 2 (rádio e TV), exceção feita às formas de nível salarial máximo (2 a mais salários mínimos), dos quais a maioria tinha todos os aparelhos eletrodomésticos citados.

Cruzando-se "aparelhos eletrodomésticos" e "como se mantém", verifica-se que, independentemente de "como se mantém" a maioria dos professores estaduais dispõe de 3 aparelhos domésticos e a maioria dos professores municipais de 2 aparelhos, seja considerando as várias categorias de salários, seja considerando as modalidades de manutenção.

15. DIVERSÕES

O cinema foi a diversão com maior freqüência de citações, independente do nível de remuneração, para os professores estaduais e municipais. Na maioria dos Estados setentrionais, porém, *nenhuma diversão* foi a alternativa dominante entre as respostas.

Conclusões e Sugestões

Dos dados expostos, podemos considerar alguns elementos básicos, à guisa de caracterização da pesquisa em suas conclusões mais importantes e evidentes:

1 — Os professores primários têm níveis salariais muito baixos sendo, os estaduais menos baixos que os municipais, e os de grandes centros urbanos menos baixos que os de pequenos núcleos do interior. De qualquer forma, as diferenças salariais por região ou órbita administrativa não nos pareceram maiores ou mais significativas que a condição generalizada de níveis de remuneração muito baixos, tendo em vista o salário mínimo vigente em cada Estado.

2 — O baixo nível de profissionalização do professor primário brasileiro é outra importante constatação da pesquisa. A ausência de formação pedagógica específica para o magistério; os baixos salários; o nível insuficiente de instrução de professores; a grande dependência financeira revelada pelos professores em relação às respectivas famílias; o fato de a maioria não ter feito curso de aperfeiçoamento; o fato de que a maioria não respon-

deu sobre o que influi na avaliação do merecimento para fins de promoção — como que demonstrando que não existem critérios incentivadores pela carreira, ou que ela não existe como tal, todos esses dados reunidos demonstram o baixo índice de profissionalização do professor primário brasileiro.

3 — As repercussões negativas dessa situação sobre o rendimento do ensino são evidentes e agravam-se quando consideramos que a melhoria do ensino exige professorado mais capacitado e com incentivos salariais e de progresso na carreira que o leve a se fixar na profissão e a procurar aperfeiçoar-se, além de atrair os formados para a carreira.

A resolução dos problemas que atingem a escola primária brasileira exige, por conseguinte, que antes ou simultaneamente a outras iniciativas, se criem condições de qualificação e de vida profissional docente diversa das que a pesquisa demonstrou terem os atuais professores primários.

A fim de obviar tais sugestões, os *Grupos de Trabalho de Reforma do Ensino Primário e Médio*, recentemente organizados, sugeriram projeto de lei do seguinte teor:

- maior qualificação do magistério e níveis mais altos de remuneração, independente dos graus de ensino em que o professor leciona;
- existência de um Estatuto que estruture a carreira do magistério;
- os sistemas de ensino estimulação, mediante planejamento apri-

priado, o aperfeiçoamento e atualização constante dos seus professores;

— os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita nesta lei a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Tôdas essas sugestões parecem indicadas para atender à situação, e serão tanto mais adequadas se considerarmos a idade dominante dos professores que exercerão prolongada soma de influência, se não se evadirem.

Anexo 1 —

Questionário

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
— INEP — MEC

Este questionário se destina a um estudo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre as condições econômicas dos professores primários da América Latina. Pedimos a sua valiosa colaboração, fornecendo o que solicitamos a seguir. Não assine, se preferir.

178

		Não escreva nesta coluna
1	— É professor estadual, isto é, recebe do Governo Estadual? sim ou não?	
2	— Em que município leciona?.....	
3	— Em que Estado fica esse município?.....	
4	— Quantos alunos você tem este ano?.....	
5	— A que série ou séries está lecionando este ano? Marque com uma cruz nos quadros: Escreva o horário em que trabalha com cada uma das séries que tiver	
<input type="checkbox"/>	1.ª série ou 1.º ano	.....
<input type="checkbox"/>	2.ª série ou 2.º ano	.....
<input type="checkbox"/>	3.ª série ou 3.º ano	.....
<input type="checkbox"/>	4.ª série ou 4.º ano	.....
<input type="checkbox"/>	5.ª série ou 5.º ano	.....
6	— Qual seu horário de trabalho este ano na escola?.....	
7	— Goza férias escolares no meio do ano? sim ou não?.....	
8	— Se tem férias no meio do ano, em que dia e mês começam e acabam essas férias?.....	
9	— Goza férias escolares no fim do ano? sim ou não?.....	
10	— Em que dia e mês começam e acabam essas férias?.....	
11	— Em que ano começou a lecionar como professor estadual?.....	
12	— Quantos anos já tem de serviço como professor estadual?.....	
13	— Marque com uma cruz o curso de nível mais alto que realizou?	
<input type="checkbox"/>	primário incompleto	
<input type="checkbox"/>	primário completo	
<input type="checkbox"/>	1.º ciclo secundário incompleto	
<input type="checkbox"/>	1.º ciclo secundário completo	
<input type="checkbox"/>	2.º ciclo secundário incompleto	
<input type="checkbox"/>	2.º ciclo secundário completo	

14 — Que cursos realizou que o ajudam em seu trabalho de professor ?

.....
.....
.....
.....
.....

15 — Quantas horas tem obrigação de trabalhar por dia na escola ?

.....

16 — Você presta algum trabalho extraordinário (por exemplo, trabalha além do horário exigido)? sim ou não?.....

17 — Se presta algum serviço extraordinário, recebe mais por esse motivo? sim ou não?.....

18 — Quanto recebe a mais por mês nesse trabalho extraordinário ?

.....

19 — Como é feito o pagamento por serviço extraordinário ?

Marque com uma cruz no quadrinho:

- Por hora de trabalho a mais
- Pela regência de novo grupo de alunos
- Por lecionar a um número de alunos maior do que o da matrícula máxima prevista.

20 — Quanto recebe por mês se não faltar?.....

21 — Qual o último mês em que recebeu ordenado?.....

22 — Você tem direito a ordenado nos 12 meses do ano ? sim ou não?.....

23 — Em seu Estado qual o ordenado mensal do professor estadual quando começa a trabalhar?.....

24 — O professor passa, depois, a receber ordenados maiores? sim ou não?.....

25 — Como vai aumentando o ordenado do professor estadual ?

Marque com uma cruz no quadrinho:

- Pelo tempo de serviço
- Pelo merecimento
- Pelo tempo de serviço e merecimento

26 — Se o ordenado aumenta de acôrdo com o tempo de serviço, de quantos em quantos anos há aumento?.....

27 — Se o ordenado aumenta de acôrdo com o merecimento, quem avalia o merecimento do professor?.....

.....

28 — Que influi na avaliação do merecimento do professor ?

Marque com uma cruz nos quadrinhos:

- A percentagem de promoção dos alunos
- A freqüência do professor
- A pontualidade do professor
- Os cursos de aperfeiçoamento realizados pelo professor
- Os cargos ou funções especiais desempenhadas (direção de escola orientação de ensino etc.)

29 — Em seu Estado, quanto passa a receber o professor estadual depois de ter o 1.º aumento?.....

30 — Quanto passa a receber depois que tem o 2.º aumento?.....

.....

31 — Quanto recebe o professor estadual quando está em fim de carreira?.....

32 — De quantos anos de serviço precisa o professor estadual para receber êsse ordenado?.....

33 — Por ser professor estadual você recebe, além do ordenado, algum auxílio financeiro (abatimento, gratuidade em certas circunstâncias etc.)? sim ou não?.....

34 — Marque com uma cruz nos quadrinhos se você recebe alguma destas ajudas:

- Auxílio por causa da localização da escola
- Auxílio-família de acôrdo com o número de dependentes
- Direito a casa
- Transporte gratuito
- Desconto na compra de alguns artigos (por exemplo: livros, material escolar, gêneros alimentícios etc.)
- Desconto em diversões
- Presentes, como legumes, frutas, aves etc.
- Outros

35 — Se assinalou "Outros" na questão acima, quais são êsses outros auxílios que recebe?.....

36 — Se recebe auxílio financeiro devido à localização de sua escola, de quanto é êsse auxílio?.....

37 — Se recebe auxílio-família, por ser professor estadual, de quanto é êsse auxílio por filho?.....

38 — Se você tem filhos, quantos são?.....

180 39 — Onde mora você?

Marque com uma cruz nos quadrinhos:

- Em quarto alugado
- Em residência alugada
- Em residência própria
- Em hotel ou pensão

40 — Marque com uma cruz nos quadrinhos as propriedades que você tiver ou as de sua família (pais, se você fôr solteiro, marido ou esposa, se casado):

- Casa
- Apartamento
- Sítio
- Fazenda
- Loja comercial
- Apólices ou títulos
- Automóvel
- Outro veículo qualquer (charrete, bicicleta etc.)
- Nenhuma propriedade

41 — Você possui algum aparelho eletrodoméstico?

Marque com uma cruz nos quadrinhos:

- Rádio
- Aparelho de televisão
- Ferro elétrico
- Geladeira
- Liquidificador
- Outros

Responda:

— Em sua casa há

42 — Quantas salas?.....

- 43 — Quantos quartos?.....
 44 — Cozinha? sim ou não?.....
 45 — Banheiro? sim ou não?.....
 46 — Você tem empregada doméstica? sim ou não?.....
 47 — Quantas pessoas residem com você?.....

Responda:

Quanto gasta em média por mês com

- 48 — Casa (aluguel ou despesa média com impostos).....

- 49 — Alimentação.....
 50 — Vestuário.....
 51 — Material para a escola.....
 52 — Como se mantém você?

Marque com uma cruz nos quadrinhos:

- Apenas com o salário de professor estadual.
 Com o salário de professor e com o que você recebe por outro serviço.
 Com o salário de professor estadual e com a ajuda financeira da família.

- 53 — Você recebe dinheiro de sua família sempre? sim ou não?..

- 54 — Em casos especiais (de doença, por exemplo)? sim ou não?..

- 55 — Marque com uma cruz a pessoa ou pessoas que contribuem para a manutenção da casa em que você mora. Escreva as profissões das pessoas assinaladas à esquerda.

- Você.....
 Pai.....
 Mãe.....
 Marido ou esposa.....
 Irmãos.....
 Filhos.....
 Outros parentes ou amigos.....

- 56 — Quais as diversões de que você participa (por exemplo, cinema, futebol, clube recreativo etc.)?.....

- 57 — Deixa de participar de algumas diversões por motivos econômicos? sim ou não?.....

- 58 — Se você executa outro ou outros trabalhos além do de professor estadual, marque com uma cruz nos quadrinhos quais são esses outros.

- Aulas particulares.
 Ensino em ginásio público.
 Ensino em ginásio particular.
 Trabalhos domésticos.

- 59 — Você executa algum outro tipo de trabalho não citado no item anterior? sim ou não?.....

- 60 — Qual ou quais?.....

- 61 — Quando você fica doente tem direito, por ser professor, a tratamento médico gratuito? sim ou não?.....

62 — Se tem direito a tratamento médico gratuito, aproveita esse direito? sim ou não?.....

63 — Se não aproveita, por que razão não o faz?.....

64 — Quando você fica doente quem o atende?

Marque com uma cruz nos quadrinhos:

- Médico particular gratuito
- Médico particular pago
- Médico gratuito da Santa Casa
- Médico gratuito de algum instituto
- Farmacêutico
- Outras pessoas

65 — Quando você precisa de dentista tem direito, por ser professor, a tratamento gratuito custendo por alguma instituição de que faça parte? sim ou não?.....

66 — Se tem direito a tratamento dentário gratuito, aproveita esse direito? sim ou não?.....

67 — Se não aproveita, por que razão não o faz?.....

68 — Quando você fica impossibilitado de trabalhar por motivo de doença, tem direito a licença para tratamento de saúde? sim ou não?..

69 — Se estiver em licença para tratamento de saúde recebe seu ordenado sem desconto? sim ou não?.....

70 — Você tem direito a aposentadoria? sim ou não?

71 — Se o professor de seu Estado tem esse direito, quantos anos precisa trabalhar para poder se aposentar ou jubilar?.....

72 — Quando você se aposentar continuará a receber o mesmo ordenado que no fim de sua carreira? sim ou não?.....

Marque com uma cruz nos quadrinhos.

Sexo Masculino
 Feminino

Idade Até 19 anos
 De 20 a 29 anos
 De 30 a 39 anos
 De 40 a 49 anos
 50 anos e mais

Anexo 2 —

Instruções para a
Aplicação do Questionário — DAM —
CBPE — INEP

1. Distribuir os questionários e expor sua finalidade (consta da introdução).

2. Explicar que o questionário em causa será respondido por profes-

sôres dos países da América Latina e que os dados apurados permitirão o conhecimento da situação dos referidos professores; isso poderá talvez servir de base, no futuro, para que lhes sejam proporcionadas melhores condições de trabalho e vida (não deve ser feita menção alguma a aumento de vencimentos).

3. Acentuar que, como os questionários não precisam ser assinados, não serão identificados. Logo após seu preenchimento, serão postos em envelopes e remetidos ao Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, onde será feita sua apuração.

4. Pedir aos professores que respondam com a maior exatidão possível, a fim de que o resultado da pesquisa reflita a verdadeira situação dos professores brasileiros.

5. Explicar que o questionário será respondido item por item: cada questão será lida, as dúvidas que haja serão tiradas, passando os professores, em seguida, a dar a resposta a ela. Chamar a atenção para a coluna à direita, na qual nada poderá ser escrito, pois se destina à tabulação das respostas.

6. Ler o item 1, saber se há alguma dúvida a esclarecer e, em seguida, mandar que respondam.

7. Proceder da mesma forma com os demais itens.

OBSERVAÇÕES

1. Se o aplicador julgar conveniente, poderá dar uma pausa, desde que não haja oportunidade de os professores se comunicarem entre si.

2. O item 2 se refere ao município em que o professor está lecionando no corrente ano.

3. No item 5, se o professor tiver turma mista e trabalhar durante todo o seu horário com a turma tôda, repetir êsse horário na linha correspondente ao ano escolar.

Exemplo (professor com turma mista de 1.º e 2.º ano):

x	1.ª série ou 1.º ano ... 7 às 12h
x	2.ª série ou 2.º ano ... 7 às 12h

O aplicador deve verificar se os professores não deixaram de completar a informação sôbre o horário das séries assinaladas à esquerda.

4. No item 6 deve ser declarada a hora real de início e término de trabalho pois poderá acontecer de o professor, principalmente em escola isolada, dar maior número de horas do que o previsto.

5. No item 13 lembrar que só deve ser assinalado *um* curso — o de nível mais alto que o professor tenha realizado.

6. No item 14 explicar que só devem ser declarados os cursos que se relacionem com o trabalho do professor na escola.

7. No item 18 o professor deve declarar apenas o que recebeu a mais pelo trabalho extraordinário e, não, o ordenado mais o acréscimo.

8. No item 20 deve ser especificado o salário líquido recebido pelo professor, depois de feitos os descontos que por acaso haja.

9. O item 21 destina-se a verificar se o professor está recebendo com atraso.

10. O item 22 permite saber se o professor tem férias pagas.

11. O item 27 informará quais são as pessoas (declarar o cargo

que ocupam e, não, o nome destas pessoas) ou entidades que julgam do merecimento dos professores.

12. No item 28 devem ser assinalados todos os fatores que têm influência na apreciação do merecimento do professor, para fins de promoção, no município em que éle trabalha.

13. No item 33 e nos que com éle se relacionam (34, 35, 36 e 37) acentuar que o auxílio financeiro a que o questionário se refere é o que é recebido por ser o indivíduo professor estadual.

14. No item 34 devem ser assinaladas tantas respostas quantos forem os auxílios recebidos.

184 15. O item 36 se refere a gratificações que possam ser recebidas por professores de escolas situadas em lugares distantes ou de difícil acesso.

16. Explicar que os itens de 39 a 47 aparecem apenas para se poder comparar as condições de vida dos professores brasileiros com as dos de outros países.

17. Os itens 48, 49, 50 e 51 referem-se a gastos feitos pelo professor com seus recursos pessoais (o que fôr dado por outras pessoas da família não deve ser assinalado).

18. No item 55 devem ser escritas apenas as profissões das pessoas que contribuem para a manutenção da casa (para aluguel, alimentação, vestuário, remédios etc.) e que devem ter sido assinaladas por uma cruz nos quadrinhos à esquerda. O aplicador deve verificar se os professores não deixaram de completar a informação sobre as profissões das pessoas assinaladas.

19. Os itens de 61 a 67 informam sobre as possibilidades práticas de ter o indivíduo, por ser professor estadual, assistência médica e dentária gratuitas; se, tendo direito a essa assistência, a ela não recorre porque não é atendido com presteza, ou a entidade assistencial se acha muito distante do local onde reside o professor, ou por outros motivos.

20. Os itens 70, 71 e 72 visam esclarecer se o professor estadual tem direito à aposentadoria, o tempo de serviço que é preciso para gozar desse direito e se a aposentadoria é com o ordenado integral do fim da carreira.

21. Nos quadros finais do questionário (última fôlha, à direita) o professor deve assinalar as respostas adequadas quanto ao sexo a que pertence e à faixa de idade em que está.

Anexo 3 — Estadual — Instruções para Codificação

N.º questionário	Estadual 1. Q	Município 2.ºQ	Estado 3.ºQ	N.º alunos 4.ºQ	Série ou séries em que leciona 5.ºQ
De 0001 n	1	Usar o código anexo 1	Usar o código anexo 1	0 — em branco 1 — menos de 10 2 — 10 — 20 3 — 20 — 30 4 — 30 — 40 5 — 40 — 50 6 — 50 ou mais	0 — em branco 1 — só na 1.ª 2 — só na 2.ª 3 — só na 3.ª 4 — só na 4.ª 5 — só na 5.ª 6 — em 2 séries 7 — em 3 séries 8 — em 4 séries 9 — em todas as séries

Horário 6.ºQ	Total de férias anuais 7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ºQ	Tempo de serviço 12.ºQ	Nível de instrução mais alta 13.ºQ	Cursos que realizou 14.ºQ	Quanto recebe por mês 20.ºQ
0 — em branco 1 — menos de 2 horas 2 — 2 — 3 3 — 3 — 4 4 — 4 — 5 5 — 5 ou mais	0 — em branco 1 — menos de 1 mês 2 — 1 — 2 3 — 2 — 3 4 — 3 — 4 5 — 4 ou mais	0 — em branco 1 — menos de 5 anos 2 — 5 — 15 3 — 15 — 25 4 — 25 — 30 5 — 30 ou mais	0 — em branco 1 — prim. incompl. 2 — prim. completo 3 — 1.º C. Soc. incompl. 4 — 1.º C. Sec. comp. 5 — 2.º C. Sec. incompl. 6 — 2.º C. Sec. com.	0 — em branco 1 — 1.º ano 2 — Metodologias ligadas ao ensino primário 3 — Fundam. da Educ. (Psicologia, Sociologia etc.) 4 — 1 e 2 5 — 1 e 3 6 — 2 e 3 7 — 1, 2 e 3 8 — Cursos de Fº m. p/o Mag. Médio 9 — nenhum	0 — em branco 1 — menos de ½ min. 2 — ½ min. a menos de 1 min. 3 — de 1 min. a menos de 2 min. 4 — de 2 min. a menos de 3 min. 5 — de 3 min. a menos de 4 min.

Estadual — Instruções para Codificação

Tem direito a ordenado nos 12 meses 22.ºQ	Que inclui na avaliação merecimento 28.ºQ	Recebe auxílio, ajuda e casa 34.ºQ	N.º de filhos 38.ºQ	Onde mora 39.ºQ
0 — em branco 1 — sim 2 — não	0 — em branco 1 — freq. e pontualidade 2 — cursos aperfeiçoamento 3 — percentagem de promoção dos alunos 4 — 1 e 2 5 — 1 e 3 6 — 2 e 3 7 — 1, 2 e 3	0 — em branco 1 — auxílio 2 — transporte 3 — casa 4 — 1 e 2 5 — 1 e 3 6 — 2 e 3 7 — 1, 2 e 3 8 — outros	0 — em branco 1 — não tem 2 — de 1 a 3 3 — de 4 a 6 4 — de 7 a 10 5 — mais de 10	0 — em branco 1 — quarto alugado 2 — resid. alugada 3 — resid. própria 4 — hotel ou pensão 5 — outros
Propriedades 40.ºQ	Aparelhos eletrodomésticos 41.ºQ	N.º pessoas por cômodo 42.º, 43.º, 47.ºQ	Banheiro e cozinha 44.º e 45.ºQ	Empregada 46.ºQ
0 — em branco 1 — não tem 2 — bens imóveis 3 — renda 4 — veículos 5 — 2 e 3 6 — 2 e 4 7 — 3 e 4 8 — 2, 3 e 4	0 — em branco 1 — não tem 2 — infor. (Rádio e TV) 3 — ferro elétrico 4 — geladeira 5 — 2 e 3 6 — 2 e 4 7 — 3 e 4 8 — 2, 3 e 4 9 — 2, 3, 4 e outros	0 — em branco 1 — não mora em casa 2 — menos de 1 3 — de 1 — 2 4 — de 2 — 3 5 — de 3 — 4 6 — de 4 — 5 7 — de 5 — 6 8 — de 6 — 7 9 — 7 ou mais	0 — em branco 1 — não mora em casa 2 — cozinha 3 — banheiro 4 — cozinha e banheiro 5 — não tem cozinha nem banheiro	0 — em branco 1 — sim 2 — não

Estadual — Instruções para Codificação

Como se mantém 52.*Q	Recebe dinheiro 53.*Q	Recebe em casos especiais 54.*Q	Diversões 56.*Q	Outros trabalhos 58.*Q	Tratamento médico gratuito 61.*, 62.*Q
0 — em branco 1 — salário professor 2 — salário mais outro serviço 3 — salário professor mais ajuda financeira da família 4 — salário mais outro serviço, mais ajuda financeira da família	0 — em branco 1 — sim 2 — não	0 — em branco 1 — sim 2 — não	0 — em branco 1 — cinema 2 — futebol 3 — clube recreativo 4 — cinema+futebol 5 — cinema+clube 6 — futebol+clube 7 — cine+fut.+clube 8 — cinema+futebol+ clube+outros 9 — nenhuma	0 — em branco 1 — aulas particulares 2 — ginásio 3 — trabalhos domésticos 4 — 1 e 2 5 — 1 e 3 6 — 2 e 3 7 — 1, 2 e 3 8 — outros	0 — em branco 1 — sim, tem direito e usa 2 — não tem direito 3 — tem direito e não usa 4 — usa, mas não tem direito

Por que não aproveita 63.*Q	Quem o atende 64.*Q	Dentista 65.* e 66.*Q	Direito à licença 68.* e 69.*Q	Aposentadoria 70.* e 71.*Q	Sexo	Idade
0 — em branco 1 — não há 2 — distância 3 — falta document. 4 — precariedade do ser- viço 5 — desconhecimento do direito 6 — não tem direito 7 — Outros	0 — em branco 1 — médico grat. 2 — médico pago 3 — farmacêutico 4 — 1 e 3 5 — 2 e 3 6 — outros	0 — em branco 1 — sim, o aproveita 2 — sim, e não apro- veita 3 — não	0 — em branco 1 — sim, sem desconto 2 — sim, com desconto 3 — não	0 — em branco 1 — sim, menos de 25 anos 2 — sim 25 — 30 3 — sim 30 — 35 4 — sim 35 anos ou mais 5 — não	0 — em branco 1 — masc. 2 — fem.	0 — em branco 1 — menos de 20 anos 2 — 20 — 30 3 — 30 — 40 4 — 40 — 50 5 — 50 ou +

Visão Geral

1. O salário-educação já era, em 1968, a 10.^a arrecadação tributária nacional, só superada pela da União, São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, tendendo a superar esta classificação.
2. Representava, em 1965, 20% das verbas destinadas ao PNE. Em 1970 constitui 100% dos recursos do FNDE.
3. Constituirá, aproximadamente, de 13 a 15% dos recursos totais destinados à educação, até 1973, com as medidas sugeridas.
4. Ao todo, 500.000 pequenas, médias, grandes e macroempresas contribuem com 1,4% sobre a folha de salário de contribuição.
5. Cerca de 50.000 empresas são responsáveis por 90% de seus recursos.
6. Foram dele destinados aos Estados, de 1965 até o 1.^o semestre de 1970 cerca de ... Cr\$ 885.000.000,00; 50% diretamente pelo INPS e 50% através do PNE, hoje FNDE.
7. O incremento médio anual da arrecadação, desde 1967, é da ordem de 40%, acompanhando a do INPS. que é a 2.^a arrecadação nacional.
8. O controle da legitimidade das isenções pelo INEP proporcionará substancial aumento da arrecadação, evitando sua fraude.
9. Ao todo, 2.000.000 de novos alunos têm à disposição com o salário-educação recursos para sua escolarização anual-mente.

10. Evasão de arrecadação é um problema ainda a solucionar. Meio milhão de crianças são prejudicadas, aproximadamente, com a evasão calculada.
11. Somente a Guanabara e o Estado do Rio arrecadam tributos diretos.
12. Impõe-se a adoção de processos que conduzam à ampliação da instituição.

Origens

190 A captação pelos governos de recursos privados para a educação é problema enfrentado por todos os povos, tendo mesmo integrado o temário da XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública (Genebra, 1955) sob o tema "Financiamento da Educação".

Estas notas têm o objetivo de divulgar uma sucinta descrição analítica da trajetória do salário-educação entre nós, desde quando implantado em 27-10-64, com a Lei 4.440. No relato de suas origens não se poderia omitir o nome de Carlos Pasquale, Diretor do INEP na época do evento, lançador da idéia e seu principal planejador, de quem colhemos valiosos subsídios para o presente trabalho. *

Os elementos estatísticos abaixo alinhados indicam que o Ministério da Educação e Cultura já pode catalogar a iniciativa como das mais importantes na área relativa à solução da problemática da nossa educação primária. Esta inicia-

tiva, definitivamente vitoriosa no Brasil, com o salário-educação já inscrito no art. 178 da Constituição da República, servirá sem dúvida de exemplo para outros países, especialmente os da América Latina.

Os relatórios apresentados pelos 55 países participantes da Conferência de Genebra, acima mencionada, indicaram que em 23 deles o financiamento da educação pelas empresas constitui solução adotada, sob a forma de contribuição voluntária ou de encargo compulsório, proporcional ao montante dos investimentos dessas empresas ou dos salários por elas pagos.

No Brasil, desde a Constituição de 1946, vem sendo tentada a participação das empresas na manutenção dos serviços de ensino, notadamente no primário e na aprendizagem industrial. Muito poucas delas todavia corresponderam ao apêlo para uma cooperação voluntária.

Em outubro de 1955, o Ministério da Educação e Cultura encaminhou ao Presidente da República anteprojeto de lei elaborado pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação, no qual se ofereciam às empresas várias formas para a observância do imperativo constitucional em função do salário-mínimo e do número de empregados, com o estabelecimento de sanções pecuniárias. O então Fundo Nacional do Ensino Primário seria o beneficiário das contribuições impostas a empresas que não cumprissem a Constitui-

* Pasquale, Carlos — *Legislação Salário-Educação* — INEP — MEC — 1966.

ção, para financiamento da educação. Posteriormente, o Governo Federal decidiu impor o cumprimento do art. 168, inc. III, da Constituição de 1946, através do Decreto 50.423, de 8-4-61, no qual se exigia das empresas prova de estar em dia com a lei, sem o que não poderiam praticar atos essenciais a sua atividade econômica, tais como transações com os órgãos da Administração Federal, autarquias ou entidades de economia mista, participação em concorrências públicas ou em benefícios concedidos pela União.

No decurso de três anos, o Governo Federal alterou várias vezes os critérios inicialmente firmados, baixando cinco outros decretos, a saber: 50.556, de 8-5-61; 50.811, de 17-6-61; 230, de 27-11-61; 51.409, de 13-2-62 e 53.453, de 20-1-64, o que demonstra a precariedade das tentativas suasórias de atrair o entusiasmo de todas as empresas para o patriótico objetivo de disseminar a instrução. A deficiência de uma planificação nacional efetiva, coercitiva e irrecorrível indicava a vacilação governamental na solução do problema e certa dose de ingenuidade na pretensão de conseguir captar tributos voluntários.

O art. 168, inc. III, da Constituição de 1946 determinava: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos destes". Transferiu-se assim o ônus do ensino primário obrigatório e gratuito, no que tangia aos empregados e seus dependentes, das médias e grandes empresas, às pró-

prias empresas. O princípio da responsabilidade solidária da atividade econômica na obra de educação nacional foi afirmado através do inciso constitucional.

Percebendo afinal que empreendimento desse vulto só se firmaria com planos bem elaborados, cujo cumprimento fôsse exigido clara e irrecorrivelmente, o Poder Executivo Federal tomou a iniciativa de propor ao Congresso Nacional a instituição da contribuição das empresas, correspondente ao custo do ensino dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinada a suplementar os serviços públicos reservados para o ensino primário.

A Lei 4 440, de 27-10-64, sancionada em consequência da decisão, determinou: "Art. 1.º É instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar."

Transferiu-se assim a co-responsabilidade a todas as empresas vinculadas ao INPS e não somente às de mais de 100 empregados.

A contribuição imposta às empresas inicialmente foi de 2% sobre o salário-mínimo, por empregado, mensalmente.

Posteriormente, com sanção da Lei 4.863, de 29-11-65, regulamentada pelo Decreto 57.902, de 2-3-66, a

contribuição das empresas passou a ser calculada na base de 1,4% sobre salário de contribuição constante da folha de pagamento mensal. Incluía-se na taxa única de 28% (até 12-1966) e de 25,8% que vigora até hoje.

Repercussão Internacional do Salário-Educação

Como forma original de financiamento de ensino primário, a iniciativa foi divulgada no *Prontuário de La Legislación Educativa de América* (Serviço de Documentação do Departamento de Assuntos Educativos da UNIÃO PANAMERICANA, n.º 3/65).

Pedagogie, Education et Culture ("Centre D'Etudes Pédagogiques" — Paris, n. 2/1966) publicou o artigo *L'enseignement au Brésil*, com referências pormenorizadas ao Salário-Educação.

No Congresso Mundial de Ministros de Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo (Teheran, 8-19 setembro 1965) a instituição foi objeto de debates, tendo sido incluída entre as recomendações (n. 1.3.g), a de "que os países, onde a percentagem de analfabetismo é elevada, e onde os recursos consagrados à educação são insuficientes, se esforcem por obter das empresas industriais, comerciais e agrícolas, tanto públicas como privadas, o financiamento da educação do seu pessoal analfabeto, e que, a êsse propósito, é necessário assinalar que as empresas serão os primeiros beneficiários da alfabetização de seu pessoal..."

Na IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizado em Washington (janeiro de 1966), foi igualmente examinada a instituição do salário-educação no Brasil e incluída entre as recomendações, uma referente ao financiamento de educação pelas empresas.

Contribuição em Função do Custo Presumível do Ensino Primário Oficial

O MEC, através do INEP, promoveu estudos para chegar ao cálculo do custo do ensino primário *per capita*. Foi estabelecido em relação ao custo local presumível do ensino primário oficial, de conformidade com critérios adotados pelo Plano Nacional de Educação. Admitindo-se que:

"a) se atribua ao professor das classes de ensino primário a remuneração equivalente a 1,5 salário-mínimo (SM);

b) as despesas com a remuneração do professor correspondam a 70% do custo total da manutenção desse ensino, sendo os 30% restantes representados pelas despesas de livros e material escolar (13%), prédio e equipamento (10%), direção e supervisão do ensino (7%);

c) a matrícula média por classe seja de 30 alunos, o custo mensal *per capita* do ensino primário, em cada região do País, será dado pela fórmula:

$$\frac{1,5 \text{ SM} \times 100}{70 \times 30} = 0,07 \text{ SM.}$$

O custo do ensino primário assim determinado (7% do salário-mínimo) será devido pelas empresas em relação a cada um dos filhos de empregados em idade de escolarização obrigatória.

De acordo com as estimativas atuais realizadas pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social, e com os índices etários aplicados ao Censo de 1960, correspondem a cada 100 filiados aos diversos institutos de previdência social 30 menores de 7 a 11 anos de idade. A contribuição relativa a cada empregado ativo deverá ser, então, 30% do custo do ensino primário de uma criança, isto é:

$$\frac{30}{100} \times \frac{7 \text{ SM}}{100} = 0,02 \text{ SM.}$$

A contribuição assim fixada (2% do salário-mínimo) é que constitui o chamado salário-educação e será arrecadada pelos institutos de previdência a que as empresas estiverem vinculadas."*

Foi com base neste estudo que se estabeleceu a contribuição das empresas.

Arrecadação em Curva Ascendente

A tarefa de arrecadar o tributo é delegada ao INPS, que mantém máquina fiscal funcionando com eficiência em todo o território nacional, com as falhas naturais inerentes a tão complexo e árduo tra-

balho. Dispõe o Instituto de um corpo de 4.700 fiscais, que opera com o apoio de toda uma engrenagem administrativa movida por 75.000 servidores. O aparelho fiscal do INPS é considerado dos melhores e seu campo de ação abrange toda a mão-de-obra empregada sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho. Essa fonte de incidência é de difícil sonegação, principalmente nas médias e grandes empresas, por isto que se baseia nas próprias pessoas físicas dos empregados e operários, que os contribuintes não podem omitir com facilidade, especialmente nas médias, grandes e macroempresas. Das duas últimas categorias pode-se dizer que só em circunstâncias excepcionais deixam de registrar trabalhadores. Por essas razões é que o Salário-Educação, fundamentalmente, tem seus recursos substancialmente acrescidos ano a ano, acompanhando a firme e constante ascensão da receita do INPS.

Não obstante, várias investidas têm sido feitas por grupos ligados a outras instituições, visando retirar do INPS o magnífico trabalho que executa. O MEC-INEP tem lutado por evitar até agora a consumação do erro, que conduziria fatalmente à paulatina deterioração de uma fonte de receita que hoje constitui 100% das verbas destinadas ao FNDE.

É o seguinte o quadro geral da arrecadação do Salário-Educação, desde dezembro de 1964, início da

* PASQUALE, Carlos — Ibidem — p. 12/13.

incidência (art. 13 do Decreto 55.551):

Ano	Estimativa Cr\$	Arrecadação Cr\$
1965	73.373.904,53	17.998.534,00
1966	—	56.000.000,00
1967	—	137.552.200,00
1968	177.251.000,00	185.501.816,21
1969	262.778.000,00	253.385.830,00
1970	360.000.000,00	—

FONTES: INPS, PNE, INEP.

NOTAS: Sômente após a unificação dos IAP's em 1967, com o advento do INPS, foi possível a coleta de dados exatos. Há uma dívida ativa de aproximadamente Cr\$ 4.000.000,00 já arrecadada. Em 1968 constatou-se remanescente de Cr\$ 72.886.640,82 dos exercícios de 1966/67.

194

Verifica-se nitidamente, pelo quadro acima, que foi a partir de 1967 que o fluxo da arrecadação adquiriu firmeza e ascendência constante. A resistência dos contribuintes menores foi pouco a pouco eliminada. Para o êxito contribuíram fundamentalmente a unificação da Previdência Social no INPS, com a modernização de tóda a estrutura do Instituto, a cobrança de uma taxa única sôbre o salário de contribuição pago pelas emprêsas, agora fixada em 25,8%, na qual se inclui automaticamente 1,4% para o Salário-Educação e a recusa de receber contribuições sem êsse tributo.

Vários dispositivos da legislação pertinente já citada delegam ao MEC e seus órgãos a supervisão geral do Salário-Educação, abrangendo a inspeção da arrecadação e a da aplicação. Ao INEP incumbe especialmente, "além de outras apurações, para fins estatísticos, de interesse nacional, coligir elementos e fornecer sugestões téc-

nicas com vistas a assegurar a fiel aplicação da Lei 4.440". (art. 26 do Dec. 55.551).

O INEP, cuidando de dar cumprimento a suas tarefas na área, promoveu, através da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, vários levantamentos estatísticos e pesquisas regionais, que conduziram à completa elucidação de dados referentes à arrecadação efetuada, transferência de saldos e remanescentes à disposição de órgãos beneficiários.

Em 1969, apurado o saldo de ... Cr\$ 72.886.640,82 ainda não transferido e classificado pela contabilidade do INPS como remanescentes de 1966/67, foram encaminhados à sanção presidencial os Decretos-leis 725, de 31-7-69, e 803, de 28-8-69, pelos quais a quota federal, 50% daquela quantia, foi remanejada, para aplicação em áreas deficitárias do MEC, inclusive no ensino superior.

Levantamento mais recente informa que em 31-12-69 existia um saldo superior a Cr\$ 109.448.188,32 de exercícios anteriores ainda não transferido *ao FNDE e aos Estados*.

Outro elemento importante relativo ao tópico é o que indica a existência de 500.000 (estimativa) emprêsas contribuintes. Dessas, 50.000 são responsáveis por 90% dos recolhimentos do salário-educação, o que indica a facilidade de focalizar todos os aspectos substanciais da arrecadação, reduzindo ao mínimo a evasão de contribuição.

Para localizar a posição nacional da arrecadação do salário-educação, colhemos o seguinte quadro:

**Arrecadação Nacional de Tributos
— Balanço de 1968 —
Especificação das Receitas**

Receita Tributária

(Impostos, taxas e Contr. melhoria)

União	9.951.647,665
Acre	3.358,360
Amazonas	32.580,332
Pará	46.689,010
Maranhão	37.207,215
Piauí	16.366,280
Ceará	85.726,501
Rio Grande do Norte	29.748,974
Paraná	47.226,906
Pernambuco	201.157,815
Alagoas	39.277,533
Sergipe	19.944,438
Bahia	189.737,403
Minas Gerais	650.250,889
Espírito Santo	55.717,981
Rio de Janeiro	331.538,432
Guanabara	1.088.765,647
São Paulo	4.269.031,976
Paraná	423.011,278
Santa Catarina	168.755,066
Rio Grande do Sul	666.270,059
Mato Grosso	54.336,332
Goias	92.317,690
Distrito Federal	121.679,046
TOTAL	Cr\$ 18.602.523,418

FONTE: Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda.

Como o salário-educação rendeu Cr\$ 185.501.816,21, verificamos estar em 10.º lugar até 1968. A classificação possivelmente foi melhorada em 1969.

O art. 7.º, parágrafo único, da Lei 4.440 determina que os Estados deverão arrecadar, na forma da legislação própria, outra quo-

ta do salário-educação, para atender à alfabetização de servidores das empresas. Apenas os Estados da Guanabara e Rio de Janeiro cumpriram o dispositivo, tendo o primeiro arrecadado Cr\$ 3.293.750,87 e o segundo ... Cr\$ 4.578.691,82, apenas em 1969.

Isenções e Evasão de Arrecadação

A Lei 4.440, no art. 5.º, determina as empresas que estão isentas da contribuição. São elas:

a) as empresas que, com mais de cem (100) empregados, mantiverem serviço próprio de ensino primário (art. 168, III, da Constituição Federal) ou que instituírem, inclusive mediante convênio, sistema de bolsas de estudo no mesmo grau de ensino, um e outro, em termos julgados satisfatórios por ato da administração estadual do ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, na forma da regulamentação desta Lei;

b) as instituições de ensino e educação, de qualquer tipo ou grau, bem assim os hospitais e demais organizações de assistência que não tenham fins lucrativos.

Parágrafo único. A isenção de que trata a letra a deste artigo, concedida pelo prazo de um ano, será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas, dos resultados obtidos e das despes-

sas efetivamente feitas em importância não inferior às contribuições que seriam devidas na forma do art. 3.º

O Dec. 55.551, no § 1.º do art. 8.º, para as empresas com mais de 100 empregados que pretendam isenção, com a manutenção de serviço próprio de ensino primário ou a constituição, inclusive mediante convênio, de sistema de bolsas de estudo, considera:

- a) como serviços próprios de ensino primário as unidades do ensino primário fundamental comum, gratuito, mantidas pelas empresas às suas exclusivas expensas;
- b) como sistema de bolsas de estudo o conjunto de matrículas efetivas de ensino primário fundamental comum, custeadas pelas empresas em escolas mantidas por pessoas físicas ou por pessoas jurídicas de direito privado.

§ 2.º Os serviços próprios de ensino e o sistema de bolsas de estudo serão reputados satisfatórios apenas quando: a) forem oferecidos através de escolas devidamente registradas no órgão competente da administração estadual de ensino; b) importarem em despesas de custeio orçadas em importâncias não inferior ao valor das contribuições que, nos termos deste decreto, seriam devidas a título de salário-educação; c) beneficiarem um número de alunos não inferior ao quociente da divisão da importância correspondente a 1,4% da folha mensal de salário de contribuição dos empregados da empresa

pela importância equivalente a 7% do salário-mínimo de adulto vigente na localidade.

Art. 9.º A isenção de que trata o art. 8.º efetivar-se-á mediante ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 1.º A isenção a que se refere este artigo será concedida pelo prazo de um ano letivo (1.º de fevereiro a 31 de janeiro).

§ 2.º A isenção poderá ser renovada, pelo mesmo processo, por igual prazo, sempre que, em relação ao período anterior, ficar comprovado o preenchimento das seguintes exigências:

- a) regularidade e bons resultados do ensino ministrado de conformidade com o art. 8.º;
- b) número de alunos efetivamente beneficiados não inferior ao quociente da divisão da importância correspondente a 1,4% da média anual das folhas mensais de salários de contribuição dos empregados da empresa pela importância equivalente a 7% do salário mínimo de adulto vigente na localidade no decurso do ano letivo anterior;
- c) despesas de custeio, por parte da empresa, feitas comprovadamente da importância inferior ao total das contribuições correspondentes ao salário-educação que teriam sido devidas, de conformidade com este decreto, no decurso do ano letivo anterior.

Sabe-se que grande número de em-
presas, inclusive autarquias e ser-
viços públicos que mantêm pessoal
sob o regime da Consolidação das
Leis do Trabalho, por um ou ou-
tro motivo, deixam de recolher o
salário-educação sem estar acoberta-
das por isenção.

O INPS publicou, no "Jornal do
Brasil" de 20-3-70, uma análise su-
cinta do Balanço Geral de 1969.

Estudando a matéria, o INEP en-
controu na análise informação sô-
bre o montante nacional da FÔ-
LHA DO SALÁRIO DE CON-
TRIBUIÇÃO, que chega a
Cr\$ 27.170.078.646,62. Com base
neste elemento, a contribuição de
1,4% para o salário-educação teria
produzido uma receita de
Cr\$ 380.391.101,05 no exercício
de 1969, não fôssem as isenções.
Como a arrecadação apresentada
pelo INPS para o mesmo exercício
foi de Cr\$ 253.385.830,59, verifi-
ca-se uma diferença de
Cr\$ 127.005.270,46 que, dificil-
mente, poderia ser atribuída à ex-
clusão das empresas legalmente
isentas, unicamente.

Pode-se afirmar que grande parte
dessa diferença se refere à evasão
de arrecadação caracterizada em
parte como nítida sonegação do
tributo.

A Divisão de Estudos e Pesquisas
Educaionais do CBPE já apresen-
tou plano contendo medidas sa-
neadoras com o que se carrearão
dezenas de milhões de cruzeiros
novos para os recursos destinados
a nossa educação primária.

A grosso modo, pode-se dizer que
meio milhão de alunos deixam

anualmente de ser instruídos em
conseqüência dessa evasão.

Pesquisas junto a órgãos públicos,
autarquias e empresas privadas in-
dicam duas válvulas de escape
principais. Uma delas se refere às
isenções alegadas por empresas que
fazem nas Guias de Recolhimento
deduções não escudadas na lei.
Menos de 1.000 possuem certifica-
do de isenção fornecidos pelos de-
partamentos estaduais competentes
e, além dessas, apenas os hospitais
e casas de saúde sem fins lucrati-
vos e os estabelecimentos de ensi-
no ou educação não se obrigam ao
tributo.

O MEC prepara medidas adminis-
trativas que reduzirão ao mínimo
essa grave falha, o que proporcion-
ará incremento não inferior a
20% na receita.

É evidente que as empresas que
tiverem a situação de ilegalidade
caracterizada (localizar-se-ão
50.000 principais) serão compeli-
das a recolher também os débitos
anteriores acrescidos de juros, cor-
reção monetária e multas. Não há
outra maneira de fazer os recalci-
trantes perderem o gôsto pela so-
negação.

Outra válvula de escape se relacio-
na com empregados não registra-
dos pelas empresas ou mesmo a
empresas não cadastradas. Da eli-
minação dessa brecha se incumbi-
rá a eficiente fiscalização do INPS.

Aplicação dos Recursos

O produto líquido da arrecadação
em cada Unidade da Federação, é
creditado:

— 50% ao Fundo Estadual de
Ensino Primário, ou em falta

dêste ao Governo do Estado, para aplicação no próprio Estado, de acôrdo com planos estabelecidos pelos Conselhos Estaduais de Educação;

— 50% ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A Lei 5.537, de 21-11-68, que criou o FNDE, estabelece:

“Art. 3.º Compete ao FNDE:

.....

§ 3.º A assistência financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino primário e médio, ficará condicionada à comprovação do emprego de recursos destinados à educação, oriundos da receita orçamentária própria, acompanhada dos respectivos planos e dos relatórios físicos e contábeis de aplicação.

§ 4.º A assistência financeira da União aos programas e projetos municipais de ensino primário fica condicionada à verificação de que os mesmos se encontram compatibilizados com o plano estadual de educação.

.....

Art. 4.º Para fazer face aos encargos de que trata o art. 3.º, o FNDE disporá de:

.....

e) recursos provenientes do salário-educação a que se refere a alínea *b* do art. 4.º da Lei

4.440, de 27 de outubro de 1964, com as modificações introduzidas pelo art. 35 da Lei 4.863, de 29 de novembro de 1965.”

Até 1968, a Secretaria Executiva do PNE, com sede em Brasília, era o órgão que tinha por finalidade promover, orientar e controlar a aplicação dos recursos orçamentários e do salário-educação destinados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento progressivo das rêdes nacionais de Ensino Primário e Médio, conforme normas e critérios fixados no Plano Nacional de Educação.

No último relatório anual da Secretaria Executiva do PNE, no capítulo “Programa de Trabalho Realizado” (p. 91), expõe-se:

“Quanto ao atendimento direto aos programas de ensino primário, municipal e particular e de escolas fronteiras, as Verbas aplicadas redundarão na construção, ampliação e reforma de 2.777 salas de aula, abrindo 222.160 oportunidades de escolarização.

As despesas de equipamento e manutenção da rêde favorecerão ... 153.360 alunos. Em resumo, o Plano Nacional de Educação vem beneficiando, no corrente exercício, 4.815.381 alunos, com a aplicação de Cr\$ 163.537.036,72 até a presente data. O custo operacional do programa será apenas de Cr\$ 2.278.615,18, representando 1,80% do total das verbas ... No âmbito do ensino primário, os investimentos propiciados por este programa de ação do Governo Federal permitirão, através da construção, ampliação, reforma e re-

cuperação de 4.715 salas de aula a incorporação de 377.200 novos alunos. Por outro lado, as despesas com equipamento, instalações e manutenção da rede beneficiarão a uma população escolar de 1.851.200 alunos.”

Não há discriminação do número de beneficiados com a escolarização em cada Estado, nem do volume, por região, das escolas construídas. Já se propôs pesquisa nacional para apurar os resultados por região, o que permitiria uma comparação que indicaria onde tais verbas são melhor administradas. Sabe-se que há grande disparidade entre o rendimento por regiões.

Rumos Apontados

Objetivando dar cumprimento efetivo aos dispositivos da Lei 4.440 e do Dec. 55.551 e no espírito do art. 178 da Constituição da República e da Lei de Diretrizes e Bases, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE vem sugerindo várias providências conducentes a um rendimento “ótimo” dos recursos cada vez mais vultosos do salário-educação, traduzido em termos de mais alunos escolarizados e escolas construídas, no menor espaço de tempo possível.

Após circunstanciado estudo da matéria, elaborou-se, com assistência de empresa especializada em planejamento, uma *Proposição de Sistema Operacional de Controle de Recolhimento e de Aplicação do Salário-Educação*, já encaminhada à alta direção do MEC. No Fluxograma Genérico do Sistema

S.E., anexo, é traçada a cooperação INEP-FNDE, indispensável ao êxito do plano, já que os dois órgãos estão envolvidos na mesma área de atuação.

Prevêem-se na Proposição:

— Abordagem dos aspectos do Sistema em nível de estratégia geral não envolvendo detalhes nem linhas rígidas de ação;

— aplicação de computador eletrônico, logo que seja julgado não ser prematura tal utilização, e quando for eliminada a ausência de uma infra-estrutura de coleta, transmissão e centralização das informações de interesse do sistema;

— implantação do sistema desdobrada em duas fases:

1.^a Fase: a) Implantação do sistema descentralizado de informações;

b) Implantação do núcleo central de análise de dados.

2.^a Fase: a) Aperfeiçoamento do sistema descentralizado;

b) Implantação do processamento automático dos dados centralizados.

— Avaliação objetiva da proposição em três partes: justificativa do sistema proposto, estrutura do sistema e fluxograma genérico do sistema S.E.

— Estimativa de prazos da implantação do sistema operacional S.E.:

1.^a Fase: I. Emprêgo de equipe especializada em sistemas e métodos, com experiência em

trabalhos congêneres e a ser aprovada pelo INEP-FNDE, a fim de constituir o núcleo central do sistema. A equipe será responsável pela implantação do sistema central e descentralizado, estabelecendo padrões e normas em que deverá ser implementado o trabalho, e fará a preparação do pessoal do INEP-FNDE para a absorção dos métodos, de sorte que o sistema prossiga sob a responsabilidade do MEC-INEP-FNDE, no prazo programado.

2. Utiliza funcionários do INEP-FNDE (cêrca de 25 de bom nível) preparados e selecionados pela equipe do núcleo central, para a execução rotineira do sistema descentralizado de informações, nas capitais dos Estados.

3. Utiliza técnicos do INEP-FNDE para ligação entre a equipe e outros órgãos do serviço público.

Prazo estimado:

6 meses para análise e implantação do sistema, e mais

6 meses para acompanhamento da execução.

2.^a Fase: Caracterizada por assistência técnica, por prazo necessário, e objetiva o emprêgo de computador eletrônico digital, para aperfeiçoamento e expansão do sistema (os custos de locação do tempo da máquina e de equipamentos serão tratados diretamente pelo MEC-INEP-FNDE junto ao Bureaux de Serviços Comerciais ou Entidades

Públicas usuárias de computador).

A equipe especializada seria responsável por:

1. Seleção das melhores condições dos equipamentos, assessorando o INEP-FNDE quanto a contratos, convênios etc.

2. Análise, programação e operação do sistema S.E., visando a utilizar computador eletrônico digital de processamento de dados.

3. Elaboração de manuais de serviço, normas e programação codificada.

4. Cursos de formação e treinamento do pessoal do INEP-FNDE, que deverão absorver o método, incluindo programação do computador.

5. Análise crítica dos resultados apurados pelo sistema, com indicadores de quantidade e qualidade, incluindo estudo comparativo das regiões administrativas.

Justificativa do Sistema Proposto

1.0 — O nível, a complexidade e o volume das apurações de acompanhamento da execução dos planos de aplicação dos recursos do Salário-Educação justificam sem dúvida o emprêgo de um sistema computador que centralize, analise e projete os dados requeridos pelo MEC.

2.0 — Podem ser prontamente analisados os procedimentos au-

tomáticos necessários a extrair de tal equipamento as tabelas e os informes desejados. Entretanto, a experiência em sistemas similares, de âmbito nacional, aconselha ação cautelosa, de implantação progressiva, por etapas.

3.0 — Antes da organização de um sistema de processamento de dados, há que se organizar um sistema descentralizado de coleta e transmissão de informações, pois sem uma estrutura que garanta a entrada de dados com exatidão e a tempo útil, o sistema central não fornecerá resultados desejados, por carência de alimentação.

4.0 — Não existe no MEC sistema descentralizado de coleta de informações que permita uma análise ampla dos resultados.

4.1 — Apenas a partir de 1968 foi que o INEP procurou obter informações acumuladas, através de expedientes burocráticos comuns e não baseado em mapas de informações regulares e rotineiras.

4.2 — A coleta de informações nos Estados teve o caráter de prospecção, que permitiu esta Proposição.

4.3 — Mesmo esta ação individual, isolada e pioneira constatou sérias irregularidades na receita do salário-educação. Permanecem bastante obscuros os aspectos da aplicação dos recursos.

5.0 — A inexistência de um sistema descentralizado de coleta de informações impede as duas áreas de atuação do INEP para que cumpra o disposto no art. 26 do Dec. 55.551/65 e áreas de outros órgãos do MEC, com relação ao art. 9.º da Lei 4.440/64. Essas áreas de atuação — controle do recolhimento e da aplicação dos recursos — necessitam obviamente de um acompanhamento permanente e tão próximo quanto viável dos pontos de ocorrência dos fenômenos.

6.0 — A Lei 4.440 e o Dec. 55.551 instituíram sistema baseado na atividade de agentes de diversas naturezas e de objetivos diferentes: empresas, INPS, Banco do Brasil, governos estaduais, conselhos federal e estaduais de Educação.

201

Embora o MEC, particularmente o INEP-FNDE, possa ter sobre tal sistema toda a influência normativa, seu acompanhamento necessita, evidentemente, de constante controle operacional, senão em nível de execução — este delegado àqueles órgãos — ao menos em nível de supervisão atuante, como a lei determina e os altos interesses da educação exigem.

7.0 — Fixado o princípio de que não caberá ao MEC-INEP-FNDE a montagem de uma superestrutura fiscal, o que estaria fora de seus objetivos e incompatível com o espírito da Lei 4.440, que procura instituir sistema auto-executável, e considerando os demais pontos preli-

minares citados, é visado um sistema que acompanhe, rotineiramente, as informações sobre:

- (1) Empresas contribuintes (principais — 50.000);
- (2) Empresas isentas;
- (3) Montantes arrecadados e transferidos;
- (4) Prazos de retenção e aplicação dos recursos;
- (5) Política de Aplicação dos recursos;
- (6) Acompanhamento das aplicações;
- (7) Análise e diagnóstico das aplicações.

202

Estrutura do Sistema

1.0 — O sistema descentralizado de informações estrutura-se com os "Agentes" S.E., localizados nas capitais dos Estados, subordinados ao núcleo central de análise de dados do INEP.

2.0 — No INEP fica instituído um núcleo, que centralizará informações e processará os dados provenientes dos Estados, mensalmente, e elaborará os relatórios de análise dos resultados do sistema.

3.0 — Os "Agentes" S.E. atuam, em cada unidade da federação, nas seguintes áreas:

3.1 — Junto às delegacias regionais do INPS, para controle das isenções, verificação de pra-

zos de transferência e aplicação, coleta de informações junto a empresas e fiscalização.

3.2 — Junto ao Governo Estadual e Conselho Estadual de Educação — acompanhamento dos programas de aplicação.

4.0 — Os "Agentes" S.E. se comunicam com o Núcleo Central para troca de informações do sistema e envio de dados estatísticos.

5.0 — O Núcleo Central de dados do S.E. estabelece os métodos de cruzamento e análise de dados, planeja formulários e códigos para coleta e transmissão das informações, fixando uma linguagem comum que faculte o processamento centralizado dos dados.

Organiza e mantém arquivos de dados cadastrais e estatísticos. Estabelece contatos com entidades de atividades correlatas, estabelecendo as bases para futura implantação do processamento automático por integração, com os centros de, por exemplo, INPS, IBGE, FGTS, SERPRO, visando à concentração de esforços e economia de recursos.

6.0 — O INEP-FNDE, calcados em planos e normas para desenvolvimento da educação primária e contando com as informações regulares do sistema S.E., elaborarão os relatórios de análise sobre a distribuição e aproveitamento dos recursos por parte dos Estados, fornecendo ao MEC os elementos indispensáveis para uma planificação educacional global.

Conclusão

Como vimos, os recursos do salário-educação tendem a um crescimento constante. Repetimos sempre que já é a décima arrecadação tributária nacional. Os recursos são federais e a lei manda ao MEC que controle sua aplicação.

Os controles até hoje postos em prática são deficientes, sob alguns aspectos inexistentes.

Os planos de aplicação elaborados pelos Estados não sofrem análise crítica e comparativa, que apontaria falhas, cuja eliminação melhoraria os resultados.

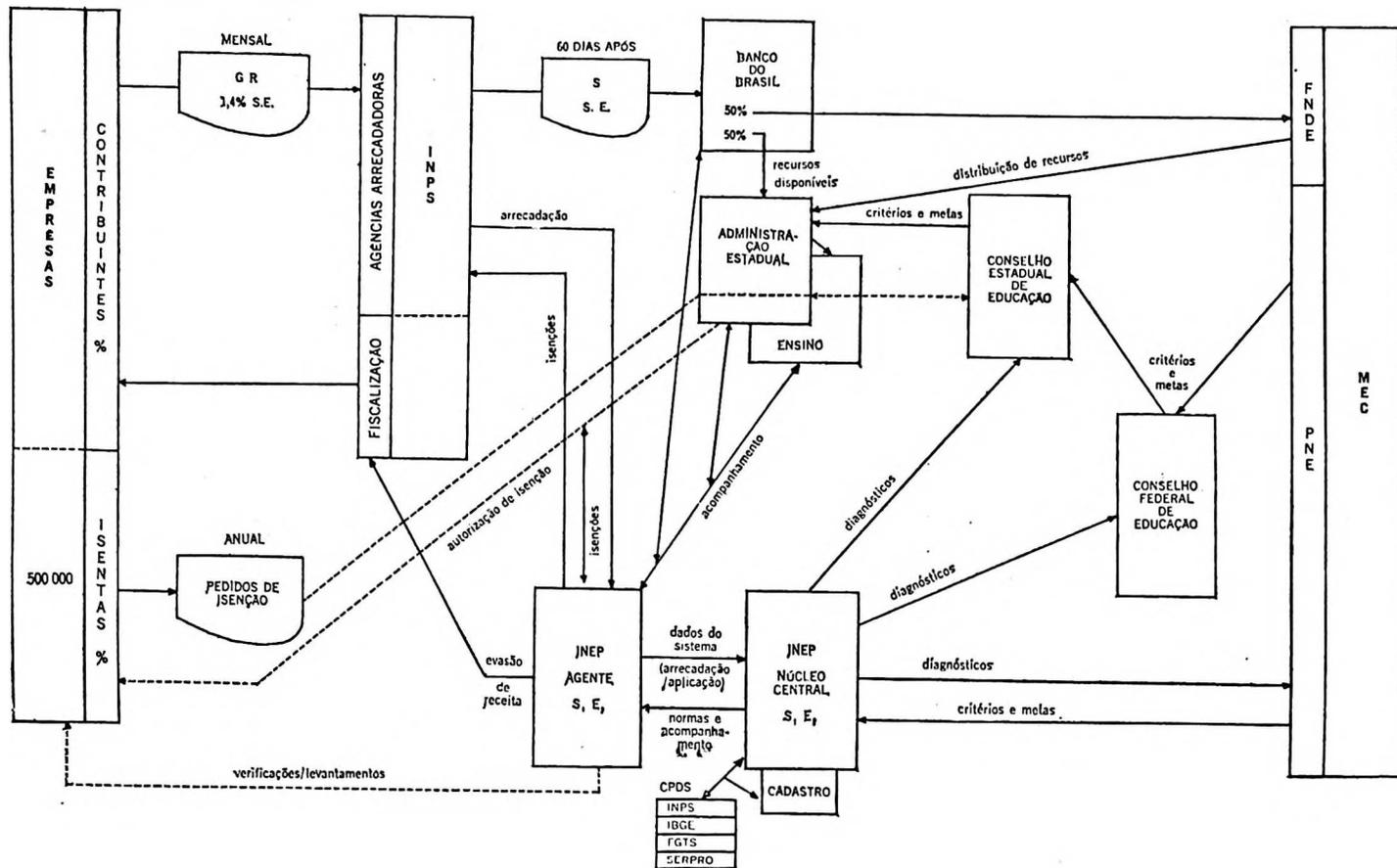
É necessário que a contribuição paga com sacrifício pelas empresas, tenha o melhor rendimento. Em

suma, uma administração eficaz deverá gerir efetivamente a instituição. Ou não teremos controle real.

Uma regra de ouro da administração moderna determina a descentralização da execução e a centralização do controle. O INEP e o FNDE podem e devem executá-la. Poder-se-ia dizer que a autonomia dos Estados seria arranhada com tal orientação. Não vemos porque, de vez que os controles aconselhados teriam a participação ativa das autoridades estaduais, que teriam audiência ampliada.

Do contrário o MEC continuará, no que se refere ao salário-educação, a ter o limitado papel de simples agência burocrática de distribuição de verbas.

Fluxograma Genérico do Sistema S.E.



**1.^a Parte: Dados Gerais do
Estudo INEP/IPEA**

1. As informações sôbre gastos educacionais no Brasil são mínimas, procedentes algumas delas de fontes nem sempre merecedoras de crédito. As estimativas apresentadas a seguir foram inteiramente baseadas em estudo não publicado, realizado em 1968 e 1969 por um grupo misto INEP/IPEA, que focaliza e resume parte substancial dos dados disponíveis sôbre a situação existente em 1966.

2. Figura incluso breve comentário analítico a respeito desse estudo, em que é explicado o modo pelo qual foi êle utilizado para chegar às conclusões gerais aqui descritas.

A. Fontes de Financiamento

3. O estudo não fornece nenhuma indicação sôbre a contribuição dos pais e dos próprios alunos para os gastos educacionais, sob a forma

de aquisição de livros, material escolar etc., nem faz estimativa do montante dos salários que os alunos poderiam ter percebido, caso se houvessem dedicado ao trabalho remunerado, em vez de fazê-lo ao estudo.

4. O estudo não permite, outrossim, precisar com exatidão as contribuições efetuadas por particulares, através de pagamentos de matrícula e outros de mesma natureza ou, ainda, sob a forma de doações.

5. Portanto, os números apresentados a seguir não incluem o valor das contribuições das famílias e alunos no tocante a livros, material escolar ou salários não percebidos, considerando apenas, e precariamente, o valor dos pagamentos relativos a matrícula, bem como das doações de particulares ao sistema educacional.

6. Ressalvadas tais limitações, pode assim ser estimado o percentual de participação das maiores fontes

* Este trabalho foi traduzido do espanhol pelo Prof. Walter Maia de Almeida, redator do M.E.C.

de financiamento dos gastos educacionais (ver também quadro E): ¹

Distribuição dos Gastos de Educação por Fonte Financeira, em 1966

FONTES	% do total
União	28,1
Estados	42,0 (1)
Municípios das Capitais	2,5
Demais municípios	4,1
Particulares	21,1
SENAI	1,6
SENAC	0,6
TOTAL	100,0

(1) Incluem-se neste total os gastos da Universidade Estadual de São Paulo, que é financiada em grande parte por esse Estado (30,2% do total dos gastos de educação).

B. Distribuição Funcional dos Gastos

206 7. Por funções e níveis, os gastos se distribuem assim:

Distribuição Funcional dos Gastos

ÁREAS	% dos gastos totais
Administração geral	4,4
Ensino primário	36,2
Ensino médio	28,6
Ensino superior	14,5
Cultura e outro tipo de ensino (SENAI-SENAC)	16,4
TOTAL	100,0

8. O quadro E¹ apresenta a distribuição "cruzada" dos gastos totais, por fontes e funções.

C. Gastos Unitários

9. Os gastos unitários totais por aluno ao ano (incluídos os gastos de aplicação para cada um dos ní-

veis e excluídos os gastos de administração geral) podem ser estimados, aproximadamente, da seguinte forma:

Gastos Totais por Aluno/Ano, por Níveis em 1966

NÍVEL DE ENSINO	Cruzeiros por aluno	Em dólares câmbio oficial ²	Gastos percentuais do produto interno bruto "per capita" ⁴
Primário	67,2	30,5	12,3
Médio	228,0	104,0	43,3
Superior	1.600,0	727,0	303,5
Outros ¹	104,3	88,3	36,5
TOTAL²	1.646,0	66,2	27,6

Notas:

¹ SENAI e SENAC

² Inclui gastos gerais de administração.

³ Cr\$ 2,2 por dólar, em 1966.

⁴ Baseado sobre produto interno bruto, a preços de mercado de 43 941 milhões de cruzeiros e população de 83.175 000, isto é, 527 cruzeiros "per capita".

D. Esfôrço Econômico: Gastos de Educação e o PIB

10. Em 1966, o total avaliado de gastos de educação, ou seja, 1,977 milhões de cruzeiros, representou 4,5% do produto interno bruto. Dêsse total, a contribuição do Setor Público (União, Estados, Municípios) foi de 1.533 milhões de cruzeiros ou 3,4% do PIB. Esta última cifra inclui uma contribuição de particulares ao "Salário Educação", cujo valor não foi possível determinar.

E. Gastos de Educação e Orçamentos

11. Como expressa o quadro a seguir, os gastos de educação repre-

sentam cerca de 12% do total dos gastos públicos. As contribuições dos Estados e — talvez — dos Municípios menores foram relativamente mais significativas que as dos Municípios das capitais e da União.

Gastos de Educação em Percentual dos Gastos Públicos — 1966

ENTIDADES	Gastos Públicos Totais	Gastos de Educação	%
União	0.139	557	9,1
Estados (Un. Estadual de São Paulo)	5.261	835	15,9
Municípios das capitais	509	50	10,0
Outros municípios	(503)(1)	81	14,9
TOTAL/PÚBLICO	12.451	1.533	12,3
PIB (p.m.)	43.911	—	—
Gastos Públicos em % PIB	28,2%	—	—

1 Supõe-se que o total dos gastos municipais seja igual a 20% dos gastos dos Estados, ou seja, 1.050 cruzeiros em 1966.

F. Inversões

12. Os dados disponíveis parecem indicar que as inversões de capital

físico foram aproximadamente da ordem de 14% dos gastos totais de educação (quadro E₂). Deve ser levado em conta que tal cifra está baseada numa série de suposições provisórias que devem ser revistas.

G. Conseqüências Prováveis de um Aumento Desejável da Matrícula

13. Fêz-se uma estimativa do que teria ocorrido se, permanecendo inalterados os gastos totais unitários da educação, houvessem sido alcançados em 1966 os níveis educacionais quantitativamente adequados, ou seja, se as matrículas do ensino primário, médio e superior tivessem abrangido os 100.00 e 10% respectivamente, da população em idade escolar correspondente a êsses níveis.

14. O quadro a seguir demonstra que, nesse caso, o total dos gastos educacionais atingiu 4.720 milhões de cruzeiros, ou seja, 10,7% do PIB.

Brasil: Hipótese sobre os Gastos Constantes de um Sistema Educacional de Maior Amplitude em 1966

NÍVEL	Grupos de idade	População estimada: % do total / milhões		Matrícula desejável em milhões	Gastos unitários (Cr\$)	Gastos totais (milhões Cr\$)
Primário	8—11	10,5	8.7	8.7	67.2	585
Médio	12—18	18,2	15.2	7.6	228.0	1.760
Superior	19—24	10,7	8.9	0.9	1.590.0	1.430
Outros e Administração	—	—	—	—	—	945 (1)
TOTAL	—	100,0	83.2	17.2	277.0	4.720

(1) 20% do total geral.

15. O quadro anterior indica que os gastos em educação irão constituir mais de 10% do PIB.

(a) a matrícula sobe até os níveis relativos indicados acima;

(b) os custos unitários da educação elevam-se na proporção do aumento do ingresso *per capita* em valor real.

H. Maiores Diferenças em Gastos Unitários

208

16. O capítulo G dos anexos, tal como os quadros E₆, E₁₀, E₁₂ e E₁₃, apresenta dados pormenorizados sobre os gastos de educação em vários Estados e, ainda, acerca de diversos níveis educacionais e faculdades. Figura a seguir um resumo de tais informações, que põe em relêvo as diferenças consideráveis existentes entre as condições de um e outro Estado, nível ou faculdade. Com certa frequência, todavia nem sempre, essas diferenças podem ser relacionadas aos aspectos qualitativos dos sistemas educacionais respectivos.

A. Introdução

1. Existe apenas um estudo recente sobre os gastos educacionais no Brasil, elaborado em 1968 e 1969 por uma equipe mista INEP-IPEA, que contou com a assessoria ocasional de especialista da UNESCO.

2. Os trabalhos foram realizados por

- Maria Luíza Barbosa de Oliveira — Coordenadora (INEP)
- Lúcia Nagasawa (CEOSE)
- Luis Roberto Azevedo Cunha (IPEA)
- Elias Antunes (INEP)
- Maria Antônio de Jesus (INEP)
- Sérgio Ramos de Oliveira (INEP)
- Newton de Araújo Queiroz (INEP)

Brasil: Gastos Unitários Totais por Ano/Aluno em Cruzeiros¹ — 1966

ÁREAS	Mínimo indicado	Médio	Máximo indicado
Educação Primária	37.0	71.0	110.0
Sistemas estaduais	(Estados pobres)		(Estados ricos)
Educação Média Comum (normal e secundária)	87.5	170.0	292.0
Sistemas estaduais	(Sergipe)		(Rio Grande do Sul)
Educação média técnica	74	472.0	715.0
	(Sergipe)		(São Paulo)
Educação superior	504/767	570/1063	1.200/3.000
Ciências sociais	(PUC — Rio)	(UFRJ)	(UE São Paulo)
Educação superior	—	2642/3406	5326/18.823
Ciências médicas e afins		(UFRJ)	(UE São Paulo)
Educação Superior	925	1039/1375	2217/4634
	(PUC — Rio)	(UFRJ)	(UE São Paulo)

¹ Exclui gastos de administração geral para os níveis primário e médio. Inclui gastos de reitoria no nível universitário.

com a assistência ocasional de
— Jacques Torfs (UNESCO)

— Isabelle Deblé (UNESCO)

3. O estudo consta essencialmente de 9 partes (figura entre parênteses a classificação UNESCO-Escritório Regional de Santiago), que são as seguintes:

a) Introdução e Bibliografia
(90424-001)

b) Gastos Públicos em Educação
(90424-201)

c) Gastos com Educação — União
(MEC) (90424-401)

d) Gastos com Educação — União
(PNE/Salário-Educação) (90424-402)

e) Gastos com Educação — Estados
(90424-601)

Este documento inclui “ficha retrospectiva” sobre os gastos de todos os Estados, a qual será citada com frequência neste anexo.

f) Estudo comparativo dos gastos com educação na Guanabara, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Sergipe em 1966 (90424-602).

g) Estudo dos gastos com educação nas Universidades: Estadual de São Paulo, Federal do Rio e Católica do Rio (PUC) (90424-084).

h) Comparação dos gastos nessas três Universidades (90424-084).

i) Gastos do SENAI (90424-086).

j) Gastos do SENAC (90424-085).

k) Destinação das transferências dos Estados (90424-604).

l) Unidades orçamentárias dos Estados (90424-603).

m) Gastos educacionais dos Municípios das capitais (90424-701)

4. Muitos dos referidos documentos não são comentados neste anexo: constituem importante fonte de informações básicas de grande valia e oferecem elementos significativos para a elaboração de um grande número de estudos e comentários. Foram aproveitados no presente trabalho apenas os dados que podem contribuir para compreensão melhor da estrutura geral do financiamento da educação no Brasil.

5. Os autores do Estudo INEP/ IPEA adotaram a norma de apresentar a maior quantidade possível de dados coerentes de procedência bem identificada. Fixaram também o critério de procurar fontes de informação institucionais idênticas para os dados que deveriam ser submetidos a comparação e acréscimo. Absteram-se de formular qualquer interpretação ou fazer estimativas para completar as omissões de documentação disponível.

6. Apesar de tal cuidado, os dados apresentados nem sempre são coerentes ou comparáveis. Outrossim, apesar do considerável esforço despendido para ampliar ao máximo o alcance da pesquisa, o exame dos dados recolhidos demonstra que as informações são insuficientes para fornecer uma interpretação nítida da participação que têm vários

grupos públicos ou particulares no financiamento da educação, ou da distribuição dos gastos por níveis educacionais ou rubricas específicas (gastos comuns e de aplicação).

7. Em parte, tais inconvenientes se devem a que:

a) Cada uma das entidades que financiam a educação adota técnica e nomenclatura diferentes para classificar os gastos educacionais.

Por exemplo: o que é "aplicação" para a União constitui gasto comum para os Estados.

210 b) Dois departamentos da mesma entidade freqüentemente fornecem dados muito diferentes sobre o montante de suas dotações. Por exemplo: as cifras apresentadas pelo MEC sobre o montante das contribuições para os Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio diferem das que foram apresentadas pela Secretaria-Geral do mesmo Ministério, que é responsável pela distribuição e administração desses Fundos.

c) Na maioria das vezes, se torna impossível identificar as destinações dos itens "gastos diversos", "aplicações", "contribuições" assinalados.

d) Não existem dados a respeito dos gastos do ensino particular ou dos pequenos municípios.

8. Em suma, com algumas meritórias exceções, o que se faz em matéria de estatística de gastos educacionais no Brasil é bastante inadequado e, sem dúvida, insuficiente. Impõe-se um esforço sério no

sentido de melhorar tal situação, a fim de que a educação brasileira possa ser devidamente planejada.

9. Em razão das normas técnicas que foram observadas para sua elaboração, o estudo INEP/IPEA deixa entrever, não obstante, algumas diretrizes sólidas para a formulação de algumas hipóteses, bem como para extrapolar e estimar os dados não conhecidos com margem de lógica e fundamento.

B. Conclusões Gerais

10. O documento 3780-04 assinala a série de conclusões gerais que podem ser extraídas do estudo. A seguir, será comentada a metodologia que foi utilizada para tanto, sendo destacados alguns dos aspectos relevantes da documentação apresentada.

C. Gastos da União

11. Já se observou que a União contribui com cerca de 28,2% do total dos gastos educacionais. Em grande parte, isto se realiza de forma indireta, pela transferência, aos Estados e Universidades, de subsídios a "programas especiais" e aplicações de natureza vária, sobre as quais não se dispõe de informações seguras; são apresentadas estatísticas pormenorizadas sobre contribuições para os Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio, bem assim para as Universidades, mas os montantes assinalados diferem de um para outro departamento do Ministério, que fornece a informação. As demais contribuições são expressas em

parcelas globais, que não indicam sua provável destinação.

12. A maior parte das cifras apresentadas pelo Ministério da Educação pode ser aproveitada tão-sòmente para que se tenha uma idéa muito geral sòbre a contribuição da União. Contudo, as poucas indicações fornecidas bastam para se obter algumas cifras sòbre os custos comuns unitários da educação, nas escolas primárias e médias administradas pela União, pela comparação com os gastos constantes na educação estadual (ver quadro E₃).

D. Gastos dos Sistemas Educacionais dos Estados

13. A informação apresentada sòbre os gastos dos Estados é muito mais copiosa e significativa. Infelizmente, certos Estados não classificam seus dados financeiros como os demais. Alguns dêles (Pará, Rio de Janeiro) incluem parte dos salários de pessoal nos gastos administrativos; outros (Paraná, Santa Catarina) não separam os gastos de educação primária dos de educação média, ou então não discriminam entre educação secundária e profissional de nível médio. Outros finalmente (Bahia) parecem cobrir seus próprios gastos educacionais por meio de transferências.

14. Em razão disso, há necessidade de realizar um quase exercício de investigação para se extrair algumas conclusões práticas de informação apresentada.

15. Este exercício será iniciado por uma tentativa de retificação das

cifras sòbre gastos administrativos de caráter geral, constantes do Estado.

E. Cálculo dos Gastos de Administração Geral — Estados

16. A ficha retrospectiva sòbre os gastos dos Estados assinala que o valor total dos gastos de administração geral é de 63,41 milhões de cruzeiros. Ao se examinar a discriminação das parcelas, chega-se à conclusão de que as cifras indicadas para os Estados do Pará e Rio de Janeiro abrangem gastos de educação primária e média. O total dos gastos administrativos para todo o País, excluídos êsses dois Estados, alcança 18,4 milhões de cruzeiros, o que corresponde a . . . 6.505.000 alunos de curso primário e 925.3 de curso secundário.

17. Supondo que relativamente a custos administrativos, um aluno secundário corresponde a 1 1/2 aluno primário, seriam os seguintes os gastos unitários de administração geral:

	Cruzeiros
1 Aluno Escola Primária	2.33
1 Aluno Curso Médio	3.50

18. Aplicando tais cifras ao sistema estadual em seu todo, calcula-se da seguinte forma o total dos gastos administrativos:

ÁREAS	Matricula	Custo unitário	Custo total
Primário	7.017	2.33	16.3
Médio	1.107	3.50	3.8
TOTAL			20.1

F. Distribuição dos Gastos com o Ensino Primário e Médio

19. Um novo exame da ficha retrospectiva permite concluir que os dados apresentados para os Estados do Paraná e Santa Catarina juntam os gastos de educação primária com os de educação média.

20. Para obtenção de indicações coerentes sobre o valor do subsídio dos referidos Estados a essas duas rubricas, foi necessário analisar as características de distribuição de tais gastos onde eles eram conhecidos, isto é, em todos os demais, com exceção do Pará e Rio de Janeiro.

21. O quadro E₄ demonstra que os gastos de educação média representam aproximadamente 30% dos gastos totais dos Estados com a educação primária e média.

22. Aplicando tal proporção aos gastos globais assinalados para os Estados do Pará, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina, foram levantadas estimativas de seus gastos com a educação primária e média (ver quadro E₅).

G. Gastos de Educação Primária — Estados

23. A técnica descrita acima permite que se tenha um relato provisório dos gastos de ensino primário em cada um dos Estados da União. O quadro E₆ apresenta um resumo de tal relato para os Estados mais importantes ou característicos.

¹ Gastos de 297.380.000 cruzeiros para 2.702.000 alunos.

² Gastos de 111.866.000 cruzeiros para 3.027.000 alunos.

24. Pode-se distinguir claramente três categorias de Estados e de custos unitários: nos Estados "ricos" (Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Guanabara), os custos oscilam em torno de 100 cruzeiros por aluno de nível primário. Nos Estados "pobres" (Minas Gerais, Pará, Santa Catarina) se aproximam de 40 cruzeiros por aluno. Nos Estados "intermediários" (representados aqui pelo Rio de Janeiro), os custos são aproximadamente de 70 cruzeiros por aluno.

25. Tais condições se refletem nos cálculos de gastos promédios por grupos de Estados ou globais para todo o País: eliminando da ficha retrospectiva todos os problemas duvidosos (isto é, os Estados do Pará, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina), chega-se à conclusão de que os gastos educacionais primários foram de 409.246,00 cruzeiros para 5.729.000 alunos, ou seja, 70,5 cruzeiros *per capita*.

26. Separando neste total, considerado certo, os Estados "ricos" dos "pobres", conclui-se que a média de gastos nos primeiros (Guanabara, São Paulo, Rio Grande do Sul) é de 110 cruzeiros *per capita*¹ sendo de 37,0 nos outros.²

27. Este cálculo de gastos unitários médios é confirmado por uma estimativa total (incluindo as cifras avaliadas para o Rio de Janeiro, Pará, Paraná e Santa Catarina), que aponta um gasto de 497.620.000 cruzeiros para 7.017.000 alunos, ou seja, 71 cruzeiros *per capita*.

H. Gastos de Educação Média — Estados

28. Por falta de dados originais apropriados, a ficha retrospectiva do estudo não conseguiu discriminar, em todos os casos, entre os gastos de educação média ordinária (secundária e normal) e os de educação média profissional.

29. Para solucionar este problema, tornou-se necessário, também, analisar a distribuição nos Estados que prestam a informação desejada: o quadro E₈ mostra que os gastos de educação técnica representam, em média, 19% dos gastos totais da educação de nível médio.

30. Registre-se que esse total é possivelmente elevado: o quadro E₈ indica que ele é motivado, em grande parte, pela participação de São Paulo e Rio Grande do Sul, Estados ricos que, juntos, financiam 86% do total dos gastos de educação média dos Estados que fornecem informações válidas sobre o assunto.

31. Portanto, ao considerar, como se fez no quadro E₁₀, que a média nacional dos recursos canalizados para a educação técnica é também de 19%, talvez se tenha superestimado esta última rubrica.

32. As conclusões que se podem extrair do quadro E₁₀ são muito

sugestivas: note-se, por exemplo, que embora as diferenças entre os gastos unitários em educação média comum (secundária, normal) tenham caráter significativo (de 87,5 cruzeiros em Sergipe e 292 no Rio Grande do Sul, com 170 cruzeiros de média), ainda assim são consideravelmente menos expressivas que as existentes entre os gastos de educação técnica (de 74 cruzeiros em Sergipe e 715 em São Paulo, com 472 cruzeiros de média).

33. Observe-se também que, em média, os gastos unitários em educação técnica são cerca de 2,8 superiores aos gastos em educação média comum, ficando evidente absoluta falta de normas gerais sobre o assunto, bem assim a existência de situações anômalas, tais como a de Sergipe, em que os gastos em educação técnica são inferiores aos de educação média comum, ou mais altas, como a de São Paulo, onde a educação técnica custa aparentemente cerca de 4 vezes o que custa a educação média comum.

I. Revisão dos Gastos Estaduais e Contribuições

34. Os cálculos estimativos anteriores revelam que os totais assinalados na ficha retrospectiva deveriam ser revistos da seguinte forma:

Gastos Educacionais dos Estados, em Milhões de Cruzeiros

ÁREAS	Gastos indicados em ficha	Gastos revistos	da União	Financiamento dos Estados (Ver quadro E ¹)
Administração Geral	63.4	20.1	—	20.1
Educação Primária	411.4	497.6	24.7	472.9
Educação Média	229.1	173.0	16.2	156.8
Educação Técnica	27.1	40.3	—	40.3
TOTAL	731.0	731.0	40.9	690.1

35. Além disso, os Estados também efetuaram contribuições, num valor total de 155,0 milhões de cruzeiros. Dêsse total, provavelmente 28,5 milhões de cruzeiros foram empregados na educação primária e média da Bahia e seguramente 62,6 milhões foram entregues pela Secretaria de Educação de São Paulo à Universidade Estadual. Do resto, pouco se sabe.

Apesar dos louváveis esforços da pesquisa realizada pelo grupo INEP/IPEA, pode-se concluir, apenas, que a maior parte dos 63,9 milhões restantes foi distribuída a "diversos", através de vários órgãos estaduais, especializados ou não.

36. Neste estudo supõe-se que a totalidade das contribuições (exceto o subsídio à Universidade Estadual de São Paulo) foi destinada ao ensino particular e que seu montante se acha concluído nas cifras apresentadas nos quadros E_1 e E_{11} , sobre a colaboração particular aos ensinos primário e médio.

J. Gastos dos Municípios

37. O estudo INEP/IPEA apresenta tão-somente um balanço dos gastos referentes aos municípios das capitais, ou seja, às capitais dos diversos Estados.

38. O quadro E_{11} , com base nos totais nêle constantes, indica que os gastos educacionais unitários dos municípios alcançariam 50 cruzeiros para o nível primário e 49 para o nível médio.

39. Isto não representa seguramente os gastos totais; outros estudos têm apontado que, com frequência, os gastos unitários da

educação municipal nos municípios das grandes cidades são iguais ou maiores que os gastos de educação estadual nos mesmos locais. Deve-se concluir que as cifras oferecidas pelo estudo só representam as dotações dos próprios municípios e isto sem levar em conta, talvez, suas aplicações (construção de escolas), classificadas provavelmente nos gastos das Secretarias de Obras Públicas.

40. O restante dos gastos educacionais dos municípios das capitais é coberto, possivelmente, por contribuições ou quaisquer outros sistemas de pagamento dos Estados — que com toda certeza não puderam ser completamente levantados no Estudo — e por contribuições da União.

41. É muito provável que o mesmo fato tenha ocorrido nos demais municípios, que se devem ter beneficiado de um volume de subsídios de difícil identificação.

42. É desconhecido também o montante de suas próprias contribuições a seus sistemas educacionais. Embora tudo leve a crer que esta contribuição é muito limitada, deve-se considerar o fato de que alguns desses municípios, que não são os das capitais e, particularmente, aqueles que possuem grande número de alunos (Blumenau, Uberaba, Uberlândia, Caxias do Sul, Londrina etc.) são bastante prósperos e proporcionam educação de qualidade, frequentemente igual ou superior à que oferecem os municípios das capitais.

43. Acresce que o acesso, que os municípios, não de capitais, têm

aos recursos federais e estaduais, não é tão fácil como aquele que podem lograr as capitais dos Estados, sendo de supor, por conseguinte, que seu esforço financeiro próprio, em matéria de educação, é talvez, em termos relativos, maior que o das cidades mais favorecidas.

Os gastos unitários assinalados no quadro E₁₁ (30 cruzeiros *per capita* para o primário e 40 para a educação média) refletem tais considerações.

L. Universidades

44. Os dados disponíveis sobre os gastos de educação superior em 1966 são diminutos. Conta-se apenas com uma relação geral dos subsídios da União a todas as universidades, uma análise comparativa bastante completa, realizada pelo grupo INEP/IPEA sobre os gastos das Universidades Federal do Rio de Janeiro, Estadual de São Paulo e Católica do Rio de Janeiro (PUC) e com indicações sobre as contribuições dos Estados e Municípios à educação superior.

45. Esta informação deixa sem resposta uma série de interrogações, entre as quais:

a) Parece impossível determinar o montante dos recursos não públicos (taxas de matrícula, de admissão etc.) que auxiliam a financiar as universidades.

b) Não parece igualmente possível determinar a destinação dos subsídios dos Estados e Municípios a

seus próprios sistemas educacionais de nível superior. Pode-se supor que parte dos gastos dos referidos Estados e Municípios, identificados como "gastos de educação superior", constituem subsídios ao ensino superior estadual, municipal etc., não restando dúvida, porém, de que alguns fundos estaduais são destinados aos sistemas municipais (e talvez reciprocamente) e que ambos, Estados e Municípios, financiam os sistemas educacionais particulares.

46. Tendo em vista essas circunstâncias, os cálculos apresentados no quadro E₁₂ foram baseados nas seguintes suposições e considerações: a) Não se cuidou de estimar os subsídios do setor não público, excetuando o caso das Universidades particulares não católicas; b) Supôs-se que, a respeito de finanças, as universidades católicas e os institutos universitários tinham exatamente o mesmo regime que as universidades federais; c) Considerou-se que os gastos unitários médios das universidades estaduais e da Universidade Mackenzie em São Paulo equivaliam aos da PUC do Rio de Janeiro;¹ d) Foi considerado que os gastos dos Estados e Municípios que excediam às necessidades teóricas de seus próprios sistemas de ensino superior, tais como as calculadas em função das suposições, correspondiam a subsídios às Universidades Católicas particulares ou municipais.

47. O quadro E₁₂ mostra que, neste caso, os gastos totais em educação superior foram de cerca de 287

¹ Aparentemente a distribuição das faculdades da PUC e seus custos unitários são bastante representativos das estruturas existentes nas pequenas universidades de bom nível.

milhões de cruzeiros em 1966, ou seja, 1.600 cruzeiros por aluno.²

Os gastos totais médios da educação superior financiada principalmente pela União (universidades federais, universidades católicas, universidades rurais e institutos universitários), atingiram em média 1475 cruzeiros por aluno; os da Universidade Estadual de São Paulo¹ 3.530 e os do restante da educação superior, provavelmente, cerca de 772 cruzeiros por aluno.¹

48. O quadro E₁₃, baseado num estudo minucioso do grupo INEP/IPEA, descreve os gastos totais por aluno em três universidades e explica em parte as razões pelas quais existem diferenças tão consideráveis nos gastos unitários das universidades.

216 49. Note-se que, aparentemente, os níveis de gastos diferem de forma substancial de uma faculdade para outra. Em geral, as faculdades de ciências sociais (Direito, Educação, Filosofia, Psicologia, Economia e Administração) proporcionam uma educação relativamente pouco dispendiosa, pela simples razão de que não utilizam maiores equipamentos.

50. Por outro lado, as faculdades dedicadas à saúde (Odontologia, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Veterinária e Saúde Pública) são muito dispendiosas, não apenas pelas instalações necessárias a seu funcionamento, mas também aparentemente porque algumas delas atendem a um número de alunos demasiadamente reduzido (a pro-

pósito, é bastante característico que os custos das faculdades em Bauru e Ribeirão Preto são superiores aos que se assinalam para São Paulo).

51. Devido a tais circunstâncias, é evidente que uma universidade, cuja maior parte do corpo discente se dedica às ciências de Saúde, tem gastos universitários muito mais elevados que outra que se concentre principalmente na Filosofia.

52. Não obstante, existem aparentemente outras diferenças relativas ao padrão das universidades, que se refletem em variações bastante apreciáveis dos gastos universitários *para as mesmas faculdades*.

53. O quadro a seguir apresenta, de forma muito resumida, uma ilustração de tais diferenças:

Gastos Unitários Médios em 000 Cruzeiros em 1966

FACULDADES	UF. São Paulo	UFRJ	PUC-RJ
Direito e afins	2 0	0 8	0 6
Engenharia e afins	4 0	1 2	0 9
Saúde e afins	6 0	2 8	—

54. Não existe necessariamente uma relação entre a qualidade de educação e essas diferenças. Contudo, elas põem em destaque a existência de algumas circunstâncias objetivas (número de alunos por turma, disponibilidade de equipamento, salários de professores, eficiência de administração etc.), que merecem ser cuidadosamente analisadas e avaliadas.

¹ De acordo com a matrícula "teórica" do principio do ano.

M. Gastos do Ensino Particular

55. Não existe aparentemente nenhuma indicação exata sobre os gastos da educação particular, primária e média.

56. Para apresentar uma estimativa de caráter muito provisório, foi necessário supor — no quadro E₁₄ — que os gastos unitários em 1966 foram equivalentes aos da educação estadual em nível primário e médio.

57. Se esta hipótese é correta, o total dos gastos educacionais, tal como figura no quadro E₁, talvez seja superestimado: na realidade, uma parte não conhecida das aplicações do País se converte em subsídios à escola particular. Além do mais, os subsídios dos Estados foram da ordem de 63 milhões de cruzeiros, aproximadamente.

58. Em consequência, se é certo que os gastos unitários das escolas particulares coincidem com os das escolas estaduais, a cifra apresentada como contribuição dos particulares no quadro E₁ deveria ser diminuída de um montante idêntico ao valor provável dos subsídios do setor público.

59. Não se faz aqui nenhuma tentativa de calcular cifras mais exatas: a incerteza neste setor é tão marcante que somente poderá ser sanada por meio de estudos muito mais circunstanciados deste tema. As cifras apresentadas no presente trabalho não têm outra pretensão que a de indicar uma "ordem de grandeza" aproximada.

60. Com respeito aos gastos do nível superior particular, o quadro E₁₄ mostra seu valor líquido presumível, isto é, unicamente o valor possível dos subsídios dos pais-de-família, através do pagamento de taxa de matrícula, e o das doações de organizações particulares.

61. No quadro E₁₄, supõe-se também que os gastos administrativos das organizações de ensino particular constituem 5% do total e que 10% dele são empregados em cultura, educação física e artística, alfabetização etc.

62. Baseado nesta série de hipóteses, o quadro E₁₄ assinala que o total dos gastos educacionais correspondentes a instituições particulares, excetuando as universidades católicas, poderia atingir cerca de 418 milhões de cruzeiros.

63. Tal estimativa é, sem dúvida, inicial e merece cuidadosa revisão.

217

N. SENAI e SENAC

64. As informações sobre os gastos inseridos na educação técnica extra-escolar diferem muito em qualidade: o Estudo apresenta dados completíssimos sobre o SENAC (comércio) e muito deficientes a respeito do SENAI (indústria).

65. O quadro E₁₅ oferece um resumo das conclusões que puderam ser extraídas das informações anteriores. Aparentemente, o total dos gastos unitários anuais oscilou, para ambas as instituições em torno de 200 cruzeiros por aluno ao ano.¹

¹ Matrícula no princípio do ano.

Quadro E₁ — Contribuições das Fontes de Financiamento — 1966 —
(Milhões de Cruzeiros)

ENTIDADE FINANCIADORA	Administração Geral	Primária	Média	Superior	Outros	Total	% do Total
União ⁵	51.38	86.63	75.24	218.30	122.70	557.25	28.1
Estados ⁶	20.10	472.90	197.00	4.00	80.00	774.00	39.0
Municípios:							
"(Capitais) ⁶	3.24	10.40	1.46	0.94	33.90	49.94	2.5
"(Outros) ⁶	2.80	68.40	2.20	—	7.30(4)	80.70	4.1
Particulares ⁷	5.90	80.50	290.10	3.20	38.00(4)	418.70	21.1
SENAC	..	..	..	..	12.90	12.90	0.6
SENAI	..	..	..	..	31.40	31.40	1.6
Univ. Est. S. Paulo	..	..	..	60.4	..	60.40	3.0
TOTAL	87.42	718.83	566.00	286.84	326.20	1.985.20	100.0
RUBRICA EM % DO TOTAL	4.4	36.2	28.5	14.5	16.4	100.0	—
ALUNOS (000)	..	10.695*	2.483*	180*	(228)*(3)	13.586	—
GASTOS TOTAIS	..	67.2(2)	228(2)	1.600(2)	194.3(3)	146(1)	

Fontes: Quadros E₁₃ a E₃

Notas: * Princípio do ano

- 1 Total geral dividido por matrícula dos três níveis, mais matrícula SENAI e SENAC
- 2 Exretuando administração.
- 3 Somente gastos SENAI/SENAC.
- 4 Dez por cento dos gastos por níveis.
- 5 Inclui subsídios e transferências a outros.
- 6 Não inclui subsídios e transferências a outros.
- 7 Inclui todos os subsídios e transferências fornecidos pelos Estados, exceto subsídios à Universidade de São Paulo.

218

Quadro E₂ — Estimativa sobre a Distribuição Funcional dos Gastos — 1966 —
(Milhões de Cruzeiros)

DISTRIBUIÇÕES	Gastos comuns	Gastos de aplicação	Total
União	425.0	131.3	557.3
Estados	697.0	77.0(1)	774.0
Universidade E. S. P.	47.4	13.0	60.4
Municípios	124.1	6.5(2)	130.6
Particulares	376.8	41.9(1)	418.7
TOTAL	1.671.3	269.7	1.941.0
% do Total	86	14	100

Fonte: Documento 04-13

Nota: 1 — 10% dos gastos totais

2 — 5% dos gastos totais

Quadro E₃ — Sistemas de Educação Administrados Diretamente pela União
— 1966 — Gastos Comuns

SISTEMAS	Gastos (A) Milhões cruzeiros	Alunos (B) Início do ano	Gastos "per capita" em cruzeiros
Educação Primária	12.31	59.530	205
Educação Média Secundária	14.0	31.910	437
Educação Técnico-Profissional	10.2	33.400	305

Fontes: A) Doc. 04-13
B) Doc. 04-01

Quadro E₄ — Gastos em Educação Primária e Média — 1966 — Sistemas
dos Estados 1966 — em 000 Cruzeiros

ESTADOS	Primária	Média
Alagoas	2.701	771
Amazonas	3.623	1.251
Ceará	9.630	5.711
Espírito Santo	7.543	2.523
Goiás	9.171	3.756
Guanabara	47.622	19.558
Maranhão	2.597	1.575
Mato Grosso	4.711	1.506
Minas Gerais	59.627	13.684
Paraná	5.061	1.681
Pernambuco	2.338	945
Sergipe	708	352
Subtotal	146.161	55.313
Média em % Primária	...	36.3
Média em % Primária e Média	...	26.7
Rio Grande do Sul	69.073	35.309
São Paulo	180.685	88.045
Subtotal	249.758	123.354
Média em % Primária	...	49.5
Média em % Primária e Média	...	52.9
TOTAL GERAL	395.919	176.687
Média em % Primária	...	0.433
Média em % Primária e Média	...	0.309

219

Fonte: Doc. — 04-13

Quadro E₅ — Estimativa sobre a Distribuição dos Gastos de Educação (Sistema Estadual), em alguns Estados, em 1966 (Milhões de Cruzeiros)

ESTADOS	I	II	III	IV	V
	Total Disponível (%)	Administração Real ou Estimado (2)	Balanco (I)-(II)	Primário (70% de III)	Médio (30% de III)
Pará	8.80	0.45	8.35	5.84	2.51
Rio de Janeiro	39.70	1.00	38.70	27.09	11.61
Paraná	60.50	3.19	57.31	40.12	17.19
Santa Catarina	22.90	0.95	21.95	15.34	6.61

Fonte: Doc. 04-13

Notas: 1 — Inclui administração — ensino primário e médio.
2 — De acôrdo com os dados assinalados na ficha retrospectiva Doc. 04-13 ou baseado sobre o cálculo dos custos médios de administração por aluno — capítulo E.

Quadro E₆ — Hipótese sobre a Estrutura dos Gastos com a Educação Primária — Sistemas Estaduais — 1966

ESTADOS	Alunos (000)	Gastos em 000 Cruzeiros	Gastos Unitários em cruzeiros
Pará	160	5.840*	36.5*
Rio de Janeiro	352	27.090*	77.2*
Guanabara	368	47.622	126
São Paulo	1.752	180.685	103
Paraná	439	40.120*	91.5*
Santa Catarina	337	15.340*	45.7*
Rio Grande do Sul	582	69.075	119.0
Minas Gerais	1.443	59.600	41.5

Fonte: Documento 04-13 e quadro E₇

*De acôrdo com o quadro E₅

Quadro E₇ — Matrícula no Princípio do Ano — Educação Primária (000)

ESTADOS	Federal	Estados	Municípios	Particulares	Total
Rio de Janeiro	2	352	125	94	573
Guanabara	—	368	—	115	484
São Paulo	—	1.752	112	188	2.052
Paraná	—	439	269	45	754
Santa Catarina	—	357	60	20	416
Rio Grande do Sul	—	582	281	125	989
Total de todo o país	59	7.017	2.484	1.134	10.695

Fonte: Documento 04-01

Quadro E₈ — Gastos dos Estados em Educação Média — 1966 — Cálculo da Distribuição Provável entre Gastos da Educação Média Secundária e Normal e Gastos da Educação Técnico-Profissional (Milhões de Cruzeiros)

ESTADOS	Média	Técnica	Total	Ensino Técnico em % total
Alagoas	717	54	771	0.070
Amazonas	1.073	178	1.251	0.142
Mato Grosso	1.508	206	1.712	0.120
Minas Gerais	12.998	686	13.684	0.050
Paraíba	1.681	72	1.753	0.040
Sergipe	398	54	452	0.120
Subtotal	18.875	1.250	19.623	0.064
São Paulo	71.658	16.387	88.045	0.186
Rio Grande do Sul	26.012	9.297	35.309	0.263
TOTAL	116.043	26.934	142.977	0.180

Fonte: Documento 04-18 quadro E₈

Quadro E₉ — Educação Média — Matrícula no Princípio do Ano 1966 em 000

ESTADOS			Federal	Estados	Municípios	Particulares	TOTAL	
Alagoas	A	B	—	4 20	0 61	13 05	26 16	17 87
		C	0 08	4 90	0 18	1 22		2 46
		D	0 98	—	—	1 29		7 06
Amazonas	A	B	—	4 16	—	2 82	12 34	1 40
		C	0 75	4 73	—	6 77		3 79
		D	0 76	—	—	2 66		19 14
M. Grosso	A	B	—	8 69	0 67	9 78	23 80	1 70
		C	0 30	10 84	0 71	11 85		2 96
		D	0 30	—	0 04	1 29		233 97
M. Gerais	A	B	3 50	92 17	6 07	131 33	317 07	31 52
		C	7 21	106 07	10 48	193 31		48 58
		D	3 60	—	2 96	37 96		21 12
Paraíba	A	B	—	10 86	1 28	8 99	33 38	1 68
		C	1 65	11 45	2 80	17 38		10 58
		D	1 65	—	1 61	7 36		12 65
Sergipe	A	B	—	4 14	0 67	7 83	16 07	0 89
		C	0 86	5 29	0 67	0 26		2 53
		D	0 86	—	—	0 96		500 81
São Paulo	A	B	0 14	346 32	3 58	150 77	706 76	67 11
		C	2 19	414 21	13 98	276 07		138 84
		D	2 21	—	9 19	104 62		162 14
Rio G. do Sul	A	B	0 00	80 65	3 23	77 65	225 92	21 24
		C	3 17	103 99	4 99	113 76		42 21
		D	2 27	—	1 46	23 18		1 895 24
TOTAL	A	B	30 92	879 60	58 30	836 40	2 185 21	265 02
		C	65 31	1 107 02	80 22	1 221 06		412 35
		D	33 10	—	21 33	271 54		

221

Fonte: Documento 04-01

Nota: Os dados se discriminam assim:

A Total	B=Secundário
	C=Normal
	D=Técnica

Quadro E₁₀ — Gastos Unitários na Educação Média — Sistemas Estaduais — 1966

ESTADOS	EDUCAÇÃO MÉDIA (incl. Normal)			EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL			TOTAL			
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)
Alagoas	717	4.81	149	54	0.18	300	771	4.99	154	2.0
Amazonas	1.073	4.36	245	178	0.37	480	1.251	4.73	266	1.06
Mato Grosso	1.506	9.61	157	206	1.23	167	1.712	10.81	158	1.06
Minas Gerais	12.998	102.03	126	636	4.07	163	13.634	106.07	123	1.3
Paraíba	1.681	11.46	147	72	—	—	1.753	11.46	152	—
Sergipe	398	4.56	87.5	51	0.73	74	452	5.29	85	0.85
São Paulo	71.658	331.40	183	16.337	22.81	715	89.015	414.21	212	3.09
Rio Grande do Sul	26.012	83.66	232	9.297	15.33	637	35.329	103.99	339	2.08
TOTAL	116.013	616.86	183	23.931	44.72	637	142.977	601.59	217	3.18

TOTAL PAÍS

222

Basado sobre Fundos disponíveis e Gastos E. Técnica = 19% Gastos E. Média

173.0	1.021.52	170	40.3	86.10	472	21.330	1.107.62	193	2.77
-------	----------	-----	------	-------	-----	--------	----------	-----	------

Fontes: Documento 04-13 e Quadro E₈

1 — Gastos em 000 cruzeiros

2 — Alunos em 000

3 — Gastos por aluno-cruzeiros

4 — Custo Unitário Ensino Técnico em % do ensino médio comum.

Quadro E₁₁ — Sistemas Municipais — Contribuição dos Municípios

NÍVEIS	Matrícula (000) (A)			GASTOS TOTAIS Milhões cruzeiros (B)			GASTOS UNITÁRIOS Cruzeiros		
	Total	Capitais	Outros	Total	Capitais	Outros	Totais	Capitais	Outros
Primário	2.481	205	2.279	78.8	10.40	68.4	50	(1)	(30)
Médio	86	33	56	3.7	1.40	2.2	49	(1)	(40)

Fonte: A — Documento 04-01 — Matrícula no princípio do ano

B — Documento 04-13

Nota: Ver o texto

Quadro E₁₂ — Nível Universitário — Estimativa Geral — 1966

	Esti- mativa % da matrícula total (C)	Matrícula princípio do ano (2)	Matrícula média provável ou declarado (fim do ano)	Gastos comuns	Gastos de capital	Gastos totais	Gastos comuns "per- capita" (Cr\$) baseado sobre número alunos fim do ano	Gastos totais "per- capita" (Cr\$) baseado sobre n.º alunos princípio do ano
Instituto Univer.	7.8	...	...	...	...	...
Universidades Rurais	1.7	...	...	...	...	...
Federais	56.7	...	...	...	...	...
U.F.R.J.	10.7	(10.260)	11.024	17.0	4.8	21.8	1.403	1.133
Católicas	16.0	(28.800)	...	...	...	...	...	...
PUC Rio	1.8	(3.240)	6.210	2.3	0.2	2.5	442	772
SUBTOTAL	82.2	(147.960)	(111.000)	159.2(1)	58.0(B)	218.3(B)	1.420	1.475
Univ. Est. São Paulo	9.5	(17.100)	13.000	47.4(B)	13.0(B)	60.4(B)	3.640	3.533
Estados	1.0	(1.800)	(1.350)	(3)...	...	1.4	...	772
Mackenzie	3.0	(5.400)	(4.000)	(3)...	...	4.2	...	772
Outras particularidades	2.4	(4.320)	(3.240)	(3)...	...	1.9	...	385
Municipais	1.9	(3.420)	(2.560)	(3)...	...	0.9	...	275
SUBTOTAL Outras Univ.	8.3	(14.940)	(11.200)	(3)...	...	8.10(5)	...	512 (4)
TOTAL		189.000(A)	135.000	...	...	236.8	...	1.600

223

FONTES: A — Documento 04-01
 B — Documento 04-13
 C — Documento 04-14

Notas: 1 Gastos atuais de acordo com Doc. 04-13

2 Calculado à base de uma matrícula total, no princípio do ano, de 180 000 alunos, de acordo com Documento 04-01. A distribuição por universidade foi calculada em função do percentual indicado para 1967/68, em Documento 04-14.

3 Esse percentual foi também utilizado para calcular a matrícula teórica no final do ano, no tocante às Universidades particulares, estaduais e municipais.

4 Considerou-se que os gastos unitários por aluno das universidades estaduais e Univ. Mackenzie foram os mesmos que os atribuídos à PUC Rio de Janeiro (772 cruzeiros). Foi utilizada a cifra conhecida das contribuições dos municípios à educação superior, para calcular os gastos unitários em educação superior municipal (275 cruzeiros). Supôs-se, finalmente, que os gastos em educação superior particular (excluindo-se a Univ. Mackenzie) atingiriam a metade dos custos da PUC.

5 A Metodologia indicada assinala gastos de 8.1 milhões de cruzeiros para o ensino superior dos Estados, municípios e particulares. Os subsídios municipais e estaduais somam aproximadamente 4.9 milhões. Supõe-se que o restante, ou seja, 3.2 milhões constituiu a contribuição dos particulares.

Quadro E₁₃ —

Universidades — Gastos Unitários por Aluno/Ano, em Cruzeiros, em Várias Faculdades¹

FACULDADES	Universidade Estadual de São Paulo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Católica do Rio de Janeiro
Direito	1.101	570	504
Filosofia	2.117	1.063	767
Psicologia	—	—	752
Econ./Admin.	3.026	957	651 ⁽⁶⁾
Química	—	1.039	—
Arquitetura	4.175	1.178	—
Politécnica	2.217	—	925
Engenharia	4.326	1.375	—
Física	—	—	5.564
Agricultura	4.634	—	—
Odontologia	5.326	2.642	—
Medicina ²	5.561	—	—
Farmácia	6.071	2.701	—
Medicina	6.428	2.922	—
Enfermagem ³	6.521	3.406	—
Enfermagem ⁴	6.624	—	—
Odontologia ⁴	7.869	—	—
Veterinária	12.848	—	—
Saúde Pública	18.823	—	—
Música	—	3.271	—
Belas Artes	—	982	—
Educação Física	—	975	—

224

FONTE: Documento 04-13

NOTAS: 1. Inclui "gastos de reitoria", não abrangendo aplicações; 2. Ribeirão Preto; 3. São Paulo; 4. Bauri; 5. Sociologia e Política.

Quadro E₁₄ — Gastos do Ensino Particular — 1966

FONTES	MATRÍCULA Princípio do Ano (000)	CUSTO UNITÁRIO (Total Presumido, cruzeiros)	CUSTO TOTAL (Milhões cru- zeiros)
Administração	..	..	8.9 (2)
Ed. primária	1.156.0	710	80.5 (2)
Ed. média			
Tipo Secundário	952.82	170.0	161.9 (9)
Ed. Média			
Técnico-Profis.	271.54	472.0	128.2 (1)
Ed. Univ. ¹	9.72	350.0	3.2 (3)
Demais Gastos			300.7
Educaçãois			30.0 (4)
TOTAL			410.7

FONTE E METODOLOGIA: Ver texto do Anexo, Capítulo L

NOTAS: 1 Não inclui as Universidades Católicas

2 Inclui subsídios dos Estados e pagamentos de taxa de matrícula o exclui subsídios da União.

3 Pagamentos de matrícula admente.

4 10% do total anterior.

Quadro E₁₅ — Educação Técnica Extra-Escolar — 1966 — SENAC
(Comércio) — SENAI (Indústria)

ENTIDADES	MATRÍCULA (000 ALUNOS)		GASTOS "PER CAPITA" (Cruzeiros)			
	Princípio do Ano	Fim do Ano	Comum		Total	
			Princ. Ano	Fim Ano	Princ. Ano	Fim Ano
SENAC	68	55	125	155	190	235
SENAI ¹	(100)	..	..	..	(197)	..

GASTOS
(Milhões cruzeiros)

ENTIDADES	Administração Geral	Educação (Comum)	Aplicações	TOTAL
SENAC	1.0	8.5	2.8	12.9
SENAI	..	..	..	31.4 ⁽²⁾

FONTE: Documento 04-13

NOTAS: 1 Em 1968; sem incluir treinamento nas empresas.

2 4.4 para Dep. Nacional, Mato Grosso e Maranhão, estimados em 14% do total.

Ano Internacional de Educação *

226

A importância da educação para o desenvolvimento já não é posta em dúvida por ninguém. Na realidade, em alguns casos é quase o perigo contrário que surge: considerar a educação como remédio para todos os males da sociedade moderna.

Entretanto, certos pontos ainda não foram verdadeiramente elucidados: *como* a educação contribui para o desenvolvimento, e que *tipos* de ensino são necessários em uma situação dada? Desde logo, porém, podem ser tentadas algumas generalizações.

Antes de tudo, a educação contribui diretamente para o desenvolvimento econômico aumentando o número e a competência dos trabalhadores especializados. O trabalho representa geralmente cêrca de três quartos do produto nacional, e o ensino e a formação são

os principais fatores da produtividade do trabalho.

Em segundo lugar, a educação exerce uma influência indireta múltipla sobre a economia: pode aumentar o senso de iniciativa e as faculdades inventivas; pode melhorar os esquemas de consumo e favorecer a mobilidade econômica e social. O sistema de ensino também desempenha com frequência o papel de instrumento de seleção, permitindo à sociedade descobrir seus líderes políticos e econômicos, seus administradores e seus técnicos, e valorizar-lhes as possibilidades.

Pesquisas sobre Educação

Se, de alguns anos a esta parte, os planejadores se interessam mais pelos aspectos econômicos da educação, notadamente a educação como fator de investimento, as diversas funções ou objetivos não econômicos da educação ainda não

* O presente artigo, de autoria do Diretor-Geral Adjunto da Unesco, foi traduzido do francês pelo Prof. Celso Barroso Leite.

foram objeto de estudo tão detido. O Ano Internacional da Educação poderia assim ensinar pesquisas suplementares sobre a influência dos diversos tipos de ensino quanto à formação de atitudes, à preparação para a vida familiar e cívica e ao desenvolvimento moral e estético do indivíduo.

Se esses aspectos particulares da educação estão a reclamar pesquisas mais avançadas, é igualmente necessário desenvolver as pesquisas sobre a educação em geral. A formação de professores, os métodos de ensino, a seleção dos alunos e dos estudantes (sobretudo no ensino superior), a construção de prédios escolares, as pesquisas sobre o custo e a administração da educação — todo esses aspectos merecem ser estudados de maneira bem mais intensa do que têm sido até agora. Lembro-me, a esse respeito, de levantamentos sobre o ensino superior nos Estados Unidos que mostravam que na “indústria da educação”, se me relevam a expressão, as despesas com pesquisas eram bem menos elevadas do que em outras indústrias.

Qualidade da Educação

Em todos os países, desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, o ensino está em dificuldade. Um dos sintomas desse mal é a atitude dos jovens ativistas — alunos e outros — do mundo inteiro, que rejeitam a educação que o sistema atual lhes oferece. Outras manifestações do mesmo mal: os estudantes se afastam da ciência e da técnica, como assinalou, principalmente na Inglaterra, o Comitê

Dainton, e o desemprego ou o subemprego dos intelectuais aumenta, enquanto há falta de pessoal qualificado; daí, também, em parte, as recentes migrações maciças de cientistas, o “êxodo de cérebros”, tão contrário à doutrina que associa estreitamente a educação ao desenvolvimento.

A educação não é, obviamente, uma simples varinha de condão que basta brandir para reconduzir os alunos à disciplina, recolocar a ciência em seu exato lugar na sociedade industrial e pôr termo à escassez de mão-de-obra qualificada. Não é exato que qualquer investimento no ensino se traduza por um ganho equivalente no plano econômico ou social, moral ou cultural. Só se pode utilizar os recursos humanos e formar todas as categorias de mão-de-obra necessárias à sociedade, melhorando a qualidade do sistema de ensino.

Mas em que consiste a qualidade? Focalizando a questão de seu aspecto negativo, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação assinala cinco defeitos de adaptação que a melhoria de qualidade deveria sanar: a disparidade entre a demanda e a oferta da educação, o desequilíbrio entre o produto da educação e as necessidades de mão-de-obra da economia, a inadequação do conteúdo do ensino às necessidades reais da educação dos jovens e da sociedade, anacronismo das modalidades do enquadramento e da gestão dos sistemas de ensino e o perigoso fôso criado entre os recursos necessários à educação e os meios disponíveis. Por outro lado, em do-

cumento redigido pela conferência dos Ministros dos Estados Árabes (Marrakech, 12 a 20 de janeiro de 1970), o Secretariado da UNESCO estuda a qualidade da educação dos cinco ângulos seguintes: resultados obtidos, pertinência, equilíbrio, retenção e repetência.

Educação Permanente

Os doze campos de ação previstos para o Ano Internacional da Educação cobrem praticamente todos os grandes problemas que os educadores de hoje têm pela frente. Mas há um deles que parece de importância primordial, não só porque pode englobar todos os demais, como também porque implica uma transformação radical do conceito geral da educação. Trata-se da educação permanente.

228

Sabe-se que em certo sentido a idéia não é nova. Sempre houve homens que, impelidos por uma sede de saber e de compreender, fizeram progresso intelectual e moral durante a vida inteira. O que é novo é que se chegou, pouco a pouco, a admitir que isso deveria ser geral, em vez de restringir-se a uma elite. Considerada desse ângulo, a educação não é uma atividade que começa aos cinco ou seis anos para prosseguir até o cumprimento dos ritos tribais que os exames e a colação de grau constituem, mas um processo contínuo que dura tanto quanto a própria vida. A educação não é a via de acesso à sociedade. Ela está no centro da sociedade. A educação não é *preparação para a vida*, é *parte da vida*.

Se quisermos que o homem nunca pare de instruir-se, de melhorar sua formação e sua competência profissional, de desenvolver seus recursos intelectuais, efetivos e morais, e de enriquecer sua contribuição para as relações humanas pessoais e para a vida coletiva, e se quisermos que a sociedade lhe forneça meios suficientes para esse fim, é preciso transformar radicalmente a concepção e as práticas da educação. A medida que se toma consciência da necessidade da educação permanente, torna-se manifestamente impossível conservar os sistemas de ensino tradicionais. É preciso reexaminar a educação oferecida hoje, a começar pela ministrada às crianças e aos adolescentes, e reorientá-la completamente, tanto em seu conteúdo quanto em seus métodos.

Nessa óptica, o papel da escola está profundamente modificado. Em primeiro lugar, ela deveria contribuir tão eficazmente quanto possível para a educação *real*. Por outras palavras: em lugar de ser essencialmente um processo de aquisição de conhecimentos, a educação fundamental deveria tornar-se uma espécie de prelúdio ... Em síntese: ela deveria ensinar a aprender.

Não tentarei examinar as múltiplas incidências e conseqüências desse conceito revolucionário. Aliás, muitas delas ainda não aparecem em toda sua amplitude, porque a reflexão sobre este assunto se encontra ainda em fase preliminar. O que queremos, o que ardentemente esperamos conseguir, é lançar um movimento de pesquisa intelectual que prossiga

por muito tempo depois do Ano Internacional da Educação, e que levará em definitivo a uma transformação profunda da educação em todos os países.

Quatro Aspectos Importantes do Ano Internacional da Educação

Para concluir, gostaria de salientar êstes quatro pontos:

Primeiro, tomamos o termo educação em sentido mais amplo, incluindo nêle todas as atividades destinadas a dar ao indivíduo ocasião de aprender. Isso defluiu do que afirmei.

Segundo, embora caiba à UNESCO sua direção geral, o Ano Internacional da Educação diz respeito a todo o conjunto do sistema das Nações Unidas, e a ONU como as instituições especializadas estão conscientes de seu papel e participam efetivamente dêsse esforço conjunto.

Terceiro, consideramos o Ano Internacional da Educação uma ocasião própria para empreender trabalhos de fundo — pesquisas, estudos, operações e inovações, reexame das políticas. A informação do público, tão necessária para obter a adesão e o apoio das massas, tem grande papel a desempenhar e deverá fazer parte integrante do programa do Ano.

Afinal, e sobretudo, é preciso colocar no primeiro plano a ação nacional; como organização intergovernamental, a UNESCO pode estimular, incentivar e coordenar, e seu programa é um quadro, mas o conteúdo, a substância têm de

vir das iniciativas nacionais. A UNESCO pode ser um catalisador (ou um agulhão), mas o Ano Internacional da Educação só terá efeitos concretos na medida dos resultados conseguidos pelos diferentes países no plano nacional.

MALCOLM S. ADISESHIAH

(Informações da UNESCO, janeiro 1970 e Boletim da AIU, V. XVII, 1970, n. 1.)



Escola, a Fábrica que a Economia Ignorava

“Se teus projetos são para 1 ano, semeia o grão;

se são para 10 anos, planta uma árvore;

se são para 100 anos, instrui o povo.”

O sábio chinês Kuan-Tzu escreveu êste poema há 26 séculos. Há 3 anos, o escritor francês Jean-Jacques Servan-Schreiber lembrou Kuan-Tzu, para explicar, no Desafio Americano, por que as empresas dos Estados Unidos estão dominando a Europa.

Para a maioria das pessoas, o livro de Schreiber foi a primeira notícia sobre algo que vem preocupando muitos grandes economistas: a relação entre educação e crescimento econômico.

“É uma verdade simples — escreveu o economista Theodore W. Schultz — que as pessoas investem em si mesmas. Fazem-no como indivíduos, como famílias e por meio de suas comunidades locais e nacionais.” Por muito tempo, no entanto, esta “verdade simples”

não, fôra bastante examinada pelos teóricos, embora as "pessoas comuns" a conhecessem intuitivamente e nela acreditassem.

230 Encarar a educação como investimento é considerar o homem como riqueza ou como parte do capital de uma nação. Gastar em educação, portanto, é formar capital. Essa perspectiva encerra algumas dificuldades, quando se procura confrontá-la com a teoria econômica tradicional: Em compensação, admitindo-a, podemos compreender mais facilmente alguns fenômenos relativos ao crescimento econômico, não inteiramente explicáveis a partir do aumento de mão-de-obra e do capital tangível. Outra consequência importante, a mais importante do ponto de vista prático, é a alteração dos termos em que se coloca o problema de distribuir os recursos entre "setores econômicos" e "setores sociais".

"Fator Humano", Nova Peça do Grande Quebra-Cabeças

A teoria econômica teve como certo, até bem pouco tempo, que a produção resulta de uma certa combinação de terra, capital e trabalho. Além disso, imaginava-se que o fator trabalho poderia ser considerado homogêneo, de tal forma que as distinções qualitativas seriam irrelevantes para compreender-se seu papel na função de produção. Pensava-se, portanto, que um acréscimo nos bens e serviços produzidos poderia ser integralmente explicado pelos acréscimos verificados no capital tangível ou na quantidade de trabalho utilizada, ou em ambos.

Em 1942, o economista holandês Jan Tinbergen, Prêmio Nobel de Economia de 1969, publicou em alemão estudo intitulado "Teoria e Medida dos Fatores de Crescimento Econômico". Este trabalho, que passou quase despercebido, nessa ocasião, examinava o crescimento das rendas nacionais de quatro países industrializados, no período 1870/1914. Mostrava, essencialmente, que, além dos acréscimos no capital e no trabalho, deveria ser considerada uma variável de tendência a longo prazo, que êle batizou como "aumento da eficiência". Este fator parecia ser responsável por uma parcela considerável do crescimento da renda, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha e na França.

Na década seguinte, vários estudos de natureza semelhante foram realizados, em diversos países, por economistas tão importantes como Simon Kuznets, Raymond Goldsmith, Theodore Schultz, Odd Aukrust e Edward Denison.

Para Schultz, o problema básico, do ponto de vista da teoria tradicional seria explicar a crescente disparidade entre os aumentos na renda e nos recursos utilizados para produzir a renda adicional. Escreve Schultz: "Nossa renda tem crescido mais rapidamente que os recursos. Por exemplo, entre 1889 e 1919, a taxa combinada de crescimento do fator trabalho e do capital tangível correspondeu a 67% da taxa de crescimento da renda (ambos para o setor privado da economia interna). Assim também, de 1919 a 1957, as taxas de expansão das horas-homem trabalhadas e do capital tangível, toma-

das em conjunto, declinaram para apenas 32% da taxa de expansão da renda." Tratava-se, em suma, de explicar como foi possível um crescimento econômico igual ao triplo do crescimento do capital e do trabalho. Resposta de Schultz: "Minha hipótese é de que a explicação deve ser encontrada na grande e rápida acumulação de capital humano, que tem sido excluído de nossas medidas convencionais de "horas-homem trabalhadas" e de capital tangível."

A suposição de que o produto nacional e o capital real de um país crescem no mesmo ritmo também foi comprometida, após os estudos de Odd Aukrust, publicados em 1959. Examinando o crescimento econômico da Noruega, o autor concluiu que o "fator humano" — organização, qualificação, conhecimentos técnicos — desempenha um papel essencial, pelo menos tão essencial quanto o dos demais fatores, na expansão do produto. Aukrust afirmou que, "se existe um fator tendencial de considerável efeito, refletindo a influência do "fator humano", também é natural acreditar que o ritmo do progresso seja acelerado não apenas pelo aumento do capital real, mas também por um esforço para melhorar o próprio homem". "Devemos — acrescentou — reconsiderar nossos planos e nossa política, olhando as possibilidades de realizar maiores ganhos pelo aumento de esforço nos campos da pesquisa e da educação."

Opiniões deste tipo alcançaram ampla aceitação, no último decênio, e muitos teóricos se convenceram de que o antigo conceito de

capital, restrito a estruturas, equipamentos e patrimônio, é insuficiente para explicar o crescimento econômico em períodos *longos*. A adoção de um conceito mais inclusivo se impôs como necessidade. Kuznets defendeu a ampliação da idéia de capital, de forma a abranger investimentos em saúde, educação e treinamento. Tal inovação, contudo, não seria simplesmente a condição para resolver-se um problema de análise, mas a fonte de novos e difíceis problemas. Tais dificuldades diziam respeito a uma conceituação clara de capital humano, às condições de avaliação dos estoques, ao estabelecimento de uma conexão precisa entre seu crescimento e o crescimento econômico, ao cálculo de custos e de retorno. Todos estes pontos têm sido discutidos em grande número de trabalhos. Nenhuma resposta é inteiramente satisfatória, embora algumas tenham revelado apreciável utilidade. A economista Mary Jean Bowman publicou, em 1961, um balanço das principais abordagens que os vários autores propuseram, para conceituar e medir o capital humano e para avaliar seus custos e sua influência no crescimento econômico. A abordagem de Theodore Schultz é considerada uma das mais interessantes e uma das mais sofisticadas. Ele tentou isolar e medir, em termos de custos, um dos componentes principais das mudanças no capital humano — a educação incorporada à força de trabalho. Desejou Schultz determinar um "fator total do custo da instrução", isto é, um conceito capaz de incluir todos os gastos anuais neste setor. Este conceito deveria abran-

ger despesas públicas e particulares em todos os níveis de instrução, os custos de treinamento profissional e, além disso, o valor dos salários não recebidos pelos estudantes, a partir de certa idade. É especialmente êste último ponto que fornece a singularidade de sua abordagem: a tentativa de incluir, nos seus cálculos, aquilo que os economistas denominam "custo de oportunidade" — o valor da melhor aplicação alternativa de um recurso. Se a melhor aplicação alternativa do tempo de um estudante, em termos econômicos, é o trabalho, o custo de oportunidade de sua educação deverá abranger, portanto, o valor do trabalho não realizado, mensurável em salários. Se os estudantes não encontrassem colocação, ou se não a fôsem procurar, êste custo de oportunidade, em termos de salário, seria nulo. Uma das conclusões curiosas do trabalho de Schultz é a indicação de que êsses custos deveriam ser levados em conta, nas zonas rurais, a partir de idades mais baixas, já que no campo há uma série de tarefas que podem ser executadas por crianças — e que o são efetivamente.

Com esta abordagem bastante ampla, Schultz concluiu que, ao contrário do que habitualmente se supõe, os gastos educacionais financiados pelos estudantes e suas famílias constituem, ao menos em países desenvolvidos, a maior parte das despesas com instrução.

A adoção de um conceito de custo bastante abrangente, com a inclusão dos salários não recebidos, possibilita uma avaliação mais correta de um fator geralmente negligenciado — o tempo que os estudantes gastam na escola. Isto levou a algumas verificações surpreendentes. Em suas estimativas, Schultz concluiu que, para 1956, os salários não recebidos pelos estudantes superiores dos Estados Unidos aproximaram-se de 6,6 bilhões de dólares, enquanto os demais custos atribuídos à educação foram de cerca de 4,3 bilhões. Para os estudantes secundários, os valores foram de 5,8 e 4,1 bilhões de dólares. Como assinala o autor, "para ambas as categorias de estudantes, os salários não recebidos atingiram em torno de $\frac{3}{5}$ do fator total de custo de sua educação". Esta verificação pode ser um estímulo para que os planejadores da instrução economizem mais o tempo do estudante.

Uma correta determinação dos custos da educação é necessária para avaliar o estoque de capacidade humana, e para calcular o rendimento efetivo dos investimentos.

Um avaliação precisa dos estoques encerra, no entanto, algumas dificuldades adicionais, tais como a forma da depreciação. Ela pode ocorrer não apenas em função do envelhecimento e da força dos trabalhadores que assimilaram essas capacidades, mas também pela obsolescência dos conhecimentos e técnicas incorporadas.

Todos êsses pontos têm motivado, nos últimos anos, discussões complexas e certamente áridas, para os não especializados. Os modernos estudos sobre economia da educação, se conseqüentemente assumidos, tendem a alterar as técnicas

de planejamento, mas seus resultados permanecem, em grande parte, no interior das universidades e centros de pesquisas. Não obstante, embora esses estudos tenham despertado talvez maior número de interrogações que de respostas, têm contribuído para alterar, substancialmente, os modos de encarar as despesas educacionais no interior de um sistema econômico.

Conseqüência Prática: Nôvo Critério para Divisão de Recursos

A primeira, e talvez mais importante dessas modificações, refere-se à reclassificação das despesas de *consumo* e de *investimento*, ou do que sejam, propriamente, os setores *econômicos* e os *sociais*. Repartir os recursos públicos entre esses dois setores tem sido um dos mais agudos problemas para o planejador econômico, tanto mais agudo na medida em que a "revolução das expectativas crescentes, nos países não-desenvolvidos, criar exigências novas e mais amplas, por parte das classes mais numerosas e mais pobres".

A discussão em torno da alocação de recursos, entre os itens de "desenvolvimento econômico" e os "de desenvolvimento social", tem criado terreno para muita demagogia, de um lado, e para reações muito rígidas, de outro, o que não tem ajudado a esclarecer a questão. Em termos bastante simples, a discussão tem sido colocada, tradicionalmente, da seguinte maneira: um lado defende, em nome de ideais políticos, maior volume de recursos para escolas, hospitais e serviços sanitários; outro lado res-

ponde que maiores investimentos em setores produtivos permitirão mais tarde um consumo maior e melhor, para toda a população, e que um desvio de dinheiro para setores sociais, no presente, poderá comprometer o crescimento econômico, com desvantagens futuras para todos. A partir de alguns anos, os termos da polêmica têm sido modificados, desde que se descobriu o potencial produtivo das despesas sociais. Em outras palavras: desde que os economistas se convenceram de que essas despesas não são apenas consumo, mas também investimento, sendo capazes, portanto, de contribuir para o crescimento econômico. Esta reversão do debate é assim resumida pelo professor Ricardo Cibotti, num trabalho editado em 1966 pelo Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social: "O reconhecimento de uma incidência marcante dos setores sociais no processo de desenvolvimento já constitui um importante avanço nessa matéria, em especial se o comparamos com outra interpretação que concebia a elevação das condições sanitárias, do nível educacional etc. *como um subproduto* da elevação da taxa de crescimento econômico. Aquêlê reconhecimento levou o problema, de forma explícita, ao processo de planificação, e, em conseqüência, coloca-se a necessidade de resolver, mediante a aplicação de procedimentos técnicos, a distribuição de recursos antes mencionada. Muitas vezes a questão se transforma, especialmente ao nível dos orçamentos públicos, na de alocação de recursos entre inversões "de desenvolvimento econômico" e de "de-

seu desenvolvimento social”, *porém se trata, afinal, de aspectos do mesmo assunto*”.

Esta associação entre o crescimento econômico e a acumulação de conhecimentos, verificada nos países industrializados, assume particular importância no caso dos subdesenvolvidos.

Grandes somas de capital, próprio e externo, têm sido mobilizadas por essas regiões, desde a segunda metade dos anos cinquenta, para programas de desenvolvimento econômico. Contudo, tem-se tornado cada vez mais evidente, como observou o economista Hla Myint, que *“uma injeção maciça de capital, num país subdesenvolvido, não iniciará necessariamente um processo de desenvolvimento com êxito, a menos que este país já possua uma estrutura institucional e produtiva adequada, e mão-de-obra especializada necessária para “absorver” o capital e usá-lo de forma produtiva*”.

O reconhecimento deste fato produziu, de início, uma alteração na atitude dos planejadores. Seu problema, desde esse momento, já não é determinar quanto sobrará para ser “consumido” em educação, mas descobrir de que maneira os investimentos em instrução poderão repercutir no crescimento do produto. O planejador pode situar-se, diante do problema, definindo de início quais são os setores “produtivos” e “consuntivos” da educação, em função dos objetivos pré-determinados. Hla Myint sugere que os setores “produtivos” sejam também considerados em dois papéis. O primeiro, “passi-

vô”, é o de proceder os vazios computáveis de mão-de-obra especializada, administração e serviços técnicos. É possível projetar, embora com perigosa margem de erro, a quantidade e o tipo de capacidades necessárias em certo momento futuro. Myint resume este problema como sendo o de “produzir, por assim dizer, um número suficiente de tipos específicos de cavilhas que encaixem em buracos correspondentes que existirão, numa dada estrutura de atividade econômica, nos diferentes setores, admitindo-se que as projeções sejam corretas”.

A função ativa da instrução seria, ainda segundo a imagem de Hla Myint, “produzir cavilhas quadradas que não se encaixarão nos buracos redondos existentes, mas que servirão para romper os modelos econômicos usuais e transformá-los em outros novos”. Este papel, mais complexo, teria dupla utilidade. Primeiro, possibilitar a criação de inovações técnicas e de transformações na estrutura produtiva pela invenção de processos originais e ou pela adaptação de modelos importados, de acordo com as condições locais. Segundo, facilitar o aparecimento de pessoas capazes de liderar as inovações políticas e sociais que deverão acompanhar as demais transformações. A educação, em seu papel “passivo”, pode ser muito mais facilmente integrada no planejamento, mesmo envolvendo um enorme número de problemas. Myint observa que é bastante difícil determinar, concretamente, o sistema educacional mais apropriado para estimular as inovações técnicas, e acrescenta ser quase impossível “es-

pecificar as normas educativas que contribuam à promoção de inovações sociais e de estabilidade política". O autor passa muito superficialmente por este último item. Em resumo, éle admite que as inovações técnicas mais importantes podem ser infrutíferas, se não houver, ao mesmo tempo, modificações sociais vinculadas às relações econômicas e se, além disso, não forem eliminadas as tensões que ameaçam a estabilidade política. Seu exemplo é a América Latina. Hla Myint não especifica as "tensões subjacentes" nem procura diagnosticar suas fontes. Além disso, parece não dar suficiente importância ao fato de que a decisão de educar pessoas para liderar transformações políticas e sociais já é, em si mesma, um ato *político*, que implica a detenção do poder ou, ao menos, influência sôbre éle. Hla Myint não discute nenhum dos problemas ligados a essa decisão inovadora, limitando-se a indicar que o desenvolvimento econômico não pode, a partir de certo nível, ser pensado como independente do desenvolvimento político.

Fórmulas Mágicas, um Modo Eficaz de Jogar Dinheiro Fora

Embora a falta de instrução seja um dos principais obstáculos aos não-desenvolvidos, aumentar os gastos em educação não beneficiará, *necessariamente*, o crescimento econômico, nem elevará a quantidade e a qualidade do ensino e da pesquisa, ao menos de forma compensadora. *Como* gastar é um problema pelo menos tão importante como o de *quanto* gastar. Em certo

sentido, é ainda mais crucial, dada a escassez de recursos. Um país empenhado num grande e custoso programa educacional pode estar simplesmente inutilizando recursos que de outra forma seriam produtivos.

O entusiasmo diante das teorias sôbre formação de capital humano tem sido, com freqüência, acompanhado de pouco bom senso e de alguns exageros. Tem-se dado muita ênfase a algumas idéias genéricas que, à fôrça de repetição, acabam por transformar-se em fórmulas mágicas, de eficácia infelizmente duvidosa. A supervalorização alternativa do ensino primário, da instrução técnica, do ensino superior ou das carreiras curtas é uma dessas fórmulas. Um país não progredirá, necessariamente, apenas porque mais pessoas são alfabetizadas, ou porque, atendendo a uma recomendação habitual, são formados mais médicos, engenheiros e agrônomos. É possível que êsses profissionais sejam "necessários" ao desenvolvimento, mas talvez não encontrem emprêgo. É possível, também, que pudessem ser empregados, em regiões distantes, mas não estejam dispostos a abandonar as grandes cidades. Será igualmente improdutivo abrir escolas técnicas se os jovens preferirem o secundário tradicional, que os encaminhará à universidade. Os investimentos, em suma, serão inúteis, mesmo que tendam a suprir necessidades técnicas estatisticamente definidas, se não forem levadas em conta as possíveis resistências sociais, que podem ter várias origens. Os economistas, como observa Hla Myint, "estão acostumados a explicar essas resistências em têr-

mos “racionais”, tais como compensações monetárias, condições e perspectivas de trabalho etc.”, mas essa “interpretação genérica e fácil do comportamento humano exige certos refinamentos por parte dos sociólogos, no caso de situações concretas”. O desconhecimento destas “situações concretas” tem levado a outros enganos, tais como a transferência de técnicas que se mostram eficazes nos países de origem, mas que se revelam inteiramente inadequadas ao novo ambiente. Isto tem ocorrido em relação ao treinamento agrícola, com a tentativa de implantar, em países atrasados, técnicas e processos que, além de exigirem medidas paralelas, como linhas especiais de crédito, apenas servem para romper equilíbrios tradicionalmente estabelecidos, como a forma de aproveitamento da mão-de-obra, sem oferecer compensação real.

Certamente é mais fácil apontar os erros já cometidos, em matéria de planejamento educacional, do que estabelecer normas e critérios válidos para um grande número de situações, ou, inversamente, transformar critérios amplos em normas aplicáveis a situações concretas. A análise dos erros, contudo, pode ser pelo menos tão útil quanto o conhecimento dos trabalhos mais reputados, acerca de planejamento educacional. Com frequência, as teorias têm sido demasiado atraentes para que as pessoas se disponham a examinar, com cuidado e realismo, as condições particulares de cada país e de cada região. As teses de Harbison e Myers, sobre mão-de-obra e crescimento econômico, tornaram-se

muito populares, nos últimos anos, e boa parte dos esforços, nesse campo, tem-se limitado à discussão dessas teses.

Nem sempre as pessoas que conduzem essas discussões, e que influem na formulação de programas, têm suficiente conhecimento econômico, mas é verdade, também, que muitas vezes os planejadores têm excessiva confiança nos seus padrões de racionalidade. Esta confiança pode estimular a confusão entre “necessidades” teóricamente determinadas e a demanda efetiva a ser apresentada pelo mercado. Todos concordavam, há alguns anos, em que as empresas brasileiras eram mal administradas, mas, enquanto elas pudessem viver sem administradores profissionais, eles continuariam desempregados, apesar de “necessários”. A simples criação de escolas especializadas seria insuficiente para elevar o nível do trabalho gerencial. Foi preciso que o governo, suspendendo facilidades e criando novas regras, complicasse a vida empresarial, para que os administradores profissionais tivessem ampliado seu mercado de trabalho. Nem sempre esta convergência de fatores pode ser inteiramente prevista, e muitas vezes é simples coincidência. Em todo caso, tal convergência pode ser facilitada por uma boa integração dos planos setoriais, o que implica, certamente, a pesquisa interdisciplinar. Esta pesquisa, abordando aspectos diversos e complementares de um mesmo problema, pode oferecer condições de realismo muito mais próximas daquelas sugeridas por Hla Myint. Tal realismo, sem dúvida, não tornar-se

desnecessárias as teorias e as idéias gerais, mas dará as condições de sua verdadeira eficácia.

IVALDO DANTAS FERREIRA

(*Jornal da Tarde*, S. Paulo, 8-9-70).

Anuidades no Ensino Universitário

I

No início do corrente ano, a SUNAB, em razão do disposto no Decreto-lei 422, de 21-1-1969, investiu-se nas funções de fixar o valor das anuidades escolares, baixando a propósito várias portarias, que culminaram na "Super 47". A questão despertou compreensível celeuma, a beirar o escândalo, e o Governo, em boa hora, resolveu discipliná-la por forma mais compatível com a delicadeza e peculiaridades dos assuntos educacionais. Expediu, então, o Decreto-lei número 532, de 16-1-69, atribuindo aos Conselhos de Educação — federal, estaduais e do Distrito Federal — no âmbito das respectivas competências e jurisdições, o encargo de "fixar e reajustar o valor das taxas e anuidades escolares a serem cobradas pelos estabelecimentos de ensino federais, estaduais, municipais e particulares", de quaisquer níveis. O mesmo diploma instituiu, junto a cada qual daqueles Conselhos, Comissão de Encargos Educacionais, de natureza representativa, "com a finalidade específica de estudar a matéria e opinar conclusivamente, para a decisão final do respectivo colegiado".

Obediente a esses preceitos, o Conselho Federal de Educação atirou-se ao assunto, fazendo realizar, preliminarmente, de 25 a 29 de agosto passado, a VI Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, para a troca de pontos de vista e dados técnicos, visando definir, sem choques, as "áreas das respectivas competências e jurisdições" e estabelecer critérios de abordagem de matéria tão delicada, tanto pela ausência de estudos adequados e dados fidedignos, quanto por sua própria natureza (muitos sustentam que as tarefas de ensino se prestam mal a uma análise *quantitativa* porque são, na sua essência, questão de *qualidade*).

A seguir, fêz instalar, a 16-10-69, a Comissão de Encargos Educacionais, destinada ao seu assessoramento, a qual elaborou, prontamente, as "Normas Reguladoras para a fixação das anuidades escolares" que o Conselho, feitas modificações mínimas, aprovou pelo Parecer 860, de 3-11-69.

Entrementes, havia o Governo assinado o Decreto-lei 808, de 4-9-69, criando o Conselho Interministerial de Preços, CIP, órgão através do qual "fixará e fará executar a política de preços no mercado interno, buscando sua harmonização com a política econômico-financeira global". Disposição desse decreto-lei, visando assegurar plena eficiência à ação coordenadora e harmonizadora do CIP, estabeleceu a obrigação de os órgãos da administração pública direta ou indireta, inclusive empresas públicas e sociedades de economia mista, que tenham atribuições de fixar tarifas ou preços, fornecerem-lhe, para

que opine a respeito. antes de sua aprovação final pelo órgão competente, os estudos que hajam realizado. Por esse motivo, o citado Parecer 860/69, do Conselho Federal de Educação, conciliando a necessária observância desse dispositivo ao tempo escasso que fica aos estabelecimentos escolares para observarem, já a partir de janeiro, a nova política de preço das anuidades, concluiu que o pronunciamento do Conselho Federal de Educação vigorará "com as modificações que o CIP porventura introduzir, dentro da competência que lhe atribuiu o Decreto-lei número 808/69".

238

O que salta à vista do leitor das "Normas" é a sua extrema simplicidade. Tendo tomado como ponto de partida a fórmula para determinação das anuidades escolares, proposta à VI Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, pelo conselheiro padre Vasconcelos, a Comissão simplificou-a, enormemente, substituindo por um coeficiente único todos os que, antes, expressavam a participação no custo, das seguintes variáveis: despesas com o corpo docente, número de semanas remuneradas por mês, número de meses remunerados por ano, acréscimo do repouso remunerado, número de aulas semanais e encargos trabalhistas.

Obteve, assim, fórmula de fácil aplicação, cujos méritos principais são: a) — estabelece, pela primeira vez, um critério técnico para solução do assunto; b) — condiciona, também pela primeira vez, o valor da anuidade ao salário dos professores, erigindo-o como *elemento preponderante* no custo do en-

sino. As conseqüências são que, partindo do pressuposto de dever a anuidade, como qualquer preço, espelhar e cobrir o custo, o emprêgo da fórmula permite estabelecer para aquela valor que proporcionará à Escola tranqüilidade e segurança para estruturar seus programas e planejar seu desenvolvimento, sem estar exposta ao perigo de ser surpreendida, cada ano, por medidas arbitrárias que não tenham em conta aquêle elemento. Por outro lado, já não pode a Escola elevar as anuidades sem que, em conseqüência automática, suba também o salário dos professores, ampliando-se desta forma o estímulo a êste e eliminando-se velha razão de atrito que separa, por vèzes, os corpos administrativo e docente, em facções antagônicas, cindindo a comunidade dos educadores.

Mas, não só a simplicidade é de se louvar nas "Normas"; encômios merecem o seu equilíbrio e senso de medida. Assim, estabelecem elas mecanismo apropriado a que a adequação das anuidades aos novos níveis que resultarão da aplicação da fórmula, se faça de modo gradual nos primeiros anos de sua implantação, ao tempo em que solvem a dificuldade criada pelo tempo escasso para a aprovação prévia das anuidades a serem cobradas em 1970, estabelecendo o princípio de sua aplicação automática pelos estabelecimentos, restando à autoridade competente proceder *a posteriori* à fiscalização de seu correto emprêgo.

Por tudo isso, preocupa e confrange saber que se estão criando difi-

culdades à aprovação pela Comissão Interministerial de Preços dos critérios técnicos e corretos que informam as "Normas", advogando-se a sua substituição pela fórmula bastarda do aumento meramente percentual das atuais anuidades, com o que se consagrarão injustiças, pois os que hoje cobram muito, amanhã cobrarão mais, e os que cobram pouco podem ser levados ao extremo de não terem como cobrir as despesas e verem-se ante o dilema de rebaixar o nível do ensino ou cerrar as portas. Com relação às "Normas", o único fato a lamentar é que só se apliquem às escolas particulares de nível médio (aquelas em relação às quais existem já estudos satisfatórios) e em caráter *experimental* aos estabelecimentos particulares de nível superior. As escolas primárias, particulares por que ligadas aos sistemas estaduais, se subordinarão ao que estabeleçam os Conselhos em cujas jurisdições estejam; e quanto aos estabelecimentos de nível médio e superior, mantidos pelo poder público, ainda se buscam fórmulas que lhes sejam aplicáveis.

Em razão disso, na última semana, reuniram-se os membros do Conselho Federal de Educação com os reitores das Universidades federais, para a discussão do delicado e sempre palpitante problema das anuidades que devem ser cobradas, por imposição constitucional, nos estabelecimentos oficiais de ensino superior. Mas o assunto, por sua relevância, merece ser tratado em novo artigo, o que faremos domingo próximo.

Nos últimos dias do mês passado, reuniu-se o Conselho Federal de Educação com os reitores das universidades do País, para o exame da questão referente à cobrança de anuidade aos alunos dos cursos superiores. O assunto foi pôsto em foco pelo Decreto-lei n.º 532/69, que atribuiu aos Conselhos de Educação, em substituição à SUNAB, o encargo de fixar o valor das taxas e anuidades a serem cobradas pelos estabelecimentos de ensino (ver "Anuidades Escolares", *Correio da Manhã*, 9-XII-69).

As "recomendações" que oficialmente representam o resultado da reunião, bastante frias e incolores, não fazem jus à vivacidade e ao alto nível em que se situou o debate da matéria, apreciada com erudição e sabedoria, sob seus vários aspectos — legal, ético e prático — pelos srs. reitores e conselheiros. Sem pretender reproduzir aqui quanto ocorreu e se disse, durante as várias sessões por que se desdobrou o encontro, é nossa intenção apresentar os ângulos mais importantes sob os quais o assunto foi discutido, emitindo a propósito o nosso pensamento.

O primeiro ponto que acalorou o debate, processado entretanto com louvável disciplina, foi o referente a constituir ou não imperativo legal a cobrança de anuidades pelos estabelecimentos federais, aos estudantes que não alegassem e provassem carência de recursos. Para melhor entendimento, convém reproduzir *in verbis* o dispositivo

constitucional que nucleou a controvérsia:

“Art. 176, § 3.º:

III — o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV — o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição, que a lei regulará.”

240

Em face desses dispositivos, três correntes definiram-se: a dos que entendiam não estar a gratuidade assegurada aos estudantes que não provarem falta ou insuficiência de recursos (como está aos que satisfizerem a essa condição), sendo entretanto possível estendê-la a eles, se conveniente, por não ser vedado pelo dispositivo transcrito; a dos que, admitindo embora a possibilidade constitucional de a lei ordinária estender a gratuidade aos não carentes, reconheciam ter ela (no caso o Decreto-lei n.º 532/69) optado em sentido oposto, tanto que dispôs sobre a cobrança de taxa e anuidades no ensino público; finalmente, a dos que consideravam impositiva a cobrança das anuidades aos estudantes que não demonstrassem falta de recursos, como àqueles que, embora carentes, não tivessem efetivo aproveitamento.

Filiamo-nos à última orientação. A leitura meditada do art. 176 da Constituição levou-nos à convicção

de que a regra constitucional é cobrar o ensino ministrado; a gratuidade constitui exceção circunstancial e condicional: é de ser concedida no *ensino público*, quando o estudante fôr *provadamente* baldo de recursos e demonstre *efetivo* aproveitamento. Ora, a norma jurídica é aplicar restritamente o tratamento excepcional; a exceção é aquela e só aquela que a lei enuncia, e prevalece unicamente nas circunstâncias e quando satisfeitas as condições que esta configura. Assim, fora das condições e circunstâncias que o item III do art. 176 enumera, o *ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deve ser pago*.

Com relação aos aspectos foram ainda vivas as divergências. O relator tomou posição favorável à gratuidade irrestrita, partindo da premissa que a educação é um direito natural e, como tal, deve ser assegurado *a todos*, pelo Governo, através da isenção de pagamento da instrução recebida. Outros, colocaram-se em posição mais moderada, admitindo que o dever do Estado de assegurar a educação *a cada um*, não importa em mais que suprir deficiências, não lhe cabendo assumir os ônus da educação dos que podem satisfazê-los, mas apenas custear a dos economicamente incapazes. Um último grupo, finalmente, admitiu aquêle direito restrito à educação primária, quando muito podendo estender-se à de nível médio, recusando-se, porém, a reconhecer seja direito irrestrito de todos receber educação universitária.

Coloca-se aqui a velha controvérsia: educação *para todos* ou educa-

ção para cada um? A nós, parece válido o preceito democrático de assegurar a mesma oportunidade a todos, tratando desigualmente o que é desigual, precisamente para corrigir ou compensar a desigualdade.

No caso da educação, o essencial, justo e equânime é que nenhum indivíduo deixe de alcançá-la no mais alto grau compatível com as suas aptidões, inatas e adquiridas, em razão de desfavor da fortuna. Mas não parece constituir direito ou ser equânime terem os de bolsa farta custeados os seus estudos com recursos públicos, necessários a outros fins.

Èticamente, todos devem ter a mesma oportunidade de educar-se, cabendo ao Estado assegurar tal igualdade de oportunidade, não permitindo a exclusão do economicamente incapaz, nem favorecendo ao já favorecido da fortuna. Porque é isso no que importa a gratuidade indiscriminada: assegura ao rico duas *chances* — concorrer à matrícula nas escolas particulares e nas escolas públicas; dá ao pobre uma única oportunidade — habilitar-se à escola oficial; e, ainda assim, em desvantagem face a um competidor que pode renovar a tentativa quantas vezes queira e receber o “preparo” adequado, nos *cursoinhos* dispendiosos.

Na prática, a gratuidade incondicional atrai à matrícula no estabelecimento público, indiscriminadamente, ricos e pobres, com as seguintes conseqüências, alternativas mas incluíveis: se as vagas são em número limitado, o ingresso do

pobre fica dificultado pela concorrência; se as vagas são em número ilimitado, ou se viola o número *clausus* com a matrícula dos “excedentes”, massifica-se a escola e rebaixa-se o nível do ensino.

Em nenhum caso, a cobrança de anuidades gerará recursos suficientes ao atendimento total das despesas do estabelecimento universitário. Mesmo nos países ricos, onde tais anuidades podem ser elevadas delas não vivem exclusivamente, ou mesmo principalmente, as Universidades. Mas aquela cobrança é de ser exigida, como imperativo de justiça, e até para efeito psicológico: pagar a educação que recebe induz o aluno a valorizá-la e a aproveitar melhor a oportunidade que desfruta. E faz o aluno exigente, quanto ao ensino que lhe ministram, pois quem paga quer levar boa “mercadoria”, o que não é de desprezar, como elemento de estímulo e mesmo de pressão sobre o corpo docente.

241

• • •

O grande despacho: “Como o desenvolvimento da educação se acha entre os objetivos prioritários do meu Governo, determino, pois, que, em caráter alternativo, se constitua como projeto símbolo para as comemorações do sesquicentenário da Independência a conclusão do primeiro estágio, até 1972, da construção da Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

as) *Garrastazu Médici.*”

Assim, em 1922, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro,

a *universidade formal*; em 1972, com a instalação do *campus*, a *universidade real*.

RAYMUNDO MONIZ DE ARAGÃO

(*Correio da Manhã*, Rio, 9 e 17 de dezembro de 1969.)

O Pensamento Precursor de McLuhan

Artur da Távola pede-me para fazer, também eu, glosas ao "pensamento de McLuhan". Não sei se há "o pensamento" de McLuhan, expressão que envolve, assim entre aspas, idéia de doutrina, de algo fixo, um "ponto de vista". É o oposto a tudo isso. Seu pensamento, se quisesse caracterizá-lo, diria que é o "pensamento suspenso" da ciência contemporânea, porque não é êle filósofo, mas estudioso, pesquisador, sociólogo, culturalista, dêle podendo nascer filósofos de que seria o precursor, a fonte descobridora. Possui, com efeito, uma das mentes mais originais e mais férteis do nosso tempo, escrevendo, porém, num estilo dos mais desconcertantes. É lido vastamente em todo o mundo, mas enfurece boa parte do pensamento convencional, e para alguns sua obra consiste de "livrinhos interessantes", como já se disse mesmo na imprensa brasileira. Esse diminutivo e esse "interessantes" são, entre nós, o extremo do desprezo de nossa gaiata arrogância sul-americana.

Suas observações e suas "iluminações", para usar termo de Wiliam Blake, de seu gôsto, partem de algo muito antigo: do fato de que "somos o que *percebemos*" e nossa

percepção muda e varia conforme mudam e variam os nossos modos de usar os sentidos. Nossos sentidos têm seu relacionamento natural e harmonioso, orgânico, digamos. Com as tecnologias, pelas quais lhes estendemos a ação, a começar pela linguagem, alteramos-lhes as relações entre si e sua natural posição de equilíbrio e harmonia animal. Começamos então a ser homens, isto é, animais que têm de construir sua natureza, pois a instintiva e biológica passa a ser apenas a base, sobre que seu cérebro levanta o edifício artificial do seu ser social. Primeiro, como já disse, pela palavra, e depois pelas múltiplas tecnologias da palavra. A palavra, no seu uso puramente oral, é a que menos o deforma, porque ainda mantém o uso da audição, do tato e da vista em relativa regularidade posicional. Mas depois, com o alfabeto fonético, ficam a vista e o ouvido. Com a imprensa, porém, o alfabeto faz-se silencioso, ficamos com a vista em exaltação quase suprema e, então, as deformações que se operam criam o absurdo homem moderno, visual, linear, uniforme, mecânico, unidimensional, esquizofrênico, em estado de angústia permanente. Agora, a comunicação eletrônica irá nos repor no mundo oral, no mundo auditivo, no mundo da imagem, no mundo do tato, no mundo visual já agora despido de sua onipotência — em tal estado de comunicação pluralística, simultânea e planetária, que se abre para o homem a possibilidade de retornar a modos de vida mais íntegros e harmoniosos do que todos que pôde êle ter em tôda a história de sua vida "civil-

zada" ... e infeliz: o nosso famoso "mal-estar" da civilização.

Tudo isso é velho e o pensamento humano é uma longa saturação de reflexões sobre a "angústia" humana. O que McLuhan nos traz é a possibilidade de talvez, se puder, descobrir *porque* a civilização, com suas tecnologias, nos causou tudo isso, deformando-nos e nos arrancando do estado de saudável e equilibrada harmonia para o desespero moderno. Como homem cem por cento deformado pelo *meio* gutenberguiano, a leitura de McLuhan vem sendo para mim um nascer de aurora, no entardecer opaco da minha exclusiva lucidez visual e racional de homem tipográfico.

"O Meio é a Mensagem":
Capacidade de Revelar
de McLuhan

Li em alguma parte, aliás referido pelo próprio McLuhan, que levando êle ao editor o seu "Understanding Media", êste disse, consternado: "Não podemos publicá-lo. O máximo que o público suporta de novidade num livro seria coisa de 10 por cento. O seu é novo em mais de 75 por cento. O público não aguenta essa carga." Enganou-se o editor com o público, mas não com o livro, que é de fato novo nos 75 por cento do seu cálculo. Seu livro é novo, porque não se quis ver o que êle viu e procurou explicar. Com efeito, todo seu esforço é para explicar o óbvio, concebido como o implícito, e não como o óbvio convencional, que já se chamou de "ululante". O óbvio, como o implíci-

to, não é percebido, é o que há de mais esquivo, fugitivo e oculto em nossa mente. Realmente, toda novidade de McLuhan está em abordar o problema da história de nossa cultura de modo diferente do convencional, que é o oposto desse óbvio implícito, de que falo. A observação humana, ao longo dos séculos, se deteve em dizer-nos o *que* havia acontecido, chegando ao máximo de *como* tinha acontecido. Mas *porque* acontecera, a isto não respondia a história, nem o pensamento humano. O próprio McLuhan ilustra seu pensamento com o caso do progresso humano: "Por que todo êsse progresso?" — "Ora, devido ao avanço científico". — "Mas o que causou êsse avanço científico, o que nos levou a êle?" — "Aí, falta a explicação."

Toda a novidade de McLuhan está em tentar esclarecer êsse "porquê". E a propósito, cita Claude Bernard, explicando o método experimental: "A ciência, até então, "observou" os fenômenos sem perturbá-los. A "experimentação" consistiu em proceder de modo contrário, em perturbá-los, ou imaginar uma variação de suas condições naturais. Suprime-se um órgão, pelo secionamento, ou ablação, num sujeito vivo, e pela perturbação produzida em todo o organismo, ou em alguma de suas funções, deduzimos a função do órgão faltante. McLuhan transferiu para o processo histórico algo equivalente a êsse método.

A cultura é um processo, em que atuam a estrutura ou organização da experiência na sociedade, e o modo pelo qual ela se comunica, ou seja, o modo pelo qual a expe-

riência é partilhada dentro do propósito comum, criado pela estrutura social. O processo de comunicação torna-se assim fator preponderante da cultura. Ora, o modo de comunicação envolve a tecnologia da linguagem. Essa tecnologia era originariamente a da fala: a linguagem era a palavra oral. Toda cultura se fazia disso o reflexo. A linguagem faz-se escrita, graças ao alfabeto fonético, e a cultura se faz cultura escrita. Chega a imprensa e a cultura faz-se cultura da palavra impressa.

244

A tecnologia da palavra impressa criara o "indivíduo", criara a "vida interior", e a "vida exterior" criara o "público", criara, pelas culturas vernáculas, o "nacionalismo" e as "nações" — tudo isso entrou em crise e começou a se alterar. Já não sabemos se somos ainda "indivíduos" ou se já nos tornamos antes "sócios", já não sabemos que é "o público" e sim os múltiplos e mutáveis e incertos públicos de hoje, e o próprio nacionalismo faz-se confuso, parecendo antes simples localismo frente ao internacionalismo nascente. Não só isto, a palavra impressa nos fizera homogêneos, uniformes, unidimensionais, hoje contestamos tudo isso e nos agitamos em confusão e angústia ante a mecanização da vida humana, mecanização que era "racional" e que hoje sentimos "absurda" e insuportável.

* * *

Essa é a forma nova pela qual sente, explica e descreve McLuhan a cultura humana. Nada é novo, senão o modo pelo qual ele aborda o problema. Por que digo que ele

nos explica o óbvio? Porque é espantoso que não se tenha pensado antes em tudo que ele está a pensar. A cultura escrita teve sua forma de expressão na *literatura*. Que é literatura, senão letras? Logo toda civilização se exprimia por letras. Como explicar que nos tenhamos perdido em controvérsias e confusões de toda ordem a respeito de literatura, mas ninguém tenha pensado em estudar o que era esse meio de comunicação literária, ou seja, alfabético, e de alfabeto fonético, com o qual se criara a escrita, por conseguinte, a comunicação, não só pela falta, mas pela palavra escrita? Toda a estrutura da sociedade e o modo de pensar e sentir se alteraram com a introdução da escrita. Recebia-se o fato, sofria-se o fato, tudo mudava e se transformava, mas o homem, hipnotizado pelas formas que tomava a sua cultura, não relacionava tais mudanças com a nova tecnologia da comunicação. As mudanças haviam "acontecido" e o problema era como ajustar-se a elas, e não o de buscar e compreender as causas da mudança. Entretanto, a palavra literatura fôra cunhada, mas sem isto levava o homem a perceber quanto uma civilização de letras era filha da letra e do alfabeto fonético.

McLuhan é novo porque está procurando compreender o que todos devíamos ter compreendido há muito e muito tempo. Diz ele, em um dos seus escritos, que não sabemos quem criou a água, mas sabemos por certo que não foram os peixes. Vivemos em nossas culturas como os peixes na água. A cultura é o nosso meio, os problemas são os que nos suscita esse

meio, mas o meio não é objeto de nossa indagação. Daí, o meio ser a mensagem, que nos faz e nos transforma, mas que ignoramos e do qual não temos consciência, porque estamos, como os peixes, mergulhados e hipnotizados por ele. A esperança de McLuhan é a de que se despertarmos dêse sono hipnótico e percebemos por que somos como somos, e por que nossa cultura é o que é, ganharemos possivelmente o poder de compreendê-la, e compreendendo-a de conhecê-la, e conhecendo-a de orientá-la e dirigi-la, como Claude Bernard pôde isso antecipar no estudo experimental da medicina. McLuhan é o Claude Bernard do estudo experimental da sociedade humana.

Vamos, primeiro, ao termo *medium* e não meio. Se o inglês, tão distante do latim, julgou poder buscar na língua latina o termo para exprimir o sentido nôvo que se deve dar às tecnologias que estendem nossos sentidos e faculdades, não vejo por que também não o acompanhamos. A palavra "Meio" é demasiado geral, e meio-ambiente, ainda mais, significando em ambos os casos certa totalidade do mundo exterior. Ora, McLuhan quer significar algo específico, ou seja, que toda tecnologia que estenda os sentidos e as faculdades humanas produz consequências que resultam de atuação causal da tecnologia assimilada ou incorporada. A fórmula "*o medium é a mensagem*" é expressão feliz, à maneira de "manchete", com que McLuhan, em seu estilo saturado do caráter oral de nossos dias, procura, em vez de definir, condensar numa metáfora signifi-

cativa a imagem do que deseja comunicar.

Como ainda estamos em muito na era tipográfica, precisamos tomar essa imagem configurativa e global e passar a defini-la, isto é, dividir, especificar e delimitar os elementos constitutivos do conteúdo dessa hipérbole, a fim de nos apercebermos do conceito. O *medium*, então, seria apresentado como conjunto particularmente importante e, de certo modo, preponderante de fatores das modificações consequentes à introdução de qualquer nova tecnologia de extensão dos nossos sentidos e faculdades. E depois, o mesmo método de fragmentação e análise nos levaria a definir as consequências, indicando as linhas de alteração da escala da atuação humana, do seu compasso de marcha, ou de seus modelos e padrões de ação, envolvendo os novos modos de percepção que conduziriam aos novos modos de realização.

Designar, porém, o *medium* como conjunto preponderante de fatores, dentro do modo gutenberguiano de dividir e especificar, faria dêle apenas uma concausa, particular e especial, um *fragmento* isolado da causalidade. Ora, a concepção de McLuhan é ampla e global. O *medium* não é uma das concausas. É nova linha de força que vai atuar sobre toda a situação, impondo e sofrendo efeitos numa difusa e variada interação, à maneira de complexos como, por exemplo, o clima, embora talvez mais direta e imediata que este, pois o clima, como força natural, pode ser pela tecnologia modificado, alterado e até revertido. O

conceito de McLuhan lembra ainda algo à maneira do que chamamos motivo, tom, ou atmosfera, com que indicamos estados e modos de atuação. O *medium* é, assim, mensagem, comunicação, algo invisível, mas atuante conformador, caracterizante de todo o conjunto da atividade humana.

Para prosseguirmos nessa forma de análise, característica do homem tipográfico que ainda somos, teríamos de fazer logo um catálogo e classificação das diferentes tecnologias, a fim de as separar e isolar para o exame divisionista da era linear e seqüencial. Em seu *Understanding Media*, McLuhan analisa e descreve, perdão, configura e esboça, com sua penetração, sagacidade e originalidade nada menos de vinte e seis tecnologias, desde a palavra até a automação. Vale a pena enumerá-las: a palavra falada; a palavra escrita; as estradas e os caminhos do papel (mensageiros); o número; o vestuário; a casa; o dinheiro; os relógios; a impressão; a caricatura e os desenhos animados; a palavra impressa; a roda, a bicicleta e o aeroplano; a fotografia; a imprensa; o automóvel; o anúncio; os jogos; o telégrafo; a máquina de escrever; o telefone; o fonógrafo; o cinema; o rádio; a televisão; as armas; a automação. E quantas outras seriam de acrescentar! McLuhan não está a escrever, porém, livro sistemático, dissecando e analisando fragmentos, e sim introdução geral, sugerindo, indicando e esclarecendo modos de *compreender os media*. Voltemos, assim, à fórmula: o *medium* é a mensagem e o acompanhamos em sua elucidação.

Retornemos à primeira ilustração que oferece para o seu conceito. Refere-se a *medium*, que nem sequer inclui em seu livro: a eletricidade, ou melhor, a luz elétrica. Aparentemente é *medium* sem mensagem, pois só lhe emprestamos efeito em face do objetivo, ou *conteúdo*, sobre que se aplica. Tecnicamente se diz que é *pura informação*, e *informação é dado*, não é mensagem. Mas se fazemos um anúncio luminoso, já tem ela mensagem, e essa importa na utilização de outro *medium*, a palavra, que é o seu *conteúdo*. E isto nos dá outro conceito: o *conteúdo* de cada *medium* é outro *medium*. O conteúdo da escrita é a fala, o conteúdo da impressão é a palavra escrita. E qual o conteúdo da fala? Um processo de pensamento que não é em si mesmo verbal, embora haja pessoas que pensam por palavras, mas estas já fizeram mentalmente a *tradução*. E este é outro conceito fundamental; o *medium* é sempre tradução de alguma coisa anterior, sob forma, modo, ou intensidade novos. Como atua o *medium* nessa função de tradução? Amplia a escala do que se fazia, muda seu compasso, ou ritmo, ou altera o modelo da percepção ou ação humana. E essa é a sua mensagem, que exerce sob quaisquer condições, sem limitação de geografia, nem mesmo de história. É nova linha de força, que se criou. E neste sentido, volta McLuhan à luz elétrica. Assim como podemos, no exemplo citado, dizer que o anúncio luminoso é o seu conteúdo, o mesmo poderíamos dizer de delicada intervenção cerebral, ou de partida de *base-ball* à noite, realizadas graças

à eletricidade. E aí podemos ver como o *medium* é a mensagem, pois, em ambos os casos, êle, o *medium*, controla e modela a forma e a escala em que ambas as atividades passam a poder ser praticadas.

O exemplo ilumina também outra característica importante: o conteúdo do *medium* nos *coga* em relação ao *medium* em si mesmo. Daí, parecer-nos que a eletricidade não é um *medium* senão pelo seu conteúdo, quando na realidade é um *medium*, — a força elétrica — dos mais radicais, interatuantes, abrangentes e descentralizados, mudando as coisas e a nossa vida de maneira fundamental.

Já estamos vendo e sentindo como realmente o *medium* é a mensagem. É necessário, contudo, sublinhar quanto aquela primeira identificação do *medium* com o conteúdo (o objetivo de sua aplicação) é enganosa e leva-nos a não perceber a mensagem do *medium* propriamente dito. O *medium* tem mensagem própria, como estamos procurando mostrar. Mas, o hábito de identificá-lo com o conteúdo é uma das razões de não se estudar o *medium*, e, dêste modo, não têmos *consciência* dêle, mas apenas dos seus efeitos, deixando-se de estabelecer a conexão entre o *medium* e tais efeitos.

E isto se dá exatamente porque todo nôvo *medium* tecnológico constitui-se, ao ser absorvido pela sociedade, em verdadeiro impacto sobre nosso modo de perceber e sentir a vida. Entra em choque com a situação cultural anterior. Se disto tivéssemos *consciência*, o

estudariamos e poderíamos ganhar certo contrôle sobre êle. Conservamos, porém, a cultura anterior e sofremos, ou aplicamos o nôvo *medium*, como algo que tivesse acontecido e que nos cabe suportar... e explorar pelo modo que fôr possível. Como não queremos percebê-lo, utilizamo-lo em certo estado de sonambulismo. É como se o reprimíssemos no conceito freudiano. Êle se faz subliminar. É em tal estado de inconsciência, ou hipnotização, que a sociedade recebe a nova tecnologia, o que responde por muito do caráter, tantas vezes, deformante e até desastroso da assimilação e incorporação da nova tecnologia. Com efeito, cada nova tecnologia lança a sociedade em estado de transformação inconsciente, de que desperta, às vezes, quando os efeitos tomaram já aspectos quase catastróficos.

247

Mas se o *medium* é a mensagem, como procuramos esclarecer, é neste ponto, que acabamos de aflorar, que está uma das mais importantes mensagens de McLuhan. Seus estudos e seu pensamento concentram-se predominantemente neste tema: porque o *medium* é a mensagem, temos de estudá-lo, de compreendê-lo e de procurar inteligentemente, despretos e atentos, controlá-lo e dirigi-lo, para não nos entregarmos cegamente a seus efeitos e ao seu uso e exploração para fins que talvez não devéssemos aceitar.

Não vou ilustrar estas considerações com os últimos *media*, sobre que tanto havia a dizer. Mas, tomemos, ainda acompanhando McLuhan, algo menos controvertido:

o trem de ferro. Esse *medium* não nos trouxe nem a roda, nem a estrada, nem o transporte, que já tínhamos. Mas acelerou e fez crescer a escala dessas funções humanas. Com isto criou novas espécies de cidade, novas formas de trabalho e novas formas de lazer. E isto em qualquer região da terra, universalizando a civilização. Mas, hoje, com o aeroplano, caminhamos para a dissolução dessas cidades, sobretudo as gigantescas, que constituem presentemente problemas angustiantes de população, de poluição da atmosfera e de vida cada vez mais difícil e menos suportável. O caso ilustra perfeitamente a conseqüência do uso da tecnologia sem completa consciência do que ela estava causando. A confusão entre a tecnologia e o conteúdo de sua atuação levou-nos a não tomar consciência dos seus efeitos, os quais ligávamos, não ao *medium* propriamente dito, mas ao curso normal, melhor diríamos, cego, do "progresso" humano. Dentro do sonambulismo em que nos deixamos embalar, a mudança (e não o "progresso") faz-se arbitrária e desastrosa e chegamos às novas aflições da vida urbana e aos perigos imprevisíveis das megalópolis atuais.

248

McLuhan aparece-nos, assim, como espécie de vidente e, quando diz que o *medium* é a mensagem, não o faz pelo gosto da frase, mas como advertência, lúcida e alta, para que, *despertos* e *conscientes*, como antecipava Joyce, bem como tantos outros artistas, em essência, magos (vide Finnagans Wake), marchemos para conduzir as tecnologias, que são modos de ser do homem, para seus verdadeiros

fins e não os de sua perdição. Perdoe-nos o leitor o tom didático dêste tópico, tínhamos de fazê-lo.

ANÍSIO TEIXEIRA
Última Hora, Rio, GB, 4 a 11 de agosto de 1970.

A Anatomia da Atenção

A comunicação é um bazar. Recebemos mais estímulos que aqueles a que podemos atender. Quando guiamos nosso carro pelo centro da cidade, reparamos pouco nas casas e nas pessoas que há de ambos os lados da rua. Entretanto, se observarmos bem, verificamos que elas oferecem, constantemente, estímulos a nossos sentidos. Em outro caso — por exemplo — se procuramos um enderêço numa rua — podemos prestar muita atenção. Mas, quando guiamos um carro, provavelmente só damos atenção aos sinais do trânsito, aos automóveis, aos pedestres nos cruzamentos e a outros sinais que nos ajudam a chegar sem perigo ao lugar aonde queremos ir.

Os sinais da comunicação sempre estabelecem uma espécie de concorrência entre si a fim de conseguir audiência. Podemos ver como isso age quando se trata dos meios de informação. Um pouco de reflexão demonstrará que isso também funciona na conversação direta. Com quanta freqüência, por exemplo, deixamos de receber a atenção da pessoa com quem estamos falando?

Há boas razões para supor que passamos por nosso ambiente de comunicação como se fôsse um índice, escolhendo entre indícios; e concentrando nossa atenção nos si-

nais relacionados com os sinais indicadores que nos chama preferencialmente a atenção.

Aliás, costumamos perceber a mensagem em função do sinal indicador. Por exemplo, o significado que percebemos num clichê de jornal, depende amiúde, em grande parte, da legenda. Também dois títulos diferentes de um jornal podem causar duas impressões diferentes da relação. Às vezes, uma palavra como "mas" (assim o indica uma experiência com a discussão pública) pode qualificar como "negativo" o material que a segue, sem levar em consideração a natureza dêle. E assim por diante.

O trabalho experimental, nesta função dos sinais, indicadores, acha-se em suas primeiras etapas e ainda não se compreende bem seu processo. A idéia, porém, promete ter conseqüências importantes para os comunicadores, os quais talvez descubram que devem esforçar-se mais para conseguir sistemas indicadores, espaçando e destacando seus sinais índices.

Os princípios que determinam se um sinal atrairá a atenção podem descrever-se do ponto de vista da *acessibilidade, do contraste, da recompensa e da ameaça.*

I — *Acessibilidade.* O primeiro requisito é entregar o sinal, torná-lo de fácil percepção. Em igualdade de circunstâncias, é mais fácil sintonizarmos um programa cujo sinal é forte e claro, do que outro que se perde e se torna confuso, obrigando-nos a forçar o ouvido. Em igualdade de circunstâncias, é

mais provável olharmos para um letreiro grande, situado onde o possamos ver comodamente ao parar num sinal do trânsito, do que repararmos numa placa pequena, situada numa casa pela qual passamos a 100 quilômetros horários. Em igualdade de circunstâncias, é mais provável lermos o jornal que está acessível em nosso lar, quando descansamos à noite. Sempre em igualdade de circunstâncias. (Mas é evidente que as circunstâncias não são sempre iguais.) Durante a ocupação alemã, os franceses que tinham rádio estavam dispostos a forçar o ouvido, e assim podiam ouvir a BBC em lugar do rádio oficial alemão. As poucas pessoas da cidade ocupada de Seul, durante o verão de 1950, que tinham rádios, estavam dispostas a arriscar a vida para ouvir a rádio das Nações Unidas durante alguns minutos diários, e não a rádio comunista, muito mais acessível. Mas faziam estas coisas por outras motivações. Não fôsse por isto, teria regido, nestes casos, o princípio do menor esforço, como rege no ato comum e cotidiano de escolher entre as rádio-emissoras, jornais, teatros e letreiros de publicidade.

2 — *Contraste.* É provável que nossa atenção seja atraída por qualquer sinal que contraste notadamente com o resto de nosso ambiente, sempre que o sinal seja facilmente acessível. O que fôr notadamente mais ruidoso, mais brilhante ou maior; um movimento súbito num campo estático; uma mudança repentina no tom, intensidade, velocidade, massa — tudo isso serve para atrair a atenção na direção delas. Dentro dos limites

da fácil acessibilidade, também é verdade o contrário. Isto é, alguns segundos de silêncio no meio de um som contínuo, uma pintura de outono no meio de brilhantes paisagens de verão, um atleta que pára de repente na metade da corrida — são coisas que também chamam a atenção. Isto é um dos princípios mais valiosos para a construção de materiais de propaganda, e tem muitas consequências.

Mas vamos fazer constar aqui uma advertência para o uso deste princípio. É fácil exagerar a altura do som e o tamanho como contrastes, assim como a “novidade”. É fácil para os locutores e comentaristas do rádio, por exemplo, iniciar uma concorrência impossível a fim de atrair a atenção com ruído e excitação.

250

Parece que o efeito do ruído para atrair a atenção funciona de certa maneira segundo a Lei de Weber, a qual, como lembrará o leitor, é o princípio psicológico de que são precisas diferenças que aumentem constantemente para distinguir entre os pesos, conforme estes aumentam.

Em outras palavras: numa competição para atrair a atenção por meio de ruído, à medida que as vozes se tornam mais altas, os intervalos que separam a intensidade dos que falam devem ser cada vez maiores, a fim de perceber alguma diferença. Na parte baixa da escala, a diferença pode ser de apenas um decibel. Pode ser de 10 decibéis na parte alta da escala de intensidade. Se o ruído e a excitação fôsse os únicos meios de

competição das transmissões comerciais, os locutores ficariam logo reduzidos a soltar alaridos. Se a intensidade fôsse o único meio de atrair a atenção, o tamanho logo seria impossível, o som insuportável e o brilho seria simplesmente vulgar. O contraste pode ser atingido também por outros meios.

Uma boa razão para usar outros meios é o fato de que, quando um sinal de intensidade, uma vez escolhido, não recompensa devidamente quem o escolheu, será muito menos provável que êle responda a um sinal semelhante da próxima vez. Isto é, a sensibilidade poderá diminuir. A experiência demonstrou, por exemplo, que palavras como “urgente” e “boletim”, quando usadas à toa, despertam inicialmente a atenção, mas logo perdem seu efeito de a atraírem se a recompensa não é proporcional à força dos sinais.

Neste ponto também deve mencionar-se a repetição. Não só faz ela que um sinal seja estatisticamente de maior acessibilidade, e contraste com sinais que não continuam, como também parece que a repetição tem a virtude de acumular a capacidade de atenção. Uma série de estímulos muito pequenos, por exemplo, termina desencadeando um estado nervoso.

3 — *Recompensa e ameaça.* Talvez seja esta uma maneira simples demais de tentarmos expor o fato de que a relação de um sinal com as necessidades, motivações, interesses, hábitos, quadros de referência de um receptor — seja lá como for que quisermos codificar-lhe a personalidade — terá muito a fazer

com a vontade de atrair a atenção. Um nome conhecido num título, uma foto de nossa rua, uma crônica acêrca da equipe de futebol da universidade, pela qual sentimos um orgulho quase pessoal, uma crônica sôbre uma epidemia de pólio que possa afetar nossos filhos, um artigo tratando de um assunto que nos satisfaz e disso nos lembramos — sinais como êstes, sem dúvida, atrairão nossa atenção.

Tendemos a ser atraídos por certos sinais porque êles se ajustam ao papel que desempenhamos na sociedade: são as coisas que fazemos, as coisas que lemos, as coisas sôbre as quais devemos estar informados. Reagimos a certos sinais simplesmente por hábito (por exemplo, ao sintonizar determinado programa de rádio). De algum modo, tôda essa atividade pode ser explicada de acôrdo com a recompensa ou ameaça que os sinais oferecem a um individuo — ou de acôrdo com os hábitos que se desenvolveram a partir das reações que foram recompensadas.

Um comunicador deve tratar de ajustar seus sinais-índices de modo que satisfaçam às necessidades de seu público. Algumas dessas necessidades serão individuais e pessoais; outras serão difusas a gerais. Por exemplo, as narrativas sôbre Lindbergh, em 1927, teria a atração do conhecimento pessoal para umas poucas centenas ou milhares de pessoas. Mas um grande número de pessoas poderia apreciar a situação de conflito de um homem contra o oceano e, assim, identificar-se com o rapaz que enfrentou essa aventura e conseguiu a vitória. Logo, o que comunica “cara

a cara” recorrerá a tudo que sabe sôbre quem o escuta, a fim de dirigir o sinal de sua mensagem aos interesses pessoais de quem o escuta e, assim, obter uma atenção tão grande quanto fôr possível. Pelo contrário, o que comunica à coletividade considerará interesses e necessidades gerais de seu público e tratará de dirigir os sinais da mensagem aos interesses dos grupos mais amplos. Essa circunstância estêve na origem de grande parte do descontentamento com a comunicação coletiva, a qual, ao desenvolver-se, acabou sendo obrigado, por motivos econômicos, a dirigir-se aos interesses dos grupos maiores e, assim, a adotar o que se chamou de método do “mínimo denominador comum”, colocando de lado muitos interesses e necessidades especiais.

O comunicador trata de emitir seu material de modo que atuem sôbre êle duas dimensões do índice de comunicação: a intensidade e o assunto de que se trata. Essa é uma questão delicada, porque, se o comunicador obtém atenção através de um sinal de intensidade e, em continuidade, não recompensa devidamente a atenção; ou se indica (por exemplo, através de um título sensacional) que um artigo contém uma grande recompensa ou ameaça para o público receptor e, afinal, o artigo não justifica o título, está correndo o risco de extinguir a reação do público. Além disso, se o título não representa com precisão o conteúdo do artigo, o comunicador pode causar uma falsa percepção de todo o artigo. Portanto, os fatores para a formulação de um índice que nos pareceu mais evidentes —

tais como os de colocar os artigos em um jornal e dar-lhes títulos — são em realidade problemas delicados, quanto a equilibrar os sinais da intensidade (tamanho e tonalidade dos títulos, sua posição na página, extensão do artigo, relação com o material gráfico etc.) com a importância que prevemos que terá o artigo para os leitores e também quanto a formular os títulos de modo que se indique com exatidão o que o conteúdo deve oferecer em resposta aos interesses e necessidades dos leitores.

Por seu lado, o público receptor escolhe entre os sinais que tem à mão, levado pela relativa acessibilidade (inclusive a acessibilidade econômica), seu contraste com o ambiente e a recompensa ou ameaça aparentes que oferecem. Até certo ponto, como dissemos, a função e os hábitos pessoais influem no critério seletivo do público receptor, mas estes podem explicar-se também em função da recompensa e do hábito adquiridos.

Sabemos algo acerca da maneira de como os públicos receptores se organizam em torno dos sinais índices da comunicação coletiva, embora nosso conhecimento seja maior sobre os problemas globais (por exemplo, os públicos receptores dos meios de comunicação) que acerca de questões refinadas (por exemplo, a resposta a diversas classes de sinais). Sabemos, por exemplo, que há nos EUA dois meios de comunicação coletiva (o rádio e a imprensa) que chegam praticamente a todos com exceção dos muitos jovens.

As revistas chegam a cerca das duas terças partes das pessoas; as

fitas, à metade mais ou menos; os livros, à quarta parte. A televisão não tem ainda (1954), em geral, uma acessibilidade suficiente que permita uma comparação justa, embora pareça destinada a entrar no grupo rádio-imprensa. Existem grandes diferenças entre os diversos países a respeito da acessibilidade dos meios de comunicação coletiva e, portanto, acerca da magnitude dos públicos receptores. Nos EUA, a circulação dos jornais era de uns 54 milhões, quer dizer, bastante mais do que um por lar. Na Grécia, cuja população era de 8 milhões, a circulação dos jornais atingia uns 800 mil, ou seja, pouco menos de um jornal para cada dois lares. Na Birmânia, com 18 milhões de habitantes, o total da circulação diária era de uns 100 mil exemplares. Nos EUA existiam cerca de 95 milhões de receptores de rádio, ou seja, mais de dois por lar.

Na França, com uma população de 41 milhões, havia 7,5 milhões de receptores, ou pouco menos de um por lar. Na Etiópia apenas havia 5.000 receptores de rádio para 17 milhões de habitantes.

Nos EUA, país onde foram recolhidas as cifras mais pormenorizadas sobre públicos receptores, o número de leitores de livros e de assistentes ao cinema desce bruscamente depois dos 19 anos de idade. Depois desta idade, desaparece a motivação escolar de usar livros, e a motivação social de ir ao cinema está em concorrência com a maneira de se divertir no lar, mais facilmente acessível. Parece que a leitura de jornais aumenta desde os 13 anos de idade à idade

madura, e que os ouvintes de rádio ocupam alto nível durante a madurez. As pessoas com mais dinheiro ou melhor instrução tem maior probabilidade que as outras de empregar maior tempo nos meios de comunicação coletiva em geral (excetuado o rádio). E com exceção do rádio, e talvez da televisão, parece vigorar uma lei especial de tudo ou nada; isto é, em geral, se uma pessoa está por cima da média no tempo que dedica à comunicação coletiva, também estará por cima da média no tempo que dedica a cada um dos meios individuais da comunicação coletiva.

Se perguntarmos quais os materiais que escolhem diferentes classes de pessoas dentro dos meios de informação, chegaremos a uma situação mais complexa. A primeira coisa a observar é que um indivíduo escolhe apenas pequena parte dos materiais de comunicação coletiva que estão à sua disposição. O leitor comum, nos EUA, lê apenas da quarta à têrça parte do conteúdo de um jornal e escolhe só uma pequena percentagem dos programas radiofônicos que estão a seu alcance. Uma grande proporção da atenção aos meios de comunicação coletiva dirige-se aos materiais catalogados como diversão, ou à parte gráfica e outros materiais espectaculares que não oferecem maior dificuldade, mas sim alto nível de excitação. Parece que o uso que chamamos sério da comunicação coletiva (passados os anos dos livros de texto), aprende-se lentamente e relaciona-se em alto grau com a instrução e as urgentes necessidades individuais.

As notícias políticas estrangeiras, por exemplo, são lidas por pequenas percentagens de leitores nos EUA, exceto se tais notícias refletem conflitos (como as relativas aos Jogos Olímpicos de 1952, ou como as que refletem opiniões de política internacional), ou aparecem em forma que oferece forte ameaça ou grande recompensa ao leitor ou sua família (por exemplo, a ameaça de guerra, ou a promessa de pôr fim a uma guerra). Entretanto, as notícias de política estrangeira são lidas por percentagens maiores de pessoas diplomadas e por maiores percentagens de pessoas de mais de 30 anos do que por pessoas mais jovens. As diferenças de posição social indicam algumas modalidades de leitura, como, por exemplo, o grande número de homens que lê os artigos de desportos e o grande número de mulheres que prefere as crônicas sociais e as informações acerca de modas.

253

A fim de que não distorçam a perspectiva desta palestra sobre comunicação coletiva, devemos mencionar aqui que, segundo parece, os norte-americanos dedicam em média pouco mais de quatro horas diárias, ou seja, a quarta parte de suas horas de vigília, à comunicação coletiva. A maior parte das horas de vigília restantes dedicam-nas, ou estão disponíveis para isso, à comunicação individual: conversas, ligações telefônicas, cartas etc. Se então perguntarmos pelo *foco* da atenção da média das pessoas, podemos supor que diminui rapidamente, conforme sai de seu grupo primário. Ou seja que a maior parte da atenção da pessoa média está dedicada à

comunicação com sua família e amigos íntimos. Outra parte é dedicada aos negócios e amigos; uma parte menor aos assuntos de sua cidade e província; uma parte ainda menor aos acontecimentos nacionais e mundiais. Dentro da comunicação coletiva, grande parte da atenção vai para temas de "alienação". Deve, porém, haver grandes diferenças individuais na atenção das pessoas e nas diversas cul-

turas. Esta classe de conhecimentos é muito importante, não apenas no que tange ao estudo do crescimento da personalidade e da prática da comunicação, mas no que se refere ao estudo comparado das culturas e ao das relações internacionais.

WILBUR SCHRAMM

Última Hora, Rio, GB, 27-7-70
a 1-8-70.

**LEI COMPLEMENTAR N.º 7,
DE 7 DE SETEMBRO DE 1970**

Institui o Programa de Integração Social e dá outras providências.

O Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1.º É instituído, na forma prevista nesta Lei, o Programa de Integração Social, destinado a promover a integração do empregado na vida e no desenvolvimento das empresas.

§ 1.º Para os fins desta Lei, entende-se por empresa a pessoa jurídica, nos termos da legislação do Imposto de Renda, e por empregado todo aquele assim definido pela legislação trabalhista.

§ 2.º A participação dos trabalhadores avulsos, assim definidos os que prestam serviços a diversas empresas, sem relação empregatí-

cia, no Programa de Integração Social, far-se-á nos termos do Regulamento a ser baixado, de acordo com o artigo 11 desta Lei.

Art. 2.º O Programa de que trata o artigo anterior será executado mediante Fundo de Participação, constituído por depósitos efetuados pelas empresas na Caixa Econômica Federal.

Parágrafo único. A Caixa Econômica Federal poderá celebrar convênios com estabelecimentos da rede bancária nacional, para o fim de receber os depósitos a que se refere este artigo.

Art. 3.º O Fundo de Participação será constituído por duas parcelas:

a) a primeira, mediante dedução do Imposto de Renda devido, na forma estabelecida do § 1.º deste artigo, processando-se o seu recolhimento ao Fundo juntamente com o pagamento do Imposto de Renda;

b) a segunda, com recursos próprios da empresa, calculados com base no faturamento, como segue:

- 1) no exercício de 1971, 0,15%;
- 2) no exercício de 1972, 0,25%;
- 3) no exercício de 1973, 0,40%;
- 4) no exercício de 1974 e subsequentes, 0,50%.

§ 1.º A dedução a que se refere a alínea a deste artigo será feita sem prejuízo do direito de utilização dos incentivos fiscais previstos na legislação em vigor e calculada com base no valor do Imposto de Renda devido, nas seguintes proporções:

- | | | |
|-----|--|----|
| 256 | a) no exercício de 1971 ... | 2% |
| | b) no exercício de 1972 ... | 3% |
| | c) no exercício de 1973 e subsequentes | 5% |

§ 2.º As instituições financeiras, sociedades seguradoras e outras empresas que não realizam operações de vendas de mercadorias participarão do Programa de Integração Social com uma contribuição ao Fundo de Participação de recursos próprios de valor idêntico do que fôr apurado na forma do parágrafo anterior.

§ 3.º As empresas que a título de incentivos fiscais estejam isentas, ou venham a ser isentadas, do pagamento do Imposto de Renda, contribuirão para o Fundo de Participação, na base de cálculo como se aquêle arributo fosse devido, obedecidas as percentagens previstas neste artigo.

§ 4.º As entidades de fins não lucrativos, que tenham empregados assim definidos pela Legislação Trabalhista, contribuirão para o Fundo na forma da lei.

§ 5.º A Caixa Econômica Federal resolverá os casos omissos, de acôrdo com os critérios fixados pelo Conselho Monetário Nacional.

Art. 4.º O Conselho Monetário Nacional poderá alterar, até cinquenta por cento (50%), para mais ou para menos, os percentuais de contribuição de que trata o § 2.º do artigo 3.º, tendo em vista a proporcionalidade das contribuições.

Art. 5.º A Caixa Econômica Federal emitirá, em nome de cada empregado, uma Caderneta de Participação — Programa de Integração Social — movimentável na forma dos artigos 8.º e 9.º desta Lei.

Art. 6.º A efetivação dos depósitos no Fundo correspondente à contribuição referida na alínea b do artigo 3.º será processada mensalmente a partir de 1.º de julho de 1971.

Parágrafo único. A contribuição de julho será calculada com base no faturamento de janeiro; a de agosto, com base no faturamento de fevereiro; e assim sucessivamente.

Art. 7.º A participação do empregado no Fundo far-se-á mediante depósitos efetuados em contas individuais abertas em nome de

cada empregado, obedecidos os seguintes critérios:

a) 50% (cinquenta por cento) do valor destinado ao Fundo será dividido em partes proporcionais ao montante de salários recebidos no período;

b) os 50% (cinquenta por cento) restantes serão divididos em partes proporcionais aos quinquênios de serviços prestados pelo empregado.

§ 1.º Para os fins deste artigo, a Caixa Econômica Federal, com base nas informações fornecidas pelas empresas, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, contados da publicação desta Lei, organizará um Cadastro-Geral dos participantes do Fundo, na forma que for estabelecida em regulamento.

§ 2.º A omissão dolosa de nome de empregado entre os participantes do Fundo sujeitará a empresa a multa, em benefício do Fundo, no valor de dez (10) meses de salários, devidos ao empregado cujo nome houver sido omitido.

§ 3.º Igual penalidade será aplicada em caso de declaração falsa sobre o valor do salário e do tempo de serviço do empregado na empresa.

Art. 8.º As contas de que trata o artigo anterior serão também creditadas:

a) pela correção monetária anual do saldo credor, na mesma proporção da variação fixada para as Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional;

b) pelos juros de 3% (três por cento) ao ano, calculados, anualmente, sobre o saldo corrigido dos depósitos;

c) pelo resultado líquido das operações realizadas com recursos do Fundo, deduzidas as despesas administrativas e as provisões e reservas cuja Constituição seja indispensável, quando o rendimento for superior à soma dos itens *a* e *b*.

Parágrafo único. A cada período de um ano, contado da data de abertura da Conta, será facultado ao empregado o levantamento do valor dos juros, da correção monetária contabilizada no período e da quota-parte produzida pelo item *c* anterior, se existir.

Art. 9.º As importâncias creditadas aos empregados nas cadernetas de participação são inalienáveis e impenhoráveis, destinando-se, primordialmente, à formação de patrimônio do trabalhador.

§ 1.º Por ocasião de casamento, aposentadoria ou invalidez do empregado titular da conta poderá o mesmo receber os valores depositados, mediante comprovação da ocorrência, nos termos do regulamento; ocorrendo a morte, os valores do depósito serão atribuídos aos dependentes, e, em sua falta, aos sucessores, na forma da lei.

§ 2.º A pedido do interessado, o saldo dos depósitos poderá ser também utilizado como parte do pagamento destinado à aquisição da casa própria, obedecidas as disposições regulamentares previstas no art. 11.

Art. 10. As obrigações das em-
prêsas, decorrentes desta Lei, são
de caráter exclusivamente fiscal,
não gerando direitos de natureza
trabalhista nem incidência de
qualquer contribuição previden-
ciária em relação a quaisquer pres-
tações devidas, por lei ou por sen-
tença judicial, ao empregado.

Parágrafo único. As importâncias
incorporadas ao Fundo não se clas-
sificam como rendimento do tra-
balho, para qualquer efeito da Le-
gislação Trabalhista, de Previdên-
cia Social ou Fiscal e não se in-
corporam aos salários ou gratifi-
cações, nem estão sujeitas ao im-
pôsto sobre a renda e proventos
de qualquer natureza.

258 Art. 11. Dentro de 120 (cento e
vinte) dias, a contar da vigência
desta Lei, a Caixa Econômica Fe-
deral submeterá à aprovação do
Conselho Monetário Nacional o
regulamento do Fundo, fixando as
normas para o recolhimento e a
distribuição dos recursos, assim
como as diretrizes e os critérios
para a sua aplicação.

Parágrafo único. O Conselho Mo-
netário Nacional pronunciar-se-á,
no prazo de 60 (sessenta) dias, a
contar do seu recebimento, sobre
o Projeto de regulamento do
Fundo.

Art. 12. As disposições desta Lei
não se aplicam a quaisquer enti-
dades integrantes da administra-
ção pública federal, estadual ou
municipal, dos Territórios e do
Distrito Federal, direta ou indi-
reta, adotando-se, em todos os ní-
veis, para efeito de conceituação,
como entidades da Administração

Indireta, os critérios constantes
dos Decretos-leis números 200, de
25 de fevereiro de 1967, e 900, de
29 de setembro de 1969.

Art. 13. Esta Lei Complemen-
tar entrará em vigor na data de
sua publicação.

Art. 14. Revogam-se as disposi-
ções em contrário.

Brasília, 7 de setembro de 1970;
149.º da Independência e 82.º da
República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Alfredo Buzaid
Adalberto de Barros Nunes
Orlando Geisel
Mário Gibson Barbosa
Antônio Delfim Netto
Mário David Andreazza
L. F. Cirne Lima
Jarbas G. Passarinho
Júlio Barata
Márcio de Souza e Mello
F. Rocha Lagoa
Marcus Vinicius Pratini de
Morais
Antônio Dias Leite Júnior
João Paulo dos Reis Velloso
José Costa Cavalcanti
Hygino C. Corsetti

D. O. de 8-9-1970

DECRETO N.º 66.967 — DE 27
DE JULHO DE 1970

*Dispõe sobre a organização admi-
nistrativa do Ministério da Edu-
cação e Cultura.*

O Presidente da República, usan-
do das atribuições que lhe confe-
rem os itens III e V do artigo 81,
da Constituição, decreta:

Art. 1.º O Ministério da Educação e Cultura (MEC) terá a seguinte organização:

I — Órgãos de Assistência Direta e Imediata ao Ministro de Estado:

A) Gabinete

B) Consultoria Jurídica

C) Divisão de Segurança e Informações

II — Órgãos Normativos:

A) Conselho Federal de Educação

B) Conselho Federal de Cultura

C) Comissão Nacional de Moral e Civismo

III — Órgãos Centrais de Planejamento; Coordenação e Fiscalização Financeira:

A) Secretaria Geral

1) Gabinete

2) Assessoria Técnica

3) Divisão de Atividades Auxiliares

4) Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação e Cultura (CETREMEC)

5) Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC)

B) Inspeção Geral de Finanças

1) Divisão de Administração Financeira

2) Divisão de Contabilidade

3) Divisão de Auditoria

4) Serviço de Administração

IV — Secretaria de Apoio Administrativo — Gabinete.

V — Órgãos Centrais de Direção Superior:

A) Departamento de Ensino Fundamental

1) Assessoria Técnica

2) Divisão de Atividades Auxiliares

B) Departamento de Ensino Médio

1) Assessoria Técnica

2) Divisão de Atividades Auxiliares

C) Departamento de Assuntos Universitários

1) Assessoria Técnica

D) Divisão de Atividades Auxiliares Complementar

1) Assessoria Técnica

2) Divisão de Atividades Auxiliares

E) Departamento de Desportos e Educação Física

1) Assessoria Técnica

2) Divisão de Atividades Auxiliares

- F) Departamento de Assuntos Culturais
- 1) Assessoria Técnica
 - 2) Divisão de Atividades Auxiliares
- G) Departamento de Administração
- 1) Assessoria Técnica
 - 2) Divisão de Atividades Auxiliares
 - 3) Diretoria de Pessoal
 - 4) Diretoria de Serviços Gerais
- 260 a) Divisão de Material
- b) Divisão de Edifícios e Instalações
- c) Divisão de Administração Patrimonial e de Serviços Auxiliares
- H) Departamento de Apoio
- 1) Assessoria Técnica
 - 2) Divisão de Atividades Auxiliares
 - 3) Diretoria de Assistência ao Estudante
 - 4) Diretoria de Documentação e Divulgação
 - 5) Diretoria de Assistência aos Órgãos Regionais.
- VI — Órgãos Setoriais de Execução com Subordinação Direta

VII — Órgãos Regionais:

A) Delegacias

- 1) Assessorias Técnicas
- 2) Serviços de Atividades Auxiliares

B) Representações

§ 1.º Constituirão linha uniforme de organização da estrutura do MEC as Assessorias Técnicas e as Divisões de Atividades Auxiliares, subordinadas estas a uma autoridade adjunta ao titular do Órgão respectivo.

§ 2.º A autoridade adjunta mencionada no parágrafo anterior poderá exercer funções delegadas e substituirá o titular do Órgão respectivo em sua falta ou impedimentos eventuais.

§ 3.º O Secretário de Apoio Administrativo e os Diretores de Departamento contarão com um Secretário e dois Assistentes.

§ 4.º As Delegacias e Representações resultarão da transformação das atuais Inspetorias Regionais, Seccionais, Coordenação e Representações Estaduais dos Órgãos do MEC.

§ 5.º Para os efeitos do art. 172 — parte final — do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969, é a seguinte a vinculação dos Órgãos Autônomos do MEC:

I — À Secretaria Geral:

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP);

II — Ao Departamento de Assuntos Universitários:

Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

III — Ao Departamento de Assuntos Culturais:

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

§ 6.º A subordinação direta de que trata o item VI dêste artigo será definida em ato do Ministro de Estado.

Art. 2.º São considerados Mecanismos especiais de natureza transitória as Comissões, os Grupos de Trabalho, Campanhas, Programas e similares, criados para fins específicos.

Art. 3.º Salvo o disposto no artigo 6.º, as Comissões e Conselho instituídos para o estabelecimento de orientação normativa de atividades que, por força de legislação específica, estejam enquadradas na área de atuação do MEC, são Órgãos de cooperação, com a seguinte vinculação:

J) Ao Gabinete do Ministro

A) Conselho Nacional de Serviço Social

B) Conselho Nacional de Desportos

II) Ao Departamento de Assuntos Culturais

Comissão Nacional de Belas-Artes

Art. 4.º As entidades da Administração Indireta e as Fundações de natureza educacional, cultural ou desportiva estão sujeitas à supervisão de que tratam os arts. 19 e 26 do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, podendo dita supervisão ser efetuada por intermédio dos órgãos do MEC, como ficar estabelecido em ato ministerial.

Art. 5.º Os Órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado e os órgãos centrais de planejamento, coordenação e fiscalização financeira têm a sua competência e o detalhamento de sua organização definidos no Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967 e em legislação específica.

Parágrafo único. Na forma do disposto neste artigo, a Secretaria Geral atuará como órgão de orientação e coordenação das atividades de planejamento, orçamento, programação financeira e estatística.

Art. 6.º O Conselho Federal de Educação, o Conselho Federal de Cultura e a Comissão Nacional de Moral e Civismo têm sua organização e atribuições definidas em legislação própria.

Art. 7.º A Secretaria de Apoio Administrativo, dirigida por um Secretário, compete orientar, coordenar e controlar a execução das atividades-meio na área administrativa do MEC.

Art. 8.º As Delegacias situadas nas Capitais dos Estados e no Distrito Federal compete, em suas áreas de jurisdição, orientar, coordenar, controlar e executar as atividades específicas do MEC, conforme se dispuser em Regimento.

Parágrafo único. Quanto às atividades técnicas, as Delegacias receberão orientação normativa diretamente dos Departamentos especializados do MEC.

Art. 9.º Os programas de trabalho dos Órgãos incumbidos das atividades-fim do MEC poderão ser executados por Grupos-Tarefa, que atuarão sempre mediante administração por objetivos, cuja regulamentação será feita por ato do Ministro de Estado.

262 § 1.º Os Grupos-Tarefa, organizados e constituídos por atos dos titulares dos Órgãos respectivos e integrados por técnicos e pessoal especializado ou administrativo, recrutados, de preferência, dentre servidores do MEC ou requisitados, terão sempre trabalho de natureza transitória ligado ao objetivo do projeto ou atividade; seus integrantes, bem como os das Assessorias Técnicas de que trata o § 1.º do artigo 1.º deste Decreto, poderão ser retribuídos em caráter eventual mediante recibo, na forma da legislação vigente.

§ 2.º As atividades-meio, por proposta dos titulares dos órgãos e com aprovação do Ministro de Estado, poderão dispor de Grupos-Tarefa, cujos trabalhos, quando for o caso, obedecerão à orientação normativa, supervisão técnica e fiscalização específica dos órgãos

centrais dos sistemas em que estejam integradas.

§ 3.º Quando a designação de integrante de Grupo-Tarefa recair em servidor submetido ao regime de tempo integral e dedicação exclusiva, suspender-se-á o pagamento da gratificação decorrente da aplicação desse regime, durante o período de sua participação no trabalho do Grupo-Tarefa, salvo direito de opção.

§ 4.º Ocupante de cargo em comissão, de função gratificada, ou quem exerça encargo de representação de Gabinete, poderá integrar Grupo-Tarefa.

§ 5.º O funcionamento de cada Grupo-Tarefa e as condições específicas de retribuição de seus integrantes serão estabelecidos no respectivo ato de constituição.

Art. 10. Os Grupos-Tarefa serão confiados a Gerentes, que terão suas atribuições e responsabilidades definidas em ato do titular do órgão respectivo, podendo, ainda, contar com Supervisores e Coordenadores, que se encarregarão das diversas partes ou etapas em que se desdobram os projetos ou atividades.

Parágrafo único. De acordo com os programas de trabalho, sua natureza, vulto ou afinidades, um Gerente poderá ser incumbido de vários Grupos-Tarefa.

Art. 11. Os Grupos-Tarefa desenvolverão suas atividades em plena consonância com os objetivos e diretrizes dos planos de Governo, dentro de um trabalho técnica-

mente coordenado e integrado pelos órgãos próprios do MEC.

Parágrafo único. A integração a que se refere este artigo deverá ser feita em âmbito setorial e regional, bem como em áreas de programas afins de outros Ministérios, dos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios, órgãos regionais e entidades privadas.

Art. 12. As despesas de manutenção das Delegacias e Representações do MEC, nos Estados, compreendendo gastos correntes e de capital, constarão de projetos ou atividades específicos do programa de trabalho do Departamento de Apoio.

Art. 13. Fica criado na estrutura do MEC, vinculado à Secretaria Geral, o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação e Cultura (CETREMEC).

§ 1.º O CETREMEC, que terá sua estrutura, competência e atribuições definidas em Regimento, será dirigido por um Diretor-Geral.

§ 2.º Sempre que possível, o ... CETREMEC funcionará articuladamente com as Universidades, o Departamento Administrativo do Pessoal Civil (DASP) e órgãos e entidades congêneres.

Art. 14. Fica assegurada, na forma do artigo 172 do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969, autonomia administrativa e financeira ao Institu-

to Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e à Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que passa a denominar-se Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Parágrafo único. A estrutura, a competência e as atribuições dos Órgãos de que trata este artigo serão definidas em ato do Ministro de Estado, ouvido o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

Art. 15. Fica instituído, em cada um dos Órgãos autônomos referidos no artigo 14, um fundo especial de natureza contábil a cujo crédito se levarão todos os recursos orçamentários e extraorçamentários, inclusive a receita própria, vinculados às atividades do órgão respectivo.

§ 1.º Constituirão recursos do fundo, dentre os outros previstos em legislação própria, os seguintes:

- a) as dotações consignadas no orçamento geral da União;
- b) os repasses de outros fundos;
- c) as rendas próprias de serviços, inclusive de publicações;
- d) as doações, subvenções e auxílios;
- e) a reversão de quaisquer importâncias, inclusive, quando for o caso, das relativas a bolsas de estudo ou auxílios individuais;
- f) o saldo verificado no fim de cada exercício, que constituirá receita do exercício seguinte;
- g) as receitas diversas.

§ 2.º Os Órgãos autônomos de que trata êste Decreto poderão prestar serviços remunerados compatíveis com suas atribuições a qualquer pessoa ou entidade.

§ 3.º Os programas de trabalho dos Órgãos autônomos poderão ser executados através das formas de que tratam os artigos 9.º e 10 do presente Decreto.

Art. 16. O detalhamento da organização administrativa do MEC, bem como a localização das Representações de que trata o § 4.º do art. 1.º dêste Decreto, serão definidos em atos do Ministro de Estado, obedecidas as diretrizes de implantação da reforma administrativa federal.

264 Art. 17. Os trabalhos de ajustamento dos Órgãos à nova estrutura do MEC ficarão a cargo de um Grupo-Tarefa, a ser constituído na Secretaria Geral, e deverão estar concluídos no prazo de 180 (cento e oitenta) dias contados da vigência dêste Decreto.

§ 1.º O Grupo-Tarefa de que trata êste artigo deverá estudar os aspectos funcionais das programações de trabalho e os de natureza jurídica, administrativa e financeira dos Órgãos.

§ 2.º Compete, ainda, ao referido Grupo-Tarefa estudar e propor as medidas que visem à extinção, fusão, transformação ou transferência de Órgãos do MEC para o âmbito de outras entidades públicas, de modo a implementar, gradativamente, as medidas previstas na reforma administrativa federal.

Art. 18. Continua em vigor, no corrente exercício, a atual estru-

tura orçamentária do MEC, podendo os recursos financeiros consignados às unidades constantes da mesma, ser movimentados por responsáveis, a critério do Ministro de Estado.

Art. 19. Até que sejam instalados e implantados os novos órgãos de que trata o art. 1.º, ficam mantidos no MEC, com os respectivos quantitativos, os cargos em comissão e funções gratificadas não extintos ou transformados por êste Decreto.

Parágrafo único. As atividades e os trabalhos afetos aos órgãos da nova estrutura do MEC poderão ser orientados, supervisionados ou coordenados por ocupantes de cargos em comissão e funções gratificadas mantidos por êste artigo, competindo os respectivos atos de designação, conforme o caso, ao Ministro de Estado ou a dirigente do Órgão próprio.

Art. 20. Os cargos em comissão constantes do Anexo que constitui parte integrante dêste Decreto, ficam transformados e reclassificados na forma nêle indicada, extinguindo-se a função gratificada no mesmo mencionada.

Art. 21. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 27 de julho de 1970; 149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 3-8-1970

DECRETO N.º 67.125 — DE 31
DE AGOSTO DE 1970

Dispõe sobre a aplicação e a forma de retribuição dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva dos ocupantes de cargos de direção das Universidades Federais, das Unidades Universitárias e de Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior mantidos pela União.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1.º A gratificação pelo regime de tempo integral a que estão obrigados, nos termos do disposto no artigo 9.º do Decreto-lei número 465, de 11 de fevereiro de 1969, na redação dada pelo artigo 2.º do Decreto-lei número 1.086, de 25 de fevereiro de 1970, os ocupantes de cargos em comissão de Reitor e Vice-Reitor das Universidades Federais e do Diretor das Unidades Universitárias, ou de Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior mantidos pela União, é fixada em 100% (cem por cento) do respectivo vencimento básico.

Art. 2.º Os ocupantes dos cargos de que trata o artigo anterior que optarem pelo regime de dedicação exclusiva perceberão o acréscimo de 20% (vinte por cento), calculado sobre a soma do respectivo vencimento básico e da gratificação de tempo integral, observado o disposto no artigo 18 da Lei número 5.539, de 27 de novembro de 1968.

Art. 3.º As despesas decorrentes do disposto neste decreto serão atendidas pelas dotações orçamentárias próprias.

Art. 4.º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 31 de agosto de 1970;
149.º da Independência e 82.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 1-9-1970

PORTARIA N.º 3.425, DE 21 DE
AGOSTO DE 1970

Dispõe sobre bolsas de estudo em nível superior, para estudantes carentes de recursos.

265

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1.º A verba destinada à concessão de Bolsas de Estudo de nível superior aos alunos carentes de recursos, na forma do Decreto número 66.588, de 19-5-1970, será distribuída pelos estabelecimentos, atendendo aos seguintes critérios:

- a) o número de alunos matriculados no estabelecimento;
- b) o total de bolsas solicitada em cada unidade;

§ 1.º Considera-se aluno carente de recursos aquele cuja família tenha um rendimento bruto que, dividido pelo número de seus de-

pendentes, o quociente não ultrapasse a 2 (dois) salários mínimos vigentes, na região, na época da habilitação.

§ 2.º Na hipótese de haver dois dependentes matriculados em estabelecimentos particulares, o quociente a que se refere o parágrafo anterior será de 3 (três) salários mínimos e 4 (quatro) no caso de mais de dois dependentes matriculados nas condições previstas neste artigo.

§ 3.º Com base na apreciação da Diretoria do Ensino Superior, em função dos critérios estabelecidos neste artigo, o Ministério da Educação fixará o montante a ser distribuído a cada entidade, dentro da verba consignada a Bolsa de Estudo, no orçamento vigente.

Art. 2.º As áreas prioritárias a que se refere o art. 2.º, parágrafo único do Decreto 66.588, são as seguintes:

I — *Área de saúde*

a) Medicina e profissões paramédicas.

II — *Área de Tecnologia*

a) Engenharia e suas modalidades

b) Agronomia

c) Química Industrial

III — *Área de Formação de Professores*

Licenciaturas em geral

Art. 3.º Os valores estabelecidos no Decreto 66.588, art. 7.º, para concessão de bolsas poderão ser diminuídos a critério da Comissão, levando-se em conta as situações pessoais.

Art. 4.º O pagamento das bolsas ficará condicionado a remessa das atas, pela Comissão, à Diretoria do Ensino Superior.

Art. 5.º Da totalidade disponível para bolsas de estudo serão reservados 10% para serem distribuídos, a critério do Ministro de Educação, a alunos carentes de recursos matriculados em instituições particulares, não habilitados à concessão delegada.

Parágrafo único. Retirado o quantitativo de que trata esse artigo, até 10% do total restante serão atribuídos à concessão de bolsas em áreas não prioritárias.

Art. 6.º As bolsas previstas no *caput* do artigo anterior serão protocoladas na Coordenação Nacional de Bolsas de Estudo (CONABE), até o dia 20 de setembro do corrente ano.

Parágrafo único. Findo o prazo fixado neste artigo, a CONABE colecionará os formulários por estabelecimentos de ensino, encaminhando-os às considerações do Ministro de Estado.

Art. 7.º Após apreciação do Senhor Ministro os referidos formulários serão encaminhados à Diretoria do Ensino Superior, através da CONABE, para efeito de pagamento.

D. O. de 2-9-1970

Resumos

CDU 37.015.6 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

PASQUALE, Carlos — Política brasileira de financiamento da educação. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 16-36, jul./set. 1970.

O ensino, como dever do Estado, é da responsabilidade das três órbitas da administração pública, fixada a delimitação jurídico-legal das áreas de atribuição de cada uma em relação aos diferentes graus e modalidades de ensino.

Problemas que demarcam o estudo da política de financiamento da educação: autonomia dos sistemas estaduais, cooperação financeira da União, ação supletiva do sistema federal, participação dos municípios, cooperação das empresas e da iniciativa privada, contribuição dos usuários do ensino público e da benemerência de recursos privados, custo de manutenção de sistema de ensino que atenda ao princípio da obrigatoriedade escolar e legislação a rever e estabelecer.

G.A.V.

CDU 37.015.6 ECONOMICS EDUCATION

PASQUALE, Carlos — Política brasileira de financiamento da educação. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 16-36, jul./set. 1970.

Teaching as a governmental duty concerns the three spheres of public administration, with legal delimitation of attributions for each of them in different levels and modalities of education.

The Brazilian policy in financing education must be defined in view of the autonomy of state systems, financial cooperation and supplementary action of Federal Government, countries' participation, cooperation of enterprises and of the people, cost of maintenance for the teaching system, considering the school obligation as well as a revised and prevailing legislation.

M.H.R.

CDU 37.015.6 ECONOMIE DE L'EDUCATION

PASQUALE, Carlos — Política brasileira de financiamento da educação. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 16-36, jul./set. 1970.

L'enseignement en tant que devoir de l'Etat revient aux trois sphères de l'administration publique. Des normes juridico-légales delimitent les aires d'attributions de chacune en relation aux différents degrés et modalités d'enseignement.

Les problèmes qui démarquent l'étude de la politique de financement de l'éducation sont: l'autonomie des systèmes scolaires des Etats, la coopération financière du Gouvernement Fédéral, l'action supplétive de celui-ci, la participation des municipalités, la coopération des entreprises et de l'initiative privée, contribution de ceux qui utilisent l'école publique et de la bienfaisance des ressources privées, les coûts pour maintenir un système d'enseignement qui obéisse aux principes de la scolarité obligatoire et enfin le besoin de revoir ou d'établir la législation pertinente.

R.H.T.

CDU 37.015.6 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

POIGNANT, Raymond — Despesas de educação e análise de custos. **R. bras. Est. pedag.**; 54 (119): 37-48, jul./set. 1970.

As despesas de ensino crescem de importância quando avaliadas em relação ao produto nacional.

A abordagem do problema pressupõe definição precisa do que se entende hoje por "despesas de educação" e também uma análise do conjunto dessas "despesas" identificando seus vários aspectos (origem, natureza e fatores que condicionam suas variações no tempo), tendo em vista a previsão e, se possível, a opção, de novas práticas para a elaboração de orçamentos anuais, ou dos projetos específicos, e para a programação financeira dos planos, estabelecendo a distinção entre o conceito de "despesas" e o de "custos".

O autor estabelece comparação dos custos unitários médios dos diferentes níveis de ensino (França, URSS e países da África) e estuda a evolução dos custos unitários totais e dos custos de pessoal docente na Índia.

CDU 37.015.6 ECONOMICS EDUCATION

POIGNANT, Raymond — Despesas de educação e análise de custos. **R. bras. Est. pedag.**; 54 (119): 37-48, jul./set. 1970.

The importance of education costs increases when compared to national product.

Before discussing this problem, it is necessary to know exactly what constitutes nowadays the education costs, to study those costs as a whole, besides identifying their different aspects (origin, nature and factors limiting their varied occurrence), considering the introduction of new elaboration techniques for the annual budget or specific projects, the financial programation of plans, with definition of meaning for expenditure and costs.

A comparative study is made on the average unitary cost of teaching in different levels and countries (France, USSR and Africa) and on the evolution of total unitary costs and of teaching personnel costs in India.

To improve the teaching efficiency, two options are presented by the author: to reduce the rate pupils-teachers or to recruit better qualified teachers, with

CDU 37.015.6 ECONOMIE DE L'EDUCATION

POIGNANT, Raymond — Despesas de educação e análise de custos. **R. bras. Est. pedag.**; 54 (119): 37-48, jul./set. 1970.

Les dépenses avec l'enseignement s'accroissent quand elles sont évaluées en relation au produit national.

L'approche du problème pressuppose une définition précise de ce que l'on comprend aujourd'hui par dépenses d'éducation et aussi une analyse de l'ensemble de ces dépenses identifiant ses différents aspects (origine, caractéristiques et facteurs qui conditionnent ses variations dans le temps, ayant en vue la prévision et si possible, l'option de nouvelles pratiques pour l'élaboration des budgets annuels ou de projets particuliers et pour le programme financier des plans tout en faisant distinction entre le concept de "dépenses" et celui de "coûts".

L'auteur fait une comparaison des couts unitaires moyens des différents niveaux d'enseignement (France, URSS et pays d'Afrique) et analyse l'évolution des coûts unitaires totaux et des coûts eu personnel enseignant en Inde.

Reduir la relation élèves — professeurs ou recruter des maitres plus qualifiés sont les alternatives pour améliorer la qualité de l'enseignement dans le cadre d'un accroissement déterminé des coûts unitaires vues les limitations financières.

R.H.T.

previson of specified increase in unitary costs, considering the financial limitations.

M.H.R.

Reduzir a relação alunos-professôres ou recrutar professôres mais qualificados são alternativas para melhorar a qualidade do ensino, no quadro de um crescimento determinado dos custos unitários, tendo em vista as limitações financeiras.

G.A.V.

CDU 37.015.6 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

CUNHA, Nádía Franco da — Os sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 61-71, jul./set. 1970.

A falta de oportunidade de educação vem decorrendo de fatores vários entre os quais o caráter acentuadamente seletivo dos sistemas escolares.

Os candidatos aos exames vestibulares pertencem em maioria às classes alta e média alta (cerca de 56% em 1965); 37% à classe média e apenas 7,5% à classe baixa.

O mecanismo de seleção econômica se manifesta já na matrícula do ensino médio pois 70% dos candidatos ao vestibular são provenientes da escola particular.

Não tem sido levada em conta, na maioria das vezes, a necessidade social e econômica da educação de jovens, tampouco a capacidade do aluno; as metas têm se restringido à capacidade das escolas. Esse é um fenômeno histórico que somente após a II Grande Guerra começou a sofrer modificações ditadas por melhor entendimento do que são os direitos individuais à educação.

CDU 37.015.6 ECONOMICS EDUCATION

CUNHA, Nádía Franco da — Os sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 61-71, jul./set. 1970.

Lack of educational opportunity arises from different factors, among which the selective character of school systems.

The candidates to college admission generally belong to higher and median high classes (approximately 56% in 1965); to median class belong 37% and to lower class only 7,5%.

Economic selection begins with the enrollment in secondary education, since 70% of candidates to college come from private schools.

Social and economic needs of youth education or the pupils' abilities are generally not taken into account: only the schools' capacity. This is a historical fact which has been modified only after the II World War, due to a better understanding of individual rights to education.

Even today, in the U.S.A. of after World War, it is "the father rent rather than the son's intelligence" which influences the selection of those who should

CDU 37.015.6 ECONOMIE DE L'EDUCATION

CUNHA, Nádía Franco da — Os sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 61-71, jul./set. 1970.

L'absence d'opportunités d'éducation découle de différents facteurs parmi lesquels le caractère fortement sélectif des systèmes scolaires.

Les candidats aux examens d'entrée appartiennent grand nombre aux classes les plus élevées et aux classes moyennes élevées (près de 56% en 1965); 37% à la classe moyenne et à peine 7,5% aux classes basses.

Le mécanisme de sélection économique se manifeste dès l'inscription à enseignement moyen jusque 70% des candidats aux examens d'entrée sont ressortissants de l'école privée.

Dans la plupart des cas, on n'a pas pris en compte le besoin social et économique de l'éducation des jeunes, ainsi que la capacité des élèves; les moyens mis en action se sont limités à la capacité des écoles. Ceci est un phénomène historique qui ne s'est modifié qu'à l'après guerre, modifications orientés par une meilleure compréhension des droits individuels à l'éducation.

Même maintenant aux Etats Unis de l'après guerre "c'est le revenu du père

plus que l'intelligence du fils" la raison majeure qui joue dans la sélection de ceux qui doivent entrer au "college". Le fils d'un ouvrier a seulement 6% de chance d'y entrer au lieu que le fils d'un professionnel libéral compte avec 50% de chance.

Au Brésil, la situation de l'enseignement supérieur ne lui est pas particulier. La même situation se vérifie avec l'enseignement de degré moyen, grâce à l'incohérence interne et externe du système. La désarticulation entre les niveaux et l'inadéquation des plans d'études et des programmes au contexte socio-économique auquel ils devraient servir, fonctionnent comme instruments de discrimination sociale et économique. La culture transmise dans les écoles ne prend pas en considération les intérêts et les objectifs des classes inférieures, les marginalisant.

Le même phénomène se répète dans l'enseignement primaire, avec des sérieuses implications, soit par le plus grand nombre d'élèves qui sont atteints, soit par les obstacles aux changements sociaux plus vivement ressentis au niveau de l'enseignement commun pour tous.

Comme élément de maintien de classes et du "status", le système d'enseignement gère des conflits et des malaises, de conséquences les plus antidémocratiques et antiéconomiques.

R.H.T.

have admission to college. A worker's son has only 6% of opportunity to go to college, while a liberal professional's son has a 50% chance.

In Brazil, this situation is not peculiar to higher education; thanks to internal and external incoherence of the system, the situation also prevails in secondary education.

There is no connection with the following level of education, curricula and programs are inadequate to socio-economical context, producing social and economical discrimination.

Interests and aims of the lower classes are not taken into consideration by school education.

The same happens in primary education, aggravated by the greater number of pupils involved and by social changes' impediments which are more seriously noticed in this level of general education.

Thus our educational system generates conflicts and maladjustment, by maintaining different classes and status, with very antidemocratic and anti-economical consequences.

M.H.R.

Mesmo agora nos E.U.A. do pós-guerra "é a renda do pai, mais do que a inteligência do filho" a razão preponderante na seleção dos que devem frequentar o "college". O filho de um operário tem apenas 6% de oportunidade de frequentá-lo ao passo que o filho de um profissional liberal conta com 50% das chances.

No Brasil a situação do ensino superior não lhe é peculiar. O mesmo ocorre com o ensino de nível médio, graças à incoerência interna e externa do sistema. A desarticulação entre os níveis e a inadequação de currículos e programas ao contexto sócio-econômico a que deveriam servir funcionam como instrumentos de discriminação social e econômica. A cultura oferecida nas escolas não considera interesses e objetivos das classes inferiores, marginalizando-as.

O mesmo fenômeno se repete no ensino primário, com implicações mais desastrosas, quer pelo maior número de alunos atingidos, quer pelos óbices às mudanças sociais mais abruptamente sentidos em nível de ensino destinado a todos.

Como mantenedor de classes e status o sistema de ensino vem gerando conflitos e desajustes de consequências as mais antidemocráticas e antieconômicas.

N.F.C.

CDU 37.015.6 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

MACIEL, Carlos Frederico — Análise sensitiva da perspectiva financeira — educacional. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 85-96, jul./set. 1970.

Prospetiva da expansão do ensino primário, médio e superior, em função dos recursos financeiros disponíveis na esfera federal, estadual e municipal, tomando por base o ano 1980. Quadros demonstrativos dos vários ângulos focalizados: população escolar/ matrículas/ índices de escolarização/ custos do aluno-ano/ despesas gerais com a educação em 1970/ produto interno bruto/ taxas de crescimento das despesas gerais com a educação/ hipóteses/ despesas com a educação em 1980.

Em apêndice, a justificativa dos preços de aluno-ano sugeridos.

G.A.V.

CDU 37.015.6 ECONOMICS EDUCATION

MACIEL, Carlos Frederico — Análise sensitiva da perspectiva financeira — educacional. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 85-96, jul./set. 1970.

Expanding prospectives for elementary, secondary and higher education, within existing financial resources in federal, state and countries' circumscriptions, starting in the year 1980. Demonstrative tables of different approaches: school population, enrollment, schooling rate, cost of pupil-year, general expenses with education in 1970, gross internal revenue, increase proportion of general expenses with education, hypotheses, education expenses for 1980.

Supplement with justification for suggested prices of pupil — year.

M.H.R.

CDU 37.015.6 ECONOMIE DE L'EDUCATION

MACIEL, Carlos Frederico — Análise sensitiva da perspectiva financeira — educacional. *R. bras. Est. pedag.*; 54 (119): 85-96, jul./set. 1970.

Prospective de l'expansion de l'enseignement primaire, moyen et supérieur en fonction des ressources financières disponibles dans le domaine fédéral, des Etats et des municipalités ayant pour base l'année 1980. Des tableaux montrent les différents points analysés: population scolaire, inscriptions, taux de scolarisation, coût d'élève par an, dépenses générales avec l'éducation en 1970, produit interne brut, taux d'accroissement des dépenses générales avec l'éducation, hypothèses, dépenses avec l'éducation en 1980.

En annexe, la justification des prix d'élève par an suggérés.

R.H.T.

CDU 37.012.85 PESQUISAS EDUCACIONAIS

INEP/CBPE/DAM — Condições-econômicas dos professores primários brasileiros. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 163-186, jul./set. 1970.

Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1969 e 1970, com o objetivo de caracterizar as condições sócio-econômicas do professor primário brasileiro, tendo em vista suas inter-relações com o rendimento do ensino, bem como uma política adequada de mão-de-obra e o planejamento educacional.

A pesquisa cobriu amostra de 10% do professorado em exercício, incluindo os Estados, o Distrito Federal e parte dos municípios.

Os professores responderam a um questionário com indagações sobre formação profissional, nível de instrução, remuneração do trabalho docente, avaliação do merecimento, férias, tempo de exercício, economia familiar, condições de moradia, assistência social, conforto doméstico, diversões, alunos por turma.

Da pesquisa resultaram, além de outras, estas conclusões: 1. Os salários do magistério primário no Brasil são muito baixos, sendo os estaduais melho-

CDU 37.012.85 EDUCATIONAL RESEARCH

INEP/CBPE/DAM — Condições-econômicas dos professores primários brasileiros. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 163-186, jul./set. 1970.

In 1969/70 a research was carried on by the Teachers Improvement Division (Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério) ou C.B.P.E. to define the socio-economical conditions of Brazilian elementary teachers, in view of their inter-relations with teaching efficiency, an adequate labor power policy and educational planning.

A 10% sample of in service teachers was studied, covering all States, Federal District and some Countries. The question-naive included training, schooling, salaries, ability rating, holidays, term of office, family rent, housing conditions, social security, leisure time, pupils by class.

From the research derived the following conclusions: 1) Elementary teachers in Brazil are poorly remunerated, chiefly those working at small places; 2) Their low professional status is due to lack of training, insufficient formation, family financial contingency and lack of stimulus; 3) This situation desply

CDU 37.012.85 RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

INEP/CBPE/DAM — Condições-econômicas dos professores primários brasileiros. R. bras. Est. pedag; 54 (119): 163-186, jul./set. 1970.

Recherche réalisée em 1969/1970 par la Division de Perfectionnement du Corps Enseignant du Centre Brésilien de Recherches Pédagogiques dans le but de caractériser les conditions socio-économiques de l'instituteur brésilien ayant en vue ses inter-relations avec le rendement de l'enseignement et la politique adéquate de main-d'oeuvre et la planification de l'éducation.

La recherche a couvert un échantillon de 10% du corps enseignant en exercice, comprenant les états, le District Federal et une partie des municipalités.

Les instituteurs ont répondu à un questionnaire avec des questions sur la formation professionnelle, niveau d'instruction, salaires, évaluation du mérite professionnel, vacances, temps d'exercice, économie familiale, conditions de logement, assistance sociale, confort au foyer, loisirs, élèves par division scolaire.

Conclusions: 1) Les salaires du corps enseignant primaire au Brésil sont très bas, ceux des états étant meilleurs que ceux des municipalités et ceux des

grands centres urbains sont supérieures à ceux des petits centres; 2) Indice assez bas d'instituteurs ayant une formation spécialisée, niveau insuffisant de formation; dépendance économique de la famille et absence de stimulation vers la carrière; 3) cette situation présente des profonds effets sur le rendement de l'enseignement; 4) Il faut créer des conditions capables d'améliorer la qualification professionnelle du corps enseignant primaire brésilien.

R.H.T.

influences teaching efficiency; 4) There is a pressing urgency in creating favorable conditions for professional qualification of elementary teachers in Brazil.

M.H.R.

res que os municipais e os dos grandes centros urbanos superiores aos de pequenos centros; 2. Baixo índice de profissionalização do professor primário brasileiro caracterizado pela ausência de formação especializada, nível insuficiente de formação, dependência financeira da família e falta de incentivo para a carreira; 3. Esta situação tem profundas repercussões no rendimento do ensino; 4. É imperiosa a necessidade de serem criadas condições que favoreçam a qualificação profissional do magistério primário brasileiro.

J.M.B.

 ENC: MARTINS
W-3 Sub 505 DI. C L). 51
1 243-3156