

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos



SUMARIO

Anísio Teixeira	Educar para o equilíbrio da sociedade
Raymond Poignant	Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico e social
× Aparecida Joly Gouveia	A pesquisa educacional no Brasil
Lúcia Marques Pinheiro	Por que tanta repetência na primeira série?
Walter Augusto do Nascimento	A estatística no planejamento educacional
Hindenburg da Silva Pires	Despesa pública realizada em educação e cultura de 1967 a 1969
	A experiência maranhense de TV Educativa

**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, Genérico
Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja
Gabaglia e Ovídio Silveira Souza.

documentação: Fernando Antônio Carneiro
e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Maria Helena Rapp.

endereço: Rua Voluntários da Pátria, 107
— ZC-02 — 20 000 Rio de Janeiro GB —
Brasil.

ÍNDICE

V. 55, n. 122, abr./jun. 1971

editorial

- 187 Educação como
processo científico e técnico

estudos e debates

- 191 Educar para o equilíbrio
Anísio Teixeira da sociedade 46562
- 197 Organismos centrais de
planificação e o processo
de elaboração do plano
Raymond Poinant econômico e social 46553
- 209 A pesquisa educacional
Aparecida Joly Gouveia no Brasil 46580
- 242 Por que tanta repetência
Lúcia Marques Pinheiro na primeira série? 46584
- 254 A estatística
Walter Augusto do Nascimento no
planejamento educacional 46594

documentação

- 262 Despesa pública realizada
Hindenburg em educação e cultura
da Silva Pires de 1967 a 1969 46527
- 282 Orientação dos trabalhos de
estatísticas educacionais
Isabelle Deblé visando à planificação 46607
- 286 Conceitos e vocabulário no
ensino de História do Brasil
Pesquisa do INEP na escola primária 46609
- 299 A experiência maranhense
de TV Educativa 46617

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

CAPES nº 2690

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, Genérico
Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja
Gabaglia e Ovídio Silveira Souza.

documentação: Fernando Antônio Carneiro
e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Maria Helena Rapp.

endereço: Rua Voluntários da Pátria, 107
— ZC-02 — 20 000 Rio de Janeiro GB —
Brasil.

Col. Perg. 71518
Fic 70703

INDICE

V. 55, n. 122, abr./jun. 1971

editorial

187 Educação como
processo científico e técnico

estudos e debates

191 Educar para o equilíbrio
Anísio Teixeira da sociedade 46569

197 Organismos centrais de
planificação e o processo
de elaboração do plano
Raymond Poignant econômico e social 46553

209 A pesquisa educacional
Aparecida Joly Gouveia no Brasil 46580

242 Por que tanta repetência
Lúcia Marques Pinheiro na primeira série? 46584

254 A estatística
Walter Augusto do Nascimento no
planejamento educacional 46594

documentação

262 Despesa pública realizada
Hindenburg em educação e cultura
da Silva Pires de 1967 a 1969 46597

282 Orientação dos trabalhos de
estatísticas educacionais
Isabelle Deblé visando à planificação 46609

286 Conceitos e vocabulário no
Pesquisa do INEP ensino de História do Brasil
na escola primária 46603

299 A experiência maranhense
de TV Educativa 46611

- 310 Uma política de recursos humanos para o Brasil — Arlindo Lopes Correia; Investimento educacional em São Paulo — Samuel Levy; Pesquisa tecnológica e formação de pessoal — David Carneiro Júnior; Evasão da escola e desenvolvimento — João Paulo dos Santos; A adequação ensino-ocupação — Enrique Contreras S.

livros em revista

- 349 BRASLAVSKY, Berta P. de — Problemas do ensino da leitura; KURY, Adriano da Gama — Meu Livro de Português; LEWIN, Kurt — Problemas de Dinâmica de Grupo; MEDEIROS, Maria Borges — O papel e a formação dos professores; PIAGET, Jean — Psicologia e Pedagogia; CAMPOS, M. A. Pourchet — Aprender a Aprender; TAYLOR, William ed — Toward a policy for the education of teachers; POLLÍAS, Earl C. e YOUNG, James D. — A arte do magistério.

legislação

- 365 Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas; Instituto Brasileiro de Informática; Aplicação dos Recursos da Loteria Esportiva; Recursos do salário-educação para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Crédito externo para financiamento parcial de Programa de Expansão do Ensino Fundamental e Médio; Comissão Nacional de Vestibular Unificado; Fundos especiais e renda dos órgãos autônomos; Coedição de livros entre o Instituto Nacional do Livro e editoras nacionais.

resumos

G.A.V. Generice Albertina Vieira
J.M.B. Jader de Medeiros Britto
L.M.P. Lúcia Marques Pinheiro
P.G. Pamela Grainger
R.H.T. Regina Helena Tavares

Educação como
processo científico e técnico

A tarefa de dar base científica e técnica à educação, *leitmotiv* da pregação de nossos educadores maiores, apesar dos esforços despendidos e de iniciativas operosas, parece ainda longe de atingir aquêle nível de precisão e contrôle científico indispensável a todo trabalho que se pretenda válido e honesto.

187

É fato que o assunto educação, em permanente ordem do dia, se tem prestado a apreciações de variado quilate, em função dos objetivos imediatos dessa mesma pregação. Haveria uma certa necessidade de aculturação popular em tôrno da matéria, tendo em vista as exigências do próprio desenvolvimento.

Para exemplificar, um dos aspectos mais relegados ao limbo da indiferença ainda continua a ser a sistemática de *avaliação*, seja em relação ao investimento interno ou externo em educação, seja no que diz respeito a métodos de ensino, à assistência técnica, ao contrôle da aprendizagem efetiva, sua flexibilidade de transferência, sua rentabilidade e eficácia social, seja no que diz respeito à produção mesma do conhecimento.

Urge instalar em nosso sistema de ensino, nos três graus, mecanismos funcionais e operativos de avaliação que ultrapassem aquela verificação mecanicista, atomizada, passando a um outro nível, em condições de cobrir tôda a fenomenologia do processo de organização, criação, difusão, aquisição e aplicação do saber.

A avaliação de currículos e programas, por exemplo, num período de efervescência cultural como o que atravessamos, deve tornar-se rotina sistemática de trabalho em tôdas as instituições que guardem alguma parcela de responsabilidade no processo educativo.

No tocante a todos êsses problemas, as instituições públicas e particulares devotadas à pesquisa têm papel relevante a desempenhar. Os estudos sôbre a situação das estatísticas e da pesquisa educacional no Brasil, presentes neste número da Revista, ilustram o esforço que se vem realizando e ao mesmo tempo indicam a variedade de questões e dificuldades, ainda não solucionadas, que aguardam definição, política integrada, organização sistemática.

O advento da Tecnologia, que gradativamente vai chegando ao Terceiro Mundo, deverá, acreditamos, responder ao justo anseio de nossos grandes mestres: tornar a educação um processo científico e técnico, de modo a construir o equilíbrio da sociedade.

"... o mais importante acontecimento da história inglesa nunca aconteceu: ou seja, a Revolução Inglesa na linha da Revolução Francesa."

M. McLuhan — *Understanding Media*, p. 29.

O sistema educacional de uma nação é o que ela tem de mais característico para exprimir o conjunto de valores e aspirações, que marca seu padrão de vida, seu tipo de civilização e o caráter social de sua cultura.

Em nenhum país é isto mais verdade do que na Inglaterra, onde as escolas não são o resultado de nenhuma criação mental abstrata de pedagogos ou de governos, mas nascem e se desenvolvem como algo de inerente ao processo da vida nacional.

N. da R. — Este trabalho foi preparado pelo autor, atendendo a solicitação da Imprensa carioca, por ocasião da visita ao Brasil de S. M. Elizabeth II, em novembro de 1968, sendo aqui divulgado como homenagem de saudade da Revista a seu infatigável colaborador.

A educação é ali, em essência, projeção da sociedade e de sua Cultura. Daí constituir-se a experiência inglesa fonte extremamente rica para o estudo da natureza e das funções do sistema educativo.

191

Sendo a Inglaterra o país pioneiro das duas revoluções do nosso tempo — a democrática e a industrial — e exigindo ambas completa reformulação dos princípios, dos conteúdos e dos métodos da educação, seria de imaginar que ali surgissem planos abstratos e globais, com soluções apriorísticas dos problemas emergentes. Nada disso. O que encontramos é uma sociedade mergulhada em estado de experimentação social, em meio a tateios e tentativas, num esforço continuado e persistente de adaptação e readaptação, visando ajustar-se às situações novas e às novas condições, mediante a reforma gradual de suas instituições, mas com agudo sentido de preservação de padrões e valores já estabelecidos. De todo o imenso, prolongado e incerto esforço empiricamente desenvolvido, resulta a completa transforma-

ção social, realizando-se o quase milagre de uma imensa ampliação de privilégios e oportunidades, antes reservados a poucos, para quase toda a população, sem deterioração nem quebra sensível nos padrões desses privilégios e oportunidades: uma sociedade marcadamente aristocrática faz-se no curso de um século, a sociedade mais amplamente democrática do Ocidente, conduzida pelo ideal da sociedade do mérito.

Refletindo a nítida estratificação social da sociedade, as escolas, na Inglaterra, nos fins do século XVIII e começo do século XIX, se distribuíam, com clara e perfeita correspondência, pelas classes sociais, conforme sublinhava o poeta:

192 *"To every class we have a school
assin'd*

*Rules for all ranks and food for
every mind"* (G. Crabbe).

Por isto mesmo que a educação não era um processo isolado, mas estreitamente incorporado ao tipo de civilização, ao tipo de sociedade e às profissões e carreiras existentes, as escolas estavam intimamente ligadas ao *status* social de seus alunos. Mas, não esqueçamos que, da Idade Média, em que a formação do clero era a principal tarefa da escola, ficara a idéia, que se praticava em relação ao sacerdote, de que a carreira devia ser aberta aos talentos. Dêsse modo, a idéia de *status* e a idéia da escola como escada social, por mais paradoxal que pareça, constituíram as duas idéias matrizes, que iriam dar caráter dinâmico ao molde aparentemente conservador, sem, entretanto, di-

minuir-lhe a vigilância e defesa dos padrões sociais. Creio estar aí muito do segrêdo do "Milagre" inglês de conservar e progredir. Pode-se acompanhar, no curso do século XIX, toda uma imensa transformação educacional, paralela à transformação social, sem que nunca se registre uma quebra de padrões, ou essa corrupção democrática tão comum de fazer com que mais educação seja, ao mesmo tempo, pior educação.

Pode-se advertir contra a lentidão, ou mesmo a prolongada escassez de oportunidades educacionais, mas nem uma só vez sente-se haver a sociedade perdido o controle e disparado para alguma expansão à custa da perda de padrões.

Essa é a grande lição que oferece a Inglaterra ao mundo.

A primeira grande tarefa, no início do século XIX, era a da educação do povo, para a qual não havia experiência anterior. A idéia dominante era a de que, por *motivos morais*, os pobres devem aprender a ler a Bíblia, mas, quanto a escrever a Aritmética, não era necessário, podendo ser mesmo prejudicial. Surgem, então, as primeiras tentativas de alfabetização em massa, com Lancaster e Bell e suas classes de 1.000 alunos, com monitores e decuriões, reduzido o ensino ao mínimo de leitura da Bíblia.

Dessa idéia passa-se à de buscar descobrir qual a educação do povo, *suitable to their status*, conveniente a seu *status* social. É essa idéia que, na segunda metade do século, vem a se exprimir nos argumentos que levaram à Lei de educação de

1879 e, afinal, à obrigatoriedade da educação elementar: *ossos futuros senhores* ... devem pelo menos aprender as suas letras" e ao argumento prático de Ferster, "da rápida provisão de educação elementar depende nossa prosperidade industrial".

O desenvolvimento, contudo, do ensino primário é lento e precário. Na primeira metade do século XIX, são numerosos os relatórios clamando contra a extrema inadequação e deficiência da escola primária. De 12.000 paróquias examinadas em 1816, apenas 3.000 não tinham nenhuma escola. Somente em 1830 houve um começo de assistência ao problema do prédio escolar. Em 1851, o período de duração da frequência escolar ainda era em média de 2 anos. Afinal, em 1880, a educação se fez compulsória, mas em geral por período incerto. Somente em 1893, a obrigatoriedade se estende até 11 anos. Em 1899, até 12 e em 1900, a permissão de ficar até 14 anos. Assim, todo o século XIX transcorre no esforço de criar e estabelecer um sistema de educação comum, mas a marcha, embora terrivelmente lenta, é sempre para mais e melhor.

Ao lado desse sistema nascente, havia o do ensino secundário para alguns, inteiramente separado do primário, com longa tradição e servido por escolas preparatórias especiais para o ingresso nos três níveis diversos por que se distribuía. Os três níveis destinavam-se: o primeiro à classe superior e à média-superior, com um curso até os 18 anos de educação liberal e preparatória à universidade e às profissões antigas; o segundo, às classes médias, com

um curso até os 16 anos, preparatório para o Exército, o serviço civil e as profissões mais novas; o terceiro, à classe média-baixa, com um curso até os 14 anos, visando ao preparo de pequenos fazendeiros, comerciantes e artesãos superiores. Esse sistema devia oferecer oportunidades de educação a 10 crianças em cada grupo de ... 10.000, sendo 8 para os níveis 3.º e 2.º, e 2 para o nível 1.º Essa distribuição correspondia grosseiramente à distribuição por classe da sociedade. Um sistema de exames externos, organizado depois de 1850, nas Universidades, criou padrões nacionais para os níveis 2.º e 1.º. O 3.º foi absorvido pelo prolongamento da duração da escola elementar. Esse sistema de exames externos constitui uma das grandes tradições do ensino inglês, responsável pela solidez de seus padrões escolares.

193

Com a criação, em 1902, das Autoridades Locais de Educação, o curso secundário moderno de 4 anos veio a se consolidar, com um currículo de Inglês e Literatura uma 2.ª língua, História, Geografia, Matemática, Ciência, Desenho, Trabalho Manual, Educação Física e Artes Domésticas para meninas. Era este o ensino secundário moderno em contraste com o clássico e com o técnico, pois durante todo o século mantém-se o sistema tripartido de ensino médio.

Encerra-se assim o século XIX, na Inglaterra, marcando a consolidação do sistema de educação comum elementar e o início das reformas do ensino secundário e do ensino superior para uma sociedade radicalmente mudada pela democracia e pela indústria.

Essa transformação, entretanto, se processa *pari passu*, sem nenhum dos ruidosos atos de reforma comuns em outros países, mas numa marcha contínua, persistente e cumulativa para uma adaptação cada vez maior e melhor às condições novas que se vinham estabelecendo.

Seja no ensino secundário, seja no superior, as transformações são lentas, consistindo mais em adições e acréscimos do que em substituições, numa busca consciente e penosa de uma reconstrução, que acaba por se fazer completa e radical, mas como se lósse um amadurecimento da própria insituição. O espírito que domina todo o processo de mudança é o de conservar e adaptar.

194

Tanto no ensino secundário, quanto no ensino superior, as mudanças abrem alternativas, mas não suprimem a experiência anterior. Além disso, graças ao sistema de exames externos, a liberdade de tentar e experimentar exercita-se dentro da disciplina da verificação dos resultados pela Universidade.

Vemos, então, o sistema de educação puramente clássica, estreitamente vinculado à classe superior e à média-superior, aceitar a versão do currículo moderno, sem prejuízo do clássico, e consolidar-se o sistema tripartido de ensino secundário: clássico, moderno e técnico, "um para cada classe", mas crescendo enormemente as oportunidades das classes abaixo da superior.

O mesmo se dá com as universidades. Como as universidades de alto prestígio, Oxford e Cambridge, se mantinham dentro do currículo

de estudos clássicos e matemáticos, funda-se a Universidade de Londres (1828/36) e depois a de Durham (1832) com currículos mais amplos.

Em 1850, registram-se mudanças estatutárias nas Universidades de Oxford e Cambridge, as quais em 1870 e 1880 acabam por se fazer universidades modernas. Já, por essa época, se contavam vários colégios universitários e as novas universidades de Manchester, Nottingham, Reading, Southampton, Leeds, Liverpool, Sheffield e Birmingham eram universidades "cívicas", com distinta filosofia das universidades clássicas, mas convivendo com elas e encaminhando-se para uma compreensiva conciliação. Sempre, o que se deve ressaltar é o caráter de experiência, e não de planos *a priori*, que domina tôda a evolução do sistema e a estrita subordinação do êxito aos resultados que viessem a ser obtidos.

Todo o processo de desenvolvimento é polarmente oposto, por exemplo, ao do Brasil, em que a educação é imaginada como um modelo *a priori* a ser impôsto e assegurado o êxito, também *a priori*, desde que obedecidas as *formalidades externas* estabelecidas.

Na Inglaterra, a inovação se processa por uma real experiência educacional, como a que se poderia fazer na agricultura ou na indústria, que, desenvolvida e demonstrada dentro do corpo das tradições inglesas, lentamente vem a ser aceita e generalizada. Também as tradições são de mudança sensíveis às novas condições, novas necessidades e novas aspirações de uma sociedade em transformação.

A integração entre a experiência educacional e a sociedade é tão real e perfeita, que o debate educacional não se trava entre pedagogos, mas entre os escritores e pensadores, como Mill, Carlyle, Ruskin, Arnold, Huxley e tantos outros. Considero êste um dos traços mais significativos do desenvolvimento educacional inglês. A escola, ali, muda como muda a família, em virtude de mudança e evolução institucional e nunca devido a planos preconcebidos de pedagogos. Tivemos, durante todo o século XIX, um grande debate entre o velho humanismo, o educador industrial e o educador democrático, mas, no debate, defrontam-se três posições de filosofia político-social e não esquemas, nem tecnicismos de pedagogos.

Não esqueçamos, porém, que tudo isto representa ainda apenas o século XIX, quando o sistema, depois de reformulado nas alturas de 1870, entra em expansão, compreendendo a educação primária, afinal ministrada a todos; os três tipos de ensino secundário, estendidos a uma minoria substancial; e o ensino superior e a universidade para outra minoria muito menor. Continuava o princípio de uma educação para cada classe, mas as chances de mobilidade social pelo ingresso dos talentos também aumentavam.

É esta situação de conformidade e lentidão no progresso social, que a Segunda Guerra Mundial vem romper com a Lei de 1944, que concede afinal a educação secundária para todos. O século XIX criou e definiu a educação elementar para todos. O século XX redefine o en-

sino primário, como ensino até os 11 anos e estende a educação secundária a todos. Abre-se uma nova era na educação. Cria-se o Ministério da Educação, em substituição ao Conselho anteriormente existente e que poucas vezes se reunia. Reduzem-se as autoridades locais de 315 para 146. Introduce-se a educação secundária universal e gratuita, "de acordo com a idade, a capacidade e a aptidão do aluno", até os 16 anos. Após os 16 anos, aos que desejarem, será ministrada educação de tempo parcial em colégios municipais de ensino superior. A educação religiosa continua obrigatória, mas os pais têm o direito de recusá-la e nenhum professor é obrigado a ministrá-la. Nos meados do século XX, atingia afinal a Inglaterra uma fase de plena democracia no seu lento mas firme progresso para uma sociedade igualitária, cuja mobilidade de *status* social se subordinava a um regime de seleção fundado em princípio num sistema de mérito.

A expansão do sistema entre 1944 e 1960 é marcada não só pela educação secundária para todos, mas pelo começo de importantes reformas no ensino superior. Inicia-se a aproximação entre os colégios e professores e as universidades; criam-se os colégios de tecnologia avançada em 1945 e, dez anos depois, o plano de 5 anos de expansão da educação tecnológica dá grande ímpeto ao desenvolvimento do que são hoje as universidades tecnológicas. Eleva-se a 15 e depois a 16 a idade de se deixar a escola. A educação tem, cada vez mais, oportunidade de poder ser continuada depois das idades legais.

Em 1960, o *Robbins Report* levanta a situação do ensino superior e propõe a consolidação das reformas em curso e a expansão vigorosa do sistema. A excessiva atração de Oxford e Cambridge começa a ser equilibrada pela ação do Conselho Central de Admissão às Universidades, cuja autoridade passa a estender-se a todas elas e mais aos Colégios de Tecnologia Avançada e aos Colégios de Professores, que passam a se designar Colégios de Educação e, depois, Escolas de Educação, assim como os Colégios de Tecnologia Avançada passam a Universidades Tecnológicas. O plano não se limita a essas medidas de integração do sistema pela incorporação das instituições existentes, mas estabelece que muitas das universidades existentes se ampliem para 8.000 ou 10.000 estudantes e se criem seis novas universidades. O propósito era o de elevar a matrícula no ensino superior de 110.000 estudantes em 1961 para 150.000 em 66 e 67 (35% de aumento). Com o *Robbins Report*, esse número deve elevar-se a 90.000 em 1973-4 e a cerca de 560.000 em 1980-81.

Trata-se de considerável expansão, a que chega a Inglaterra, como resultado de sua extraordinária experiência educacional, iniciada na primeira metade do século XIX, ampliada em 1870 e 1880, reformulada, afinal, em 1944 e agora,

na década de 60, entrando em fase de plenitude e maturidade. Nada há, na Inglaterra, que lembre o terrível: *mais educação, mas de pior qualidade*. Todo crescimento, toda expansão não só mantém, mas eleva os padrões. Mesmo no ensino primário, que, hoje, reduzido a um fragmento da educação comum oferecida a todos vem perdendo pelo menos o antigo prestígio, observadores independentes reconhecem a escola primária inglesa entre as melhores do mundo no sentido de atenção individual à criança e de sua absorção na atividade escolar. A expansão, agora, do ensino superior faz-se com os mais altos padrões. Para começar, nenhuma universidade se implanta sem que possua antes uma biblioteca central com o mínimo de ... 100.000 volumes.

Todo o sistema continua o processo de lenta e progressiva transformação. Transforma-se, como se transformam no país sua agricultura, sua indústria, seu modo de viver, suas cidades. Não se trata de nenhum projeto especial e isolado mas de uma parcela da vida inglesa que se reforma, expande-se e prospera como todas as demais. A educação, contudo, começa agora a ser o setor central do grande processo de mudança da vida econômica, política e social da sociedade de maior equilíbrio político e democrático do mundo ocidental.

Introdução

a) CONSIDERAÇÕES GERAIS SÔBRE O OBJETIVO DO SEMINÁRIO

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

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

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

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

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

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

2. Do ponto de vista das oportunidades de trabalho essa ligação assume duplo aspecto: 197

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) POLÍTICA ECONÔMICA E SOCIAL E O PLANO

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

Essa política se concretiza sempre pela intervenção estatal, porém sob

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

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

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

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

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

— obter pleno emprego das forças produtivas da população;

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

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

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

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

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

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

riódicamente, cada 4 ou 5 anos, pelo Parlamento, o plano constitui "o conjunto dos programas de investimento além de instrumento normativo do progresso econômico e social".¹ Assim considerado, o plano representa, segundo a fórmula de Pierre Massé, "solução intermediária, conciliando o atendimento à liberdade e à iniciativa individual, e a diretriz comum de desenvolvimento". Todo o problema, nesse tipo de planificação, consiste em conciliar a existência de empresas dotadas de capacidade para decidir, relativamente autônomas, e as "orientações comuns" definidas pelo plano. Mesmo nesta hipótese, o interesse do plano é evidente do ponto de vista do *valor educativo* [formulação em comum de objetivos nacionais de desenvolvimento] e quanto ao *valor operacional* (estudo completo do mercado que orienta os investimentos das empresas e determina a política do Estado).²

As reflexões que a seguir desenvolveremos abrangem, é claro, os países que oficialmente estabelecem planos de desenvolvimento econômico e social, sendo mais particularmente citadas por nós, como ocorrem em outras oportunidades, as experiências francesa e soviética.

¹ A cargo de todas as forças atuantes na economia, o Estado, as entidades patronais, os sindicatos operários etc. donde a expressão "economia de acordo".

² O aspecto restritivo do plano, em relação ao Estado foi reforçado no 5.º Plano (1966-70), com a definição oficial "de indicadores de aberta" (os "piscadores") nos casos de má execução do plano.

Primeira parte: Papel dos organismos centrais de planejamento e suas relações com o mundo político, administrativo, econômico e social

Os órgãos centrais de planejamento apresentam estruturas administrativas bastante diferentes:

- Comissão Nacional de Planejamento da URSS (GOSPLAN);
- Commissariado do Plano junto ao Primeiro Ministro na França e órgãos satélites;
- Conselho Nacional do desenvolvimento econômico (N.E.D.C.) e "N.E.D.O." (Reino Unido) etc.

200

Pouco importa a variedade dessas estruturas, o essencial é que os órgãos centrais de planejamento sejam dotados de recursos materiais e humanos suficientes e que sejam eficazes.

A. FUNÇÕES FUNDAMENTAIS

1. Prestar informação econômica e social sobre:

- aperfeiçoamento continuado da informação estatística, econômica e social.
- contabilidade nacional etc.

2. Explorar as vias possíveis ou desejáveis do desenvolvimento:

- organizar pesquisas preparatórias em todos os terrenos (inclusive, quando for o caso, as pesquisas

referentes a problemas relacionados com o planejamento educacional);

— construir as imagens possíveis da economia futura (técnica de projeção das contas nacionais);

— delinear variantes (taxa de crescimento, duração do trabalho etc.) de modo a oferecer alternativas ao poder político.

3. Coordenar a fixação dos objetivos setoriais (inclusive os objetivos referentes à educação).

4. Preservar uma constante coerência entre os objetivos setoriais e os equilíbrios econômicos fundamentais do plano nas diferentes etapas de sua elaboração através do:

— equilíbrio dos recursos e das necessidades de mão-de-obra;

— equilíbrio econômico geral (equilíbrio "produção-consumo"; quadro de trocas interindustriais etc.);

— equilíbrio "economia-investimento";

— equilíbrio "recursos públicos-despesas públicas";

— equilíbrio "exportações-importações";

— equilíbrio econômico regional etc.

5. Preparar opções gerais e decisões políticas nas diferentes etapas de elaboração do plano.

6. *Coordenar e controlar a execução do plano pelo:*

— controle contínuo da execução dos investimentos públicos e privados;

— participação no preparo dos orçamentos anuais e da política econômica a curto prazo;

— elaboração de relatórios.

B. ÓRGÃOS CENTRAIS DE PLANEJAMENTO E DEMAIS ENTIDADES ADMINISTRATIVAS

1. *Relações com o ministério das finanças.*

O papel econômico do ministério das finanças varia conforme o país; muitas vezes é também responsável pela política econômica, existindo perigo de conflito entre esse departamento — mais sensível à conjuntura — e os órgãos de planejamento, mais afetos aos objetivos do plano; cabe ao chefe do governo resolver esse tipo de problema.

De qualquer forma, o ministério das finanças deve estar intimamente ligado a todos os trabalhos de preparo e execução do plano.

2. *Relação com as outras administrações centrais.*

Em princípio, salvo em casos particulares, o ministério do planejamento não deve assumir tarefas administrativas, não se tornando pois rival ou concorrente das outras administrações centrais (é o que ocorre na URSS e na França).

Aliás, cada ministério deve criar seus próprios serviços de planificação, habilitando-se assim para a efetiva colaboração com os serviços centrais de planejamento; não se trata, porém, em cada ministério, de criar unidade específica de planejamento, acrescentada às antigas estruturas, mas de reorganizá-las, transformando-as completamente quanto a métodos de trabalho, mentalidade, em todos os níveis (nacional, regional, local) em função das tarefas preparatórias e executivas do plano, as quais precisam constituir a essência do moderno trabalho administrativo.

3. *O plano e os sindicatos patronais e operários.*

Uma planificação democrática implica ampla participação dos "parceiros sociais" (chefes de empresa, sindicatos de assalariados³ etc.); essa participação não deve traduzir-se em termos de reivindicações — embora cada grupo possa expressar suas preocupações — mas apresentar-se do ponto de vista técnico (*tarefa de especialistas*).

4. *O plano e a pesquisa sócio-econômica.*

Trata-se de problema fundamental, pois a planificação econômica e social constitui processo contínuo que não pode cair na rotina, pelo contrário, deve renovar-se constantemente quanto a técnicas e abordagem dos problemas, graças aos resultados da pesquisa sócio-econômica (pesquisas sobre con-

³ Para o planejamento educacional: sindicatos de professores, associações de pais de alunos, associações de estudantes etc.

sumo e renda, critérios de seleção, modelos matemáticos, fatores de resistência à mudança etc.).

Os órgãos centrais de planejamento, à proporção que utilizam essas pesquisas, devem estimulá-las, coordená-las e financiá-las.⁴

É igualmente interessante, porém, que uma importante pesquisa sócio-econômica possa desenvolver-se livremente, sem submissão à tutela dos utilizadores, a fim de preservar ao máximo o surgimento de novas idéias.

C. RESUMINDO, O SUCESSO DO SISTEMA DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL ADOTADO POR UM PAÍS QUE ACABA DE SE LANÇAR EM TAL EMPREZA DEPENDE

202 1. *Da orientação e da continuidade política:*

É ou não possível definir pública e democraticamente os objetivos de desenvolvimento econômico e social e realizá-los de forma progressiva obedecendo às etapas previstas?

2. *Da aceitação do sistema pelas administrações tradicionais e de sua capacidade de adaptação às novas tarefas;*

3. *Do desejo de participar e "conjuguar esforços" por parte dos componentes da vida econômica e social (sindicatos patronais, operários etc.)*

⁴ Caso dos Institutos ou Centros de pesquisas diretamente anexas ao Gosplan da URSS ou ao Comissariado do Planejamento, na França.

4. *Do elevado gabarito dos técnicos* que asseguram dinamismo e coordenação no conjunto desses trabalhos.

É claro que se trata de condições internas dos países considerados; o sucesso dos planos, principalmente nos países em desenvolvimento, depende de outras condições de caráter internacional, como organização dos mercados, financiamento dos investimentos etc.; cuja solução consiste na planificação mundial ou na estratégia mundial do desenvolvimento, que o II Decênio das Nações Unidas para o Desenvolvimento apenas delineou.

Segunda parte: Processo de elaboração do projeto econômico e social e escolha das grandes opções pelas autoridades políticas

No caso de economia deficitária, a programação dos planos pode basear-se *nos objetivos de produção*: nessa hipótese, o único problema é aumentar a produção, que é completamente absorvida pelos consumidores. Nesse caso, urge decidir quais serão as produções prioritárias. Foi o que ocorreu durante os primeiros planos soviéticos.

Com a elevação do nível de vida, chega um momento em que o consumidor dispõe de margem para escolha na utilização de seus rendimentos; inicialmente, não basta limitar-se a produzir mais para atender a necessidades prioritárias não satisfeitas; é igualmente necessário pesquisar os anseios dos consumidores. No caso das economias adelantadas, e este passou a ser o caso da URSS atual, os objetivos de pro-

dução devem basear-se *no estudo da evolução do comportamento dos consumidores privados*⁵ complementado, é claro, por estudos sobre as outras aplicações do produto nacional.

Examinaremos, inicialmente, o processo intelectual de elaboração dos anteprojetos de planos pelos órgãos centrais de planejamento e, em segundo lugar, os problemas de escolha das grandes opções do plano por parte dos poderes públicos (Governo e Parlamento).

A. ESTABELECIMENTO DOS ANTE-PROJETOS DE PLANOS

Compete aos órgãos centrais de planejamento, estreitamente coordenados com as autoridades governamentais:

a) PRIMEIRA ETAPA: *Determinar os objetivos desenvolvimentistas em diferentes hipóteses.*

Essa etapa consiste em estudar a evolução, durante o período planejado, da produção dos bens e serviços em diferentes circunstâncias.

1. *Estudo da evolução do consumo privado* sob várias hipóteses de taxa de crescimento anual do consumo por habitante (+ 3,2%, + 4,1% + 4,9% etc.⁶ e projeção do consumo privado em termos de plano, para os diferentes grupos de produtos ou serviços.⁷

⁵ O consumo privado representa, em geral, mais de 60% da utilização do produto nacional bruto.

⁶ Hipóteses estudadas para o V Plano francês 1966-70.

⁷ Ao todo, 300 grupos de produtos e serviços foram estudados para o V plano francês.

2. *Estudo da evolução dos investimentos e do consumo das administrações* (bens e serviços) conjugado com diversas variantes.

Esse estudo contém hipóteses alternativas⁸ sobre a evolução do sistema educativo em geral e das despesas de capital, bem como das despesas ordinárias, no decorrer do período planejado. Este primeiro estudo, ainda bastante sumário, é realizado pelo serviço competente dos organismos centrais de planificação (ex.: URSS e França) em contato com o serviço de planejamento do Ministério da Educação que realiza, para tal fim, tôdas as consultas regionais e locais necessárias.

3. *Estudo da evolução desejável do programa de construções* nas diferentes hipóteses de satisfação das necessidades.

4. *Estudo da evolução do comércio exterior* (balanço "exportação - importação"); constitui um dos pontos mais delicados de tôda planificação numa economia aberta para o exterior; é no entanto possível fazer previsões comportando tôdas as medidas adequadas que permitam sua realização.

Ao final desses trabalhos, os serviços centrais de planificação contam com gigantesco estudo de mercados, tratando da produção do conjunto de bens e de serviços sob várias hipóteses.

b) SEGUNDA ETAPA: *confronto dos objetivos e dos fatores de produ-*

⁸ Não abordaremos aqui o modo como se estabeleceram tais hipóteses; será o tema de conferências ulteriores.

ção, isto é, em essência, investimentos “produtivos” e mão-de-obra disponível.

1. O volume dos investimentos “produtivos” necessários é calculado pela utilização das técnicas apropriadas.

2. O volume de mão-de-obra necessário é calculado aplicando aos objetivos de produção as taxas aproximadas de crescimento da produtividade por setores.

Totalizando as necessidades dos trabalhadores por setores (inclusive o ensino), é possível prever em que condições o equilíbrio do emprego é assegurado. Conforme as hipóteses de produção escolhidas, podemos ser levados a pôr em destaque a falta de mão-de-obra, um equilíbrio razoável ou certa proporção de desemprego. Além disso, *aparecem os problemas qualitativos*, que compete ao plano de formação profissional e técnica tentar resolver.

Na realidade, *as disponibilidades de mão-de-obra* (cuja finalidade é assegurar colocação plena, sem excessiva tensão sobre os preços) e *as possibilidades de financiar os investimentos produtivos* (equilíbrio “poupança⁹-investimentos”) *circunscrevem as possíveis escolhas entre as diferentes hipóteses de taxas de crescimento.*

B. FOCALIZAÇÃO DO PROJETO DE PLANO E ESCOLHA DAS OPÇÕES GERAIS

a) *Conteúdo das opções gerais do plano*

- Pública e privada.

Nesse ponto, e levando em conta todos os elementos de apreciação dessa forma conhecidos, compete às autoridades políticas decidir quanto à escolha das opções gerais do plano, a saber:

– *fixação da taxa de investimento* (distinguindo os investimentos “produtivos” e os “coletivos” (inclusive a educação) e o programa de construções;

– *fixação do número de horas semanais de trabalho* (pode ou não ser reduzido?);

– *determinação da taxa de crescimento geral* (dependente da taxa de investimentos produtivos, das disponibilidades de mão-de-obra e da duração semanal do trabalho);

– *taxa de crescimento do consumo privado;*

– *taxa de crescimento do “consumo das administrações”*, isto é, em termos de contabilidade nacional, crescimento das despesas correntes em diferentes “administrações”, inclusive com educação. Evidentemente deve existir estreita relação entre as decisões concernentes a investimentos e as que dizem respeito a despesas correntes;

– equilíbrio “exportação-importação” (trata-se, é claro, das previsões que, através de adequada política, se procura tornar realidade).

A decisão se obtém após demoradas discussões sobre os anteprojetos de plano, as quais se realizam em diversos níveis:

– consulta dos escalões económicos, administrativos, educativos, regionais e locais;¹⁰

– exame aprofundado pelas comissões (departamentos) especializadas dos órgãos centrais de planificação;

– exame em conselho de ministros e, conforme o caso, pelo parlamento.¹¹

Nesse nível de resolução, as opções gerais do plano são adotadas, inclusive as referentes aos prováveis limites¹² de financiamento da expansão do sistema educativo (despesas de capital e despesas correntes) durante a vigência do futuro plano.

b) Exemplo das opções gerais do IV (1962-65) e V planos (1966-70) franceses.

O anexo I apresenta, a título de exemplo, as grandes diretrizes do IV e V planos *franceses*, a partir da situação em 1961.

1. A primeira coluna (1961) apresenta a distribuição do emprego do Produto Interno Bruto em 1961, último ano do III plano (1958-61). O anexo II apresenta

¹⁰ Na URSS, o processo é complicado pelo tipo de sistema federal intervindo no processo dos Gosplans e ministérios das várias repúblicas. No que se refere às etapas de elaboração do plano educativo soviético, pode-se consultar o trabalho do IPE “Planificação Educacional na URSS,” IPE/Unesco 1967.

¹¹ Na França, o Parlamento delibera duas vezes sobre o projeto de planos: a primeira, para definir as opções gerais, a segunda, para adoção dos programas analíticos.

¹² Os “envelopes” dos diferentes setores do consumo coletivo somente são definitivamente encerrados no estágio posterior da organização dos programas analíticos.

a distribuição dos investimentos, por categoria, durante aquele mesmo ano.

2. As colunas II e IV indicam o índice global de crescimento anual do Produto Interno Bruto (5,5% para 1962-65; 5% para 1966-70) previsto nas opções gerais do plano, bem como a taxa de crescimento dos diferentes empregos.

3. O exame da taxa de crescimento dos diferentes empregos mostra:

– crescimento regular da taxa de investimento bruto e prioridade atribuída aos investimentos “coletivos” (educação, saúde etc.). Em particular, as construções escolares e universitárias acusaram a taxa de crescimento de 90% no IV Plano e de 54-55% no V Plano:

– brusca aceleração do “consumo das administrações” durante o V Plano (1966-70) e especialmente das despesas correntes de educação, as quais resultam do crescimento maciço dos investimentos escolares e universitários durante o plano anterior;

– relativa redução por parte do consumo privado na utilização do Produto Interno Bruto (64,6 em 1961, 63,6% em 1965, 62,5% em 1970).

4. No quadro das opções gerais, as despesas com educação (despesas correntes e despesas de capital) evoluíram ou deviam fazê-lo, como indicam os dados da rubrica II (na parte inferior da página).

Constata-se que entre 1961 e 1970 as despesas com educação elevaram-se, aproximadamente, a 2% do produto nacional e que esses 2% correspondem à diminuição da

parte relativa ao consumo privado no Produto Interno Bruto.

C. ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS SETORIAIS ANALÍTICOS

Com base nas opções gerais feitas pelas autoridades responsáveis, cada departamento especializado (ou comissão) do órgão central de planificação procede ao estabelecimento de programas analíticos estreitamente conjugados com cada ministério interessado.

Assim é que foi durante essa segunda fase que se organizaram os programas analíticos do plano escolar e universitário.

Esta segunda fase depende de sanção do governo e, quando necessário, do voto final do parlamento.¹³

206

Conclusão

Éste breve resumo das diferentes fases técnicas e políticas da elaboração dos planos econômicos e sociais — tratando particularmente da experiência soviética ou francesa — ressalta que, *numa planificação que se pretende global e coerente*, torna-se impossível separar o processo de elaboração do plano educacional do conjunto de trabalhos de planejamento.

Em particular, a destinação crescente de recursos aprovados em favor da educação se opera com delimitações bem precisas, que o quadro I põe nitidamente em destaque.

¹³ Na URSS, os planos quinquenais são aceitos pelo congresso do P.C.; os planos anuais são votados pelo Soviet Supremo.

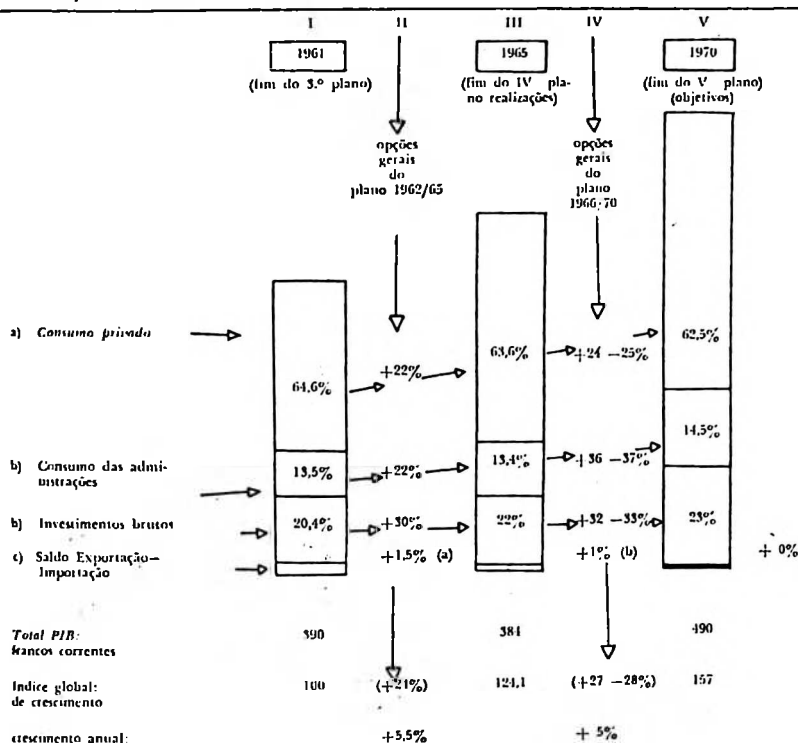
No que se refere ao financiamento do plano educativo, estabelecem-se estreitas inter-relações entre os objetivos desenvolvimentistas do sistema educacional e os recursos financeiros que lhe são reservados. Por um lado, a amplitude dos objetivos necessários ou desejáveis determina, com maior ou menor precisão,¹⁴ a extensão das necessidades financeiras; inversamente, os recursos financeiros efetivamente mobilizáveis, levando em conta as necessidades expressadas pelos demais setores, limitam a extensão dos objetivos possíveis tornando obrigatória a fixação de prioridades ou a escolha de soluções menos dispendiosas.

E o mesmo ocorre, entenda-se bem, em todos os setores, pois o eterno problema para os planejadores consiste em tentar conciliar as necessidades quase ilimitadas e recursos sem dúvida limitados. O ideal seria dispor de critérios completamente objetivos de modo a conjugar a escolha das prioridades com a otimização do crescimento, sobretudo para arbitrar entre os investimentos materiais produtivos e os investimentos em "capital humano". A análise "custo-benefício", apesar dos serviços que pode prestar, continua sendo instrumento ainda pouco adequado para o fim almejado e só técnicos, como os políticos, ficam reduzidos a escolhas ainda empíricas. A planificação pelo menos proporciona a grande vantagem de tais escolhas poderem ser realizadas numa visão conjunta de necessidades e possibilidades.

¹⁴ Para a formação profissional, por exemplo, os objetivos podem ser atingidos em condições de custo que variam segundo o modo de formação escolhida.

Anexo 1

I. Utilização do Produto Interno Bruto



II. Utilização do Crescimento para Financiar o Ensino Público e Privado/milhões

	1961	1965	1970
1) Em percentagem da PIB			
Despesas correntes ⁽¹⁾	2,94%	3,53%	4,7%
Despesas de capital ⁽²⁾	0,62%	0,83%	1,0%
TOTAL	3,56%	4,36%	5,7%
Em valor absoluto:	11	16,7	28

1 - Incluídas no consumo das administrações

2 - Incluídas nos investimentos

a - Na vigência do IV Plano, no quadro da taxa global de crescimento de +30%, os investimentos coletivos receberam prioridade particular (+50%) e, entre eles, os investimentos escolares e universitários máxima prioridade (+90%).

b - Na vigência do V Plano, a prioridade dos investimentos coletivos foi mantida (+54% -55%), porém o crescimento dos investimentos escolares e universitários foi limitado a esse nível médio.

Anexo 2

Distribuição dos investimentos na França em 1961 (FBCF), em milhões de francos

Tipo de investimento	Preços de 1961	percentagem do total do FBCF	percentagem do FNB
<i>Investimentos produtivos</i>			
Agricultura	6,67	10,7	2,15
Energia	7,85	12,6	2,55
Indústria	15,00	24,1	4,95
Comércio	2,40	3,9	0,77
Transporte	5,85	9,3	1,95
TOTAL	37,77	60,6	12,37
208 <i>Programa de construções</i>	15,10	24,2	4,95
<i>Investimentos da administração</i>			
Administração geral	0,77	1,2	0,25
Ensino e pesquisa	2,00	3,2	0,62
Saúde pública	0,27	0,4	0,09
Equipamento coletivo urbano	1,26	2,0	0,40
Equipamento coletivo rural	1,13	1,8	0,36
Estradas e outras infra-estruturas de transporte	—	—	—
TOTAL	7,29	11,5	2,35
Diversos	2,23	3,7	0,73
TOTAL GERAL	62,39	100,0	20,40

Fonte: contas nacionais da França.

Nota: excluídas as estradas e outras infra-estruturas de transporte incluídas na 3.^a rubrica.

Introdução

Afirmações sobre a importância da pesquisa para a formulação e o acompanhamento de programas de ação de há muito figuram em discussões sobre educação no Brasil. A questão teria sido levantada já por estadistas do Império.¹ Expresso em medida concreta, o reconhecimento da importância da pesquisa verificou-se em 1938, quando se instalou, no Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destinado a "realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos". Desde então, o propósito de utilizar a pesquisa como fonte de es-

clarecimento para a administração da educação, que inspirou a criação daquele Instituto, tem sido freqüentemente reiterado em pronunciamentos e documentos governamentais.

209

Contudo, se se pudesse fazer uma análise com base nos recursos aplicados, constatar-se-iam, provavelmente, significativas oscilações na importância que os governos têm, de fato, atribuído à pesquisa relacionada com a educação. Devido, porém, a certas características de nosso sistema contábil, dificilmente se poderia fazer um estudo sistemático dos gastos governamentais com pesquisa propriamente dita. Os orçamentos consignam verbas para as instituições de pesquisa, mas sabe-se que a maior parte do pessoal lotado nesses órgãos não realiza trabalhos de pesquisa e, igualmente, das verbas destinadas a material e serviços, a maior parte é absorvida em outras atividades.

Por outro lado, interessante flutuação pode observar-se na orientação dos trabalhos que, sob o ró-

* Trabalho realizado sob os auspícios da Fundação Ford. A autora, que expressa seus agradecimentos não só a essa Fundação mas, também, às pessoas que lhe forneceram dados e informações, é a única responsável pelas opiniões nele emitidas.

** Da Faculdade de Ciências Sociais da Univ. de S. Paulo.

¹ Ver *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 1956.

tulo de pesquisa, têm sido produzidos nas instituições oficiais (diretamente ou sob seus auspícios). Embora não se possam traçar demarcações precisas e, em cada período, nenhuma das orientações assinaladas esteja inteiramente ausente, três tendências predominantes se observam na temática e metodologia dos programas incentivados.

210 No primeiro período, que abrange toda a década de quarenta e grande parte da década subsequente, os estudos são, predominantemente, de natureza psicopedagógica. Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizaram-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de maturidade. A estrutura do INEP incluía então uma Divisão de Psicologia Aplicada, que não foi mantida nos organogramas posteriores. Datam desse período, também, os trabalhos da CALDEME — Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, — instituída pelo Diretor do INEP, em 1952, e destinada a “fazer chegar às mãos dos professores guias e manuais escritos especialmente para a sua orientação”.

O segundo período inaugurou-se oficialmente com a criação no ... INEP do Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisa, em ... 1956. Localizados no Rio de Janeiro, então capital do País, e nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Recife, esses centros deveriam promover “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o País”.² Do noticiário do CBPE relativo a 1956 constam, como objeto de pesquisas em andamento, tópicos tais como: educação e mobilidade social em São Paulo, relações de raças no Brasil meridional, relações entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, S.P., a estrutura social de escola, indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade, estratificação social no Brasil. A ênfase deslocava-se, assim, para estudos de natureza sociológica. Nesse período, que se prolongou até ... 1964, produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys* e tentativas de análise macroscópica em que o foco de atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar, e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional.

Finalmente, no terceiro período, que se estende até os dias de hoje, esboça-se a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da adminis-

² *Opus cit.*

tração federal mas também por fontes externas de financiamento. A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização e eficiência são itens frequentes em documentos programáticos. Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento por nós aqui intentado particularmente atraentes a órgãos oficiais de diferentes níveis, tem-se mostrado nos últimos tempos os chamados estudos sobre recursos humanos.

Não faremos aqui qualquer tentativa para explicar tal flutuação, mesmo porque talvez o fato não se explique somente por fatores peculiares à história da política e administração da educação no Brasil mas, sim, esteja também vinculado ao desenvolvimento e prestígio das diferentes disciplinas — Psicologia, Sociologia, Antropologia e Economia — nos países dos quais somos intelectualmente dependentes. De qualquer forma, achamos que o fato deve ser considerado ao se fazer uma avaliação do nível e da instrumentalidade das pesquisas educacionais no Brasil. O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação e, principalmente, a substituição, em tempo relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares.

Particularmente em um País como o Brasil, em que os fundos para a pesquisa educacional provêm predominantemente do setor público, se este não procurar corrigir os desequilíbrios resultantes de pressões de grupos internos (profissionais ou políticos) ou de estímulos advindos do exterior, os problemas apontados poderão comprometer seriamente os padrões e a instrumentalidade mesma dos estudos.

Outra questão que convém levantar nestas considerações introdutórias sobre a pesquisa educacional no Brasil é a dos riscos de uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os de que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades do momento mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação dos fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle.

211

I. Pesquisas Educacionais

Classificamos como pesquisa educacional, para os propósitos deste levantamento, qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas:

- a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem,

métodos de ensino, material didático, alunos, professores etc.);

- b) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração educacional, os mecanismos de controle etc.);
- c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos.

Tal conceituação baseia-se apenas no objeto de estudo, não implicando qualquer consideração de aspectos metodológicos. Contudo, por motivos de ordem prática, excluem-se deste levantamento ensaios, análises filosóficas, elaborações programáticas e estudos referentes à construção de modelos.

212

Por outro lado, limita-se o levantamento a pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, concluídas ou em andamento (até julho de 1970). Essa delimitação não se baseia em simples razões de conveniência prática mas, também, no pressuposto de que as possibilidades de desenvolvimento mais seguramente se não de inferir do exame da situação presente e temporalmente mais próxima que da consideração de condições que prevaleceram em passado mais remoto. Quanto ao alcance geográfico do levantamento, os limites se definiram unicamente em função de razões de ordem prática. Assim, ele se baseia principalmente no material que nos foi possível colher mediante contato pessoal, direto ou escrito, com pessoas e instituições localizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Embora tivéssemos pro-

curado obter informações de outras regiões, não sabemos em que medida as respostas obtidas cobrem as atividades que se desenvolvem em outros pontos do País.

Por outro lado, também não se incluem neste levantamento: trabalhos para efeito de doutoramento no exterior e pesquisas realizadas, no Brasil, por estrangeiros.

A. Temas

Embora os critérios adotados permitam abranger grande variedade de temas, o exame do material publicado e das informações obtidas através de questionários indica que os trabalhos realizados nas instituições de pesquisa se concentram em certos temas, como: caracterização do corpo discente ou docente, enfocando geralmente aspectos sócio-econômicos dos estudantes, e descrição de escolas ou redes escolares em termos de número de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas.

Estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos são bem menos frequentes. Mais raras ainda são as tentativas de avaliação sistemática de inovações. Nos chamados centros ou escolas experimentais, inclusive nos filiados a instituições oficiais de pesquisa, introduzem-se por vezes inovações mas, em geral, não se atenta para as condições necessárias à avaliação baseada em controles de tipo experimental.

Por outro lado, tampouco não figuram entre os tópicos considerados por aquelas instituições, estudos relacionados com a dinâmica interna da escola. Da mesma maneira, a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais,

em seus aspectos burocráticos e vinculações políticas, não têm merecido atenção, ou não se têm prestado aos tipos de análise que o equipamento teórico e metodológico de pesquisadores brasileiros permite realizar. Os tópicos considerados por pesquisadores filiados a universidades assemelham-se aos que se estudam nas instituições de pesquisa oficiais. Contudo, alguma variação se observa entre os psicólogos que, inspirando-se na literatura especializada, produzida principalmente nos Estados Unidos, focalizam certos problemas teóricos ou trabalham na elaboração ou adaptação de instrumentos para medir características psicológicas. No mais das vezes, porém, esses estudos focalizam assuntos muito específicos e não se integram em planos mais gerais de investigação que pudessem ter algum impacto sobre métodos de ensino ou situações escolares.

B. Metodologia

Os estudos, em sua maioria, são exploratórios e descritivos. Alguns não passam de simples levantamentos de dados, sendo que, às vezes, tais levantamentos se realizam ao mesmo tempo em mais de uma instituição, levando a resultados divergentes ou a nenhum resultado. A justificativa para a realização de trabalhos dessa natureza encontrava-se nas deficiências dos sistemas oficiais de coleta e divulgação de estatísticas escolares. Entretanto, o propósito de preencher lacunas ou detalhar informações, inspirador de tais levantamentos, produz dados que raramente servem a fins teóricos e freqüentemente nem sequer são utilizados para fins práticos imediatos.

Na verdade, muitas das pesquisas se definem como "caracterizações". Mesmo algumas das chamadas "avaliações" não se orientam por uma metodologia capaz de qualificá-las como tal. A maioria não emprega grupos ou situações de controle.

Percebe-se que o equipamento de análise é, em geral, limitado. Dos estudos que se baseiam em dados quantitativos, a maioria não apresenta mais que tabelas com freqüências relativas, não utiliza técnicas para a determinação de relações entre variáveis, e não recorre a controles estatísticos.

Os projetos que se realizam em instituições oficiais de pesquisa originam-se, freqüentemente, da preocupação com problemas "práticos". Necessariamente complexos, tais problemas são, em sua inteireza, convertidos em tópicos de pesquisa que, vagamente formulados, levam diretamente à coleta de dados, sem maiores preocupações com a operacionalização de conceitos e especificação de hipóteses testáveis. Disso resultam projetos demasiadamente ambiciosos que jamais se concluem ou que produzem relatórios com alguns dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações.

213

II. Condições institucionais em que a pesquisa educacional se realiza

Em condições institucionalizadas, estudos relacionados com a educação realizam-se nos seis centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em centros de pesquisa inseridos

em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Ministério do Planejamento (IPEA), em núcleos de pesquisa de algumas entidades particulares que mantêm programas educacionais (SENAC, SESI), no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas, e em institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionam em algumas universidades. A maior parte, porém, dos trabalhos realizados por professores universitários resulta de esforços individuais relacionados com interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário.

- 214 Outros campos, porém, têm-se beneficiado com recursos fornecidos por órgãos governamentais de financiamento — Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A educação não tem sido contemplada com recursos dessas fontes. Dos projetos relacionados no Anexo 1, alguns se desenvolvem ou se desenvolveram graças a algum tipo de subvenção da FAPESP. Tais projetos, porém, se realizam sob a responsabilidade de psicólogos ou sociólogos e classificam-se na área de Psicologia ou Ciências Sociais. A Educação como área de estudo não figura entre as categorias identificadas nos relatórios sobre bolsas e auxílios concedidos por aquelas instituições.

Em que medida o fato se explica por uma falta de agressividade

profissional dos que se dedicam à educação? Do relatório da FAPESP, relativo ao ano de 1969, consta a seguinte observação: "Como nos anos anteriores, também em 1969 nenhum pedido de bolsa ou auxílio solicitado à Fundação deixou de ser atendido por limitação de recursos financeiros."

Os recursos do Governo Federal aplicados em pesquisa têm sido administrados pelos Ministérios do Planejamento e da Educação e Cultura. Contudo, pelo que se infere das informações fornecidas pelos Centros que integram a rede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC, os gastos com pesquisas têm representado, nos últimos anos, parcela muito pequena do seu orçamento. O pessoal regular é mantido com verbas orçamentárias, mas suas atividades têm-se restringido ao setor de treinamento — cursos para professores primários e pessoal de educação, de diferentes categorias.

O quadro técnico daqueles centros é constituído de Técnicos de Educação e Assistentes de Educação. Dos primeiros, exige a legislação tenham concluído o curso de Pedagogia, em nível superior. Dos Assistentes de Educação, não se exige curso superior mas existem na carreira alguns diplomados por cursos desse nível em outros ramos — Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia. A remuneração de Assistente de Educação vai de Cr\$ 432,00 a Cr\$ 508,00 mensais e a de Técnico de Educação, de Cr\$ 725,00 a Cr\$ 883,00, tendo, uns e outros, a obrigação de prestar trinta e três horas semanais de trabalho. O salário no magistério primário, que exige número me-

nor de horas e não pressupõe curso superior, vai de Cr\$ 625,00 a Cr\$ 1.289,80 em São Paulo, e de Cr\$ 398,40 a Cr\$ 853,94 na Guanabara. Por outro lado, com a expansão das matrículas nos cursos superiores e a abertura de novas faculdades, têm-se multiplicado as oportunidades de trabalho no magistério deste nível. Nas universidades federais, o salário inicial correspondente a doze horas semanais de trabalho é de Cr\$ 663,55.

Ao mesmo tempo, em São Paulo, o setor privado (empresas de consultoria e planejamento, pesquisa de mercado, comunicações de massa) tem-se mostrado capaz de atrair e reter pessoal formado em Ciências Sociais, Psicologia e mesmo Pedagogia.

O Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA — Ministério do Planejamento, que, como outros órgãos de alto nível, não tem seus padrões de remuneração subordinados às escalas salariais da administração pública, promove pesquisas mediante contrato com profissionais que não têm vínculo empregatício com a instituição. Poucos, porém, têm sido os estudos na área da educação propriamente dita realizados sob os auspícios desse órgão. Parece-nos que um dos problemas é o de encontrar pesquisadores competentes que estejam interessados nos tipos de estudo que se incluem nas cogitações governamentais. Por outro lado, também, não se pode dizer em que medida preocupações de ordem político-ideológica, quer do lado da demanda, quer do da oferta, reduzem atualmente o potencial de que aquele órgão po-

deria dispor. Parece-nos, também, que a proximidade a órgãos de decisão, se vantajosa sob certos aspectos, resulta prejudicial à continuidade dos programas e à profundidade dos estudos. O assessoramento direto a esses órgãos e a necessidade freqüente de fornecer-lhes informações para fins vários desviam a atenção para problemas imediatos que não levam necessariamente a investigações de mais longo alcance. Para poder programar pesquisas, mesmo que não as executasse diretamente, seria necessário que a instituição contasse com a assessoria de elementos com experiência no campo da educação e que não fossem inteiramente absorvidos por aquelas tarefas.

Quanto aos centros ou divisões de pesquisa que figuram nos organogramas de algumas Secretarias Estaduais de Educação, em geral dedicam-se estes órgãos muito mais a atividades de treinamento e assistência ao magistério do que à pesquisa. Fazem às vezes certos levantamentos sobre situações ou problemas escolares mas não dispõem de pessoal especializado ou recursos financeiros para promover pesquisas.

215

III. Background dos Pesquisadores

Os quadros técnico-profissionais representam uma proporção muito pequena do pessoal empregado na rede de centros de pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Se daqueles quadros excluirmos os professores que lecionam nas escolas e cursos mantidos por esse Instituto, verifica-se que os técnicos perfazem 13,5% do pes-

soal em exercício em 1970. São constituídos predominantemente de técnicos de educação e assistentes de educação. Acresce ainda que a maioria das pessoas classificadas nestas categorias não realiza pesquisas mas dedica-se a outros setores de atuação daqueles centros — documentação, divulgação de informações, produção de material audiovisual e cursos de aperfeiçoamento para professores e outros profissionais da área de educação.

216 Além de técnicos e assistentes de educação, existem no INEP alguns elementos formados em Ciências Sociais (classificados como Pesquisadores em Antropologia) e, admitidos a título precário, alguns "auxiliares de pesquisa em educação". Da relação do pessoal em exercício consta, ainda, a presença de um único estatístico mas não constam psicólogos ou economistas.

A maioria do pessoal que se ocupa em pesquisa é constituída de pedagogos, isto é, pessoas formadas em Pedagogia por Faculdade de Filosofia. Pouca ou nenhuma atenção se tem dado a essa atividade em cursos de Pedagogia cujo corpo docente, em geral, é pouco familiarizado com as técnicas da pesquisa empírica. Os que provêm de ciências sociais são mais afeitos a tarefas como coleta e análise qualitativa de dados, mas, via de regra, seus conhecimentos de *research design* e estatística são muito rudimentares.

O INEP tem por vêzes recorrido à assessoria de estatísticos que, no entanto, geralmente, são convidados a atuar apenas em algumas fa-

ses dos projetos. Estes são inteiramente concebidos e dirigidos por pessoas da instituição. Por outro lado, a vinculação com professores universitários que realizam trabalhos de pesquisa em ciências humanas é praticamente inexistente.

Dos pesquisadores em exercício naqueles Centros, apenas um realizou treinamento no exterior e uma meia dúzia teve alguma iniciação sistemática em metodologia de pesquisa, por ter participado dos "Seminários para treinamento de pessoal em pesquisa", promovidos pelo INEP, no CRPE de São Paulo. a partir de 1962 (o último realizou-se em 1969 em condições precárias, por falta de regularidade no pagamento dos professores). Por motivos diversos — heterogeneidade do corpo discente, critérios de determinação do currículo, condições de trabalho etc. —, o equipamento metodológico oferecido por êsses seminários é bastante inferior ao que recebem estudantes em nível de mestrado nas boas universidades americanas.

Consciente da necessidade de aperfeiçoar seu pessoal, o INEP tem promovido, em sua sede na Guanabara, alguns cursos de Estatística e Metodologia de Pesquisa que, no entanto, como cursos esporádicos de curta duração, naturalmente são de alcance limitado.

Situação semelhante ou pior no que se refere ao preparo do pessoal; apresentam os centros ou divisões de pesquisa das Secretarias Estaduais de Educação.

O Centro Nacional de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento não possui um quadro

próprio de pesquisadores. Quanto ao CETRHU da Fundação Getúlio Vargas, responsabilizam-se pelos estudos ali realizados principalmente economistas e engenheiros que, como os educadores do INEP, se formaram por faculdade em que a pesquisa empírica recebia pouca ou nenhuma atenção.

Se a situação existente é a descrita acima, por outro lado, pouca probabilidade há de grande mudança em futuro próximo. Os cursos superiores na área de educação e ciências humanas não oferecem, em geral, condições que permitam o desenvolvimento da competência especializada necessária ao planejamento e execução de projetos de pesquisas. Dos cursos de pós-graduação existentes, apenas alguns, em economia e ciências sociais, oferecem atualmente bom treinamento em pesquisa. É pouco provável, porém, que a competência adquirida nesses cursos se aplique à pesquisa educacional se as condições institucionais em que esta se realiza não forem modificadas.

Por outro lado, mesmo que essas condições se tornem atraentes para sociólogos, antropólogos e economistas providos daqueles cursos de pós-graduação, poderá a pesquisa educacional desenvolver-se sem a participação da psicopedagogia?

Questões há em educação que dificilmente poderão ser focalizadas de modo adequado de ângulo meramente econômico, sociológico ou antropológico. Basta lembrar os problemas de currículo, por exemplo, que tão carentes de pesquisa se apresentam em nosso País. Como sequer formulá-los, sem conhecimentos de Pedagogia?

A julgar pelos organogramas referentes às pastas da educação e planejamento, dir-se-ia que temos no Brasil a situação ideal para o relacionamento entre a pesquisa e a ação — instituições de pesquisa inseridas na estrutura mesma dos Ministérios e Secretarias, que traçam a política educacional e decidem *quanto* e *como* aplicar em educação. Porém, que de fato vem ocorrendo?

Parece-nos conveniente considerar a questão de dois aspectos, a saber: 1) o papel da pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas, e 2) a influência da pesquisa sobre o processo educacional propriamente dito, isto é, sobre o que acontece nas escolas.

Considerando a situação atual, poderíamos dizer, sem exagero, que tanto a formulação da política educacional quanto a configuração das rotinas escolares se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como de resultados acaso obtidos por pesquisadores isolados.

Contudo, procurando fazer um balanço retrospectivo, parece-nos igualmente legítimo afirmar que, em administrações passadas, a intenção de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a ação traduzia-se em laços mais estreitos e iniciativas mais concretas que os existentes nestes dias.

Não queremos com isso afirmar que a liderança e as soluções do passado tenham sido inteiramente satisfatórias. Porém, ofereciam melhores condições para a realização

de pesquisas e alguns mecanismos que permitiam certa comunicação entre a pesquisa e a ação. O INEP, por exemplo, tinha algum papel na formulação da política educacional do país. Responsabilizava-se pela aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário e traçava diretrizes para o ensino primário e normal. Não tinha ingerência direta nas decisões a respeito do ensino secundário ou superior mas, graças ao prestígio de que gozava e à filosofia por que se norteava, fazia-se presente nas ocasiões em que assuntos de ordem mais geral eram considerados. Assim, participou ativamente dos longos debates que precederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como do movimento relativo à reforma universitária, que se estruturou em torno do projeto da Universidade de Brasília, cuja criação liderou.

218

Obviamente, as posições que a direção e o *staff* do INEP defendiam nessas ocasiões não se inspiravam exclusiva ou preponderantemente em estudos sistemáticos ou pesquisas rigorosamente conduzidas. Daquela maneira, porém, conseguia despertar a atenção de círculos mais amplos para certas características do sistema educacional de nosso País.

No que se refere ao segundo aspecto — relação entre a pesquisa e o processo educacional propriamente dito — algumas tentativas foram feitas no sentido de levar às escolas, não apenas mensagens de renovação mas também material e recursos didáticos inspirados na preocupação de utilizar o que de mais "científico" ou adequado houvesse em metodologia do ensi-

no. Assim, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), que se filiava ao INEP, produziu e distribuiu, na década de cinquenta, vários manuais de ensino. Patrocinou também o INEP, nos primeiros anos da década de sessenta, a elaboração de uma cartilha, baseada em estudos de lingüística, orientados por especialistas do Summer Institute, que, na ocasião, prestavam colaboração à Seção de Antropologia do Museu Nacional.

Infelizmente, porém, as mudanças de orientação não têm favorecido a continuidade dos programas; e sem certa continuidade, dificilmente se poderá avaliar o alcance de qualquer medida.

Somos levados a pensar que, a fim de garantir certo padrão na formulação e execução das pesquisas, bem como a continuidade necessária à utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental. Talvez tais centros não devessem situar-se no Ministério da Educação (ou do Planejamento).

A universidade poderia constituir uma alternativa. Na verdade, porém, em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do País. Referimo-nos ao setor de educação que, a nosso ver, é, naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza.

Parece-nos, contudo, que algum esforço deveria ser feito no sentido de se desenvolver, em uma ou duas

universidades do País, ou seja, onde fôsse possível trazer para a educação a colaboração de pesquisadores de outros ramos das ciências humanas, programas de pesquisa de que participassem professores e alunos de pós-graduação.

Obviamente, não se resolveriam com isso todos os problemas da pes-

quisa educacional no Brasil, e muito menos os relativos à comunicação entre a pesquisa e a ação. Porém, êsses núcleos poderiam desempenhar importante papel não só como centros de formação e aperfeiçoamento de pesquisadores mas, também, como laboratórios e pólos de irradiação dos recursos da moderna tecnologia educacional.

Relação por assunto, dos projetos de pesquisa iniciados e/ou concluídos nos dois últimos anos

CODIFICAÇÃO UTILIZADA NA CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS

Coluna A. Emprego de Técnicas Estatísticas

Nota: A classificação adotada não deve ser interpretada como uma avaliação da "qualidade" da análise ou adequação dos instrumentos utilizados.

219

1. Não se baseia em dados quantitativos sistemáticos
2. Distribuição de freqüência. Tabelas com duas variáveis
3. Tabelas com mais de duas variáveis. Coeficiente de correlação. Testes de significância estatística, quando aplicáveis
4. Análise multidimensional elaborada. Regressão múltipla. Análise fatorial
5. Informação insuficiente, aparentemente 1
6. Informação insuficiente, aparentemente 2
7. Informação insuficiente, aparentemente 3
9. Ausência de informação

Coluna B. Base Institucional do Pesquisador Principal

1. Centro governamental de pesquisas
2. Centro não-governamental de pesquisas

3. Centro de pesquisas inserido em universidade
4. Pesquisador independente — professor universitário
5. Pesquisador independente — estudante universitário
6. Organização comercial de pesquisas
7. A própria escola ou instituição que mantém programa educacional
8. Ausência de informação

Coluna C. Campo do Pesquisador Principal

1. Educação
2. Psicologia
3. Sociologia
4. Antropologia Social
5. Economia
6. Outro
9. Ausência de informação

220

Coluna D. Fonte de Financiamento

1. Fundos orçamentários da própria instituição
2. Contrato com órgão governamental
3. FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa no Est. de S. P. — (bolsa, auxílio)
4. CNPq — Centro Nacional de Pesquisas — (bolsa, complementação de vencimentos)
5. Fundações e organizações internacionais
6. Recursos do próprio pesquisador
7. Organizações orientadas para a ação (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira de Escolas Médicas, SENAC, SESI, SENAL, Conselho Regional de Arquitetura e Engenharia etc.)
8. Procura-se ainda obter financiamento
9. Ausência de informação

A	B	C	D
---	---	---	---

I. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE OU ADMINISTRATIVO DE ESCOLAS DE DIFERENTES NÍVEIS

A. Nível Primário

1. Condições sócio-econômicas dos professores primários brasileiros. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.	2	1	1	1
2. Caracterização do professor primário quanto ao nível de formação, posição funcional, expectativas e aspirações ocupacionais, em dois municípios baianos. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
3. Condições sócio-econômicas dos professores primários de 33 municípios do Est. da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
4. Qualificações profissionais de supervisores, inspetores, diretores e professores primários do Est. da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
5. Condições sócio-econômicas dos professores primários do Est. de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco.	2	1	1	1
6. Condições sócio-econômicas dos alunos da Escola Parque. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	2	1	1	1
7. Caracterização dos alunos do Grupo Escolar "Júlia Kubitschek". Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte.	2	1	1	1
8. GOMES, Josildeth da Silva, "Caracterização Sócio-econômica da criança da favela", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 52, n. 115, 1969.	2	1	1	5
9. Estudo da situação funcional dos professores leigos do ensino primário. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul.	2	1	1	1

A	B	C	D
---	---	---	---

B. Nível Médio

- | | | | | | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|-----|
| 10. | Características de alunos e professores dos vários ramos do ensino médio no Est. de São Paulo. DIAS, José Augusto, <i>et alii</i> , <i>Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica</i> . Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1967. | 3 | 4 | 1 | 1/5 |
| 11. | Características do corpo discente, docente e administrativo dos estabelecimentos de ensino médio do Est. de São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (José Augusto Dias) e Secretaria do Planejamento do Est. de São Paulo, 1969. | 3 | 4 | 1 | 2 |
| 12. | Política de criação de escolas e seletividade social dos cursos de nível médio na área metropolitana de São Paulo. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Desigualdades no Acesso à Educação de Nível Médio", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , V. 48, n. 107, 1967. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 222 13. | Características e aspirações dos alunos dos vários ramos do ensino médio nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará e Pará. GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST. Robert J., <i>Ensino Médio e Desenvolvimento</i> . São Paulo. Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, 1969. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 14. | Levantamento da população atendida pelo Ginásio Estadual Pluricurricular. Equipe de Pesquisa do G.E.P. da Lapa, São Paulo. | 2 | 7 | 1 | 6 |
| 15. | Caracterização da população escolar de nível médio em Salvador; proveniência sócio-econômica e atitudes face à mudança social. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 16. | GOUVEIA, Aparecida Joly, "Desenvolvimento econômico e mudanças da composição do magistério de nível médio", <i>Sociologia</i> , V. 26, n. 4, 1964. | 3 | 1 | 3 | 1/5 |
| 17. | Levantamento do professorado em exercício no ensino médio em 1966: qualificações, características individuais, condições de trabalho etc. Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. | 2 | 7 | 1 | 1 |

A	B	C	D
---	---	---	---

18. Estudo sobre o adolescente. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul e Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

9 1 1 1

C. Nivel Superior

19. Classe social do candidato não aprovado no vestibular de 1967, em Salvador. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

2 1 1 1

20. Acesso das diversas classes sociais aos cursos de nível superior em Salvador no ano de 1965. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

2 1 1 1

21. Caracterização sócio-econômica do estudante universitário da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

2 1 1 1

22. Vestibulandos às universidades do Recife: características sócio-econômicas e aspirações. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.

6 3 3 9

223

23. Estudantes de ciências sociais no Recife: características e aspirações. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.

6 3 3 9

24. O universitário nordestino e sua caracterização sociopsicológica. Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. Recife.

2 1 3 1

25. Caracterização sócio-econômica do estudante universitário de Curitiba. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (Galbas Milléo).

6 4 3 6

26. O corpo docente dos Institutos isolados de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

2 2 1 2

27. Algumas características socioculturais dos candidatos ao ingresso em escolas de nível superior. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

3 2 1 5

A	B	C	D
---	---	---	---

28. Variáveis sócio-econômicas associadas à não confirmação da inscrição no vestibular. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 3 2 1 5
29. Alunos da primeira turma do Curso Experimental de Medicina da Universidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2 2 1 5
30. Origem sócio-econômica dos alunos dos vários cursos das universidades localizadas na cidade de São Paulo. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Democratização do Ensino Superior", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 50, n. 112, 1968. 3 4 3 6
31. Características e aspirações dos alunos da Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André, S.P. (Hebe Guimarães Leme). 3 4 3 6
- 224 32. CASTRO, C. L. Monteiro de, *et alii*, *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968. 2 1 1 1
33. *Estudo sócio-econômico do estudante universitário*. Rio de Janeiro: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1968. 2 6 3 7
34. *Características sócio-econômicas dos candidatos aos cursos de Medicina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Escolas Médicas, 1967. 2 7 1 7
35. Estudantes das 3as. séries das faculdades do Est. de São Paulo: origem sócio-econômica, aspirações e expectativas profissionais. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (José Pastore). 4 3 3 2
36. Origem sócio-econômica e aspirações dos estudantes do núcleo universitário do ABC. Hebe Guimarães Leme (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André, SP). 3 4 3 6/7

A	B	C	D
---	---	---	---

II. EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA
CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES
TIPOS

1. Aspirações da população da periferia da cidade de São Paulo em relação a programas de Educação de Base — Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo.	2	7	3	1
2. Aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais dos estudantes secundários. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco	6	3	3	1
3. Aspirações ocupacionais das alunas dos ginásios industriais da cidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da Universidade de São Paulo (Eva A. Blay)	3	4	3	3
4. Aspirações ocupacionais de alunos do curso médio. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, SP (Heloísa S. do Amaral e Maria Luíza Silveira)	2	5	1	6
5. Perspectiva de futuro e filosofia de vida de estudantes universitários. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Margarida M. Pompéia)	9	5	2	3
6. Aspirações profissionais dos Estudantes de Nível Médio da Guanabara. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro	3	3	3	2
7. Interesses profissionais dos jovens de 15 anos na região de Bauru. Instituto Psicopedagógico Motter, Bauru, SP	6	4	9	9
8. Aspirações em relação à educação e profissão dos filhos, expressas por uma amostra de pais do município de Garibaldi, R. S. Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Luci de Lima Gaboardi)	6	3	3	9
9. Expectativas profissionais e educacionais dos estudantes do 2.º ciclo da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.	2	1	4	1

225

III. CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU RÊDES ESCOLARES

A. Nível Primário

	1. Estudo sobre alfabetização de adultos no Brasil. Ministério de Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos	2	1	1	1
	2. Avaliação de uma experiência educacional. Equipe de pesquisa do Grupo Escolar Experimental da Lapa, São Paulo	3	7	1	6
	3. Caracterização de uma escola experimental: Grupo Escolar "Júlia Kubitschek". Centro Regional de Pesquisas Educacionais de M. Gerais	2	1	1	1
	4. Aspectos qualitativos do ensino primário da Bahia. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.	1	1	1	1
226	5. Levantamento da situação do 1.º ano primário. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
	6. Expansão da escolaridade primária até a 6a. série. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina	2	3	4	1
	7. Funcionamento da 6a. série ginásial. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
	8. Avaliação dos resultados da aplicação da reforma do ensino primário no Rio Grande do Sul. Centro de Pesquisas e Orientação Educacional do Est. do R. Grande do Sul	2	1	1	1

B. Nível Médio

	9. Admissão ao ginásio na Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
	10. Presença do francês, inglês e latim no currículo das escolas secundárias da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
	11. O artigo 99 na Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	1	1	1	1

	A	B	C	D
12. Cursos de madureza em Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte	1	1	1	1
13. PEREIRA, João Batista Borges, <i>A escola Secundária numa sociedade em mudança: uma interpretação sócio-antropológica de uma experiência administrativa</i> . São Paulo, Editora Pioneira, 1969	1	4	4	6
14. O ensino médio estadual de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	5	1	1	1
15. Tipologia da Escola industrial. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	1	2	6	2
16. O funcionamento da 4a. série do Colégio Técnico Industrial. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro	1	2	6	2
17. Subsídios para um estudo sobre o ensino técnico. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	5	1	9	1
18. O ensino agrícola de nível médio. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Carlos Alberto Medina). Rio de Janeiro	2	2	3	1
19. PINHEIRO <i>et alii</i> , Lúcia Marques. "Formação do Professor Primário no Brasil", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , V. 52, n.º 115, 1969	2	1	1	1
20. O Ensino Normal no Paraná e os Recursos Humanos para o Desenvolvimento. Secretaria da Educação e Cultura do Est. do Paraná (Ruth Campiani <i>et alii</i>), 1970	2	7	1	2
21. O ensino da Filosofia e História da Educação nas escolas normais da região de São José do Rio Preto, SP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, SP. (Nilce A. Lodi)	1	4	1	9
22. A situação do ensino médio em Santa Catarina. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade para o desenvolvimento do Est. de Santa Catarina	2	3	4	1/2

C. Nível Superior

23.	PASTORE, José. <i>Avaliação qualitativa do Ensino Superior de São Paulo</i> . Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Secretaria do Planejamento do Est. de São Paulo, 1970	3	3	3	2
24.	CAMPOS, M. A. Pourchet, <i>Perfil do Ensino Farmacêutico no Brasil</i> , Diretoria do Ensino Superior, Ministério da Educação e Cultura, 1966	2	1	6	1
25.	Características básicas das escolas na área das ciências da saúde. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	1	1	1	1
26.	As Faculdades de Medicina Veterinária no Brasil: Aspectos qualitativos e quantitativos. Fundação Carlos Chagas, São Paulo	3	3	6	8
228	27. A estrutura das universidades brasileiras. Centro Nacional de Recursos Humanos, Ministério do Planejamento	1	1	6	1
28.	CUNHA, Nádia Franco. <i>Vestibular na Guanabara</i> . Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968	2	1	1	1
29.	Condições para a realização de pós-graduação nas universidades brasileiras. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro	1	1	6	2
30.	Realidade universitária do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas (Edson de Aguiar Rosa <i>et alii</i>)	5	4	9	9
31.	Análise estatística de dados referentes a estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Fundação Getúlio Vargas: Escola Brasileira de Administração Pública (Simon Schwartzman)	7	2	3	1

D. Mais de um Nível de Ensino. Cursos Especiais

32.	Levantamento analítico do sistema educacional de Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	6	1	1	1
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

A	B	C	D
---	---	---	---

33. Formação intensiva do professor. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul	1	1	1	1
34. Diagnóstico da educação física e do esporte no Brasil. Centro Nacional de Recursos Humanos, Ministério do Planejamento	6	1	9	1
35. Levantamento da realidade educacional paranaense. Departamento de Estatística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná	2	4	6	2
36. Análise da rede escolar do município de Curitiba. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba	2	7	1	2
37. Estrutura Escolar do Vale do Ribeira, SP. Centro de Estudos de Sociologia Rural e Urbana da Universidade de São Paulo (J.P. Souza Campos e M.C. Souza Campos)	2	3	3	2

IV. RENDIMENTO ESCOLAR. REPROVAÇÃO. EVASÃO

229

4. *Nível Primário*

1. Aproveitamento na escola primária: Um estudo comparativo dos fatores intelectuais e sócio-econômicos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Fulvia M. de B. M. Rosenberg)	3	5	2	3
2. Aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem de crianças residentes em favelas do Rio de Janeiro. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Olga Lopes da Cruz)	3	2	3	5
3. Aproveitamento em linguagem na 1a. série primária. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul	2	1	1	1
4. Influência exercida na alfabetização por fatores relacionados com a criança (sócio-econômicos, psicológicos etc.) e a escola (critério de promoção, carga horária, métodos e recursos didáticos etc.) em cursos primários da rede oficial dos Estados e Territórios. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	3	1	1	1/5

	5. Efeitos de variáveis organizacionais, escolares e ecológicas sobre o rendimento escolar no Estado do Rio Grande do Sul. Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Índio do Brasil T. Amaral)	3	3	9	5
	6. Evasão escolar no ensino primário e supletivo em Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais	2	1	1	1
	7. QUIRINO, Tarcizio Rêgo, "A evasão escolar dos cursos primários e médios do Nordeste". <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 8, n.º 16, 1968	2	1	3	1
	8. Repetência na escola primária. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais	2	1	1	1
	9. Causas da evasão escolar e repetência. Instituto de Pesquisa e Planejamento Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco	6	1	9	1
230	10. Calendário agrícola e freqüência escolar em Pernambuco. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco	6	1	1	1

B. Nível Médio

	11. Levantamento de dados sobre reprovação e anos de escolaridade de alunos matriculados na 1a. série de 13 ginásios oficiais do Est. da Bahia	2	1	1	1
	12. Reprovação na 1a. série das escolas secundárias públicas da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
	13. QUIRINO, Tarcizio Rêgo, "Algumas variáveis sócio-econômicas da evasão escolar da escola secundária no Brasil", <i>Cadernos Região e Educação</i> , V. 8, n. 15, 1968	2	1	3	5
	14. Rendimento escolar, disciplina e <i>status</i> sócio-econômico entre alunos de uma escola secundária da Guanabara. Faculdade de Administração de Empresas da Univ. do Est. da Guanabara. (Sérgio Maranhão)	3	5	5	6

A	B	C	D
---	---	---	---

15. ARAÚJO, Dalton Morcira de. *A evasão escolar no SENAC de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial 1964
16. Relação entre rendimento escolar e características sócio-econômicas entre os alunos do curso colegial da Guanabara. Fundação Getúlio Vargas (Nícia Bessa)

2 7 3 7

4 2 2 5

C. Nível Superior

17. Predição do Comportamento Acadêmico: alunos da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo. Fundação Carlos Chagas
18. Associação entre a classificação no vestibular e as características socioculturais do candidato. Fundação Carlos Chagas. São Paulo

4 2 1 5

3 2 1 5

V. DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR

231

1. O diretor de escola primária no Estado de São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (João G. de C. Menezes)
2. Desempenho do professor em situação de estágio em prática de ensino. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul

1 4 1 6

5 1 1 1

VI. APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

1. Evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Ana Maria Poppovic)
2. Influência relativa dos fatores Inteligência e Maturidade na aprendizagem da leitura e escrita aos seis anos de idade. Poppovic, Ana Maria. *Alfabetização — Disfunções Psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor — Editora Psicopedagógica Ltda. 1968
3. Disfunções Psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e escrita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Ana M. Poppovic)

4 4 2 6

4 4 2 6

4 4 2 3

A	B	C	D
---	---	---	---

	4. Comportamento social de pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de S.P. Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Maria Ednéa de Andrade)	4	5	1	8
	5. Alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.J. de B.F. de Aguirre)	3	4	2	3
	6. Memória visual, motricidade e personalidade em relação com os resultados no exame de leitura. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.S. de B. F. de Aguirre)	3	4	2	3
	7. A discriminação de forma no pré-escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.J. de B.F. de Aguirre e O. L. Van Kolck)	2	4	2	6
232	8. Leitura oral e compreensão: discriminação do nível de rendimento. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M.L. de B.F. de Aguirre e colaboradores)	3	4	2	6
	9. Ansiedade e aprendizagem serial. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha)	3	4	2	6
	10. Valores ocupacionais e aptidão intelectual. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (A. P. R. Agatti)	4	4	2	6
	11. Desenvolvimento da linguagem em pré-escolares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Joel Martins)	2	5	2	6
	12. Processo de elaboração e transformação simbólica. Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto, S. P. (Carlos Gregolini)	9	4	2	3
	13. Discriminação dos padrões perceptivos dos débeis mentais. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Rachel L. Rodrigues)	9	4	2	3
	14. Desenvolvimento da personalidade infantil: estudo através do psicodiagnóstico de Rorschach. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Margarida A. Wildholz)	9	4	2	3

A	B	C	D
---	---	---	---

15. Princípios cibernéticos de aprendizagem aplicados ao planejamento educacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Jean Graham Clark)	9	4	2	3
16. Emprego do reforço na modificação do comportamento de crianças em situação escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nilce P. Mejias)	9	4	2	3
17. Contingências de discriminação em supressão condicionada e seus efeitos na proteção comportamental. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ana M. Murielo)	9	4	2	3
18. Evolução da estrutura da frase entre crianças do curso primário de Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de B. H.	9	1	1	1
19. Domínio, pelas crianças da escola primária, da conceituação e vocabulário envolvidos no ensino da História e Geografia. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.	6	1	1	1 233

VII. MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS.
TECNOLOGIA EDUCACIONAL

1. Avaliação da eficiência do BSCS no ensino da Biologia no curso colegial. Fundação Carlos Chagas. São Paulo	4	2	1	5
2. A técnica do <i>role-playing</i> como instrumento educacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — Curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Joel Martins)	1	5	1	6
3. Efeitos de técnicas de aconselhamento psicológico. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Oswaldo de Barros Santos)	1	4	2	6
4. Melhoria do rendimento no 1.º ano em quatro escolas primárias da Guanabara. Promoção obtida com o método misto e outros métodos de ensino da leitura e escrita. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	3	1	1	1
5. Atitudes, métodos e recursos de ensino de professores primários destacados da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1

- | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 6. O ensino da matemática ao nível primário. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 7. Situação atual dos recursos audiovisuais nas escolas secundárias da cidade de São Paulo. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 8. Ensino de artes industriais por meio de instrução programada. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha e Carlos Roberto Martins) | 9 | 4 | 2 | 6 |
| 9. Tecnologia do comportamento, instrução programada e aprendizagem de gramática. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Nelson Rosamilha) | 9 | 4 | 2 | 6 |
| 10. A televisão educativa no Brasil. Ministério do Planejamento. Centro Nacional de Recursos Humanos | 2 | 1 | 9 | 1 |
| 11. Obstáculos sociais ao uso da TV como veículo educacional. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco | 7 | 3 | 3 | 9 |
| 12. VASCONCELOS, Myriam B. de M. "Uma experiência de televisão instrucional: Let's learn English", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 13. VASCONCELOS, Myriam B. de M. "A teleaudiência da TVU-canal 11", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 14. VASCONCELOS, Myriam B. de M. "Área de recepção da TVU em Pernambuco, Paraíba e Alagoas", <i>Cadernos Região e Educação</i> , Vol. 9, n.º 17, 1969 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| VIII. ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | | | | |
| 1. Padronização do teste S.O.N. (Snijders-Oomen — verbal Intelligence Scale) para sujeitos de audição normal e para deficientes auditivos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — Centro de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Maria Amélia Goldberg) | 3 | 7 | 1 | 1 |

A	B	C	D
---	---	---	---

- | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 2. Elaboração de uma diferencial Semântica para masculinidade-feminilidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Instituto de Biotipologia Criminal do Est. de São Paulo (Odete L. van Kolck e Theo van Kolck) | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 3. Validação de um teste para medir motivo de realização em escolares do ensino primário. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 4. ANGELINI, Arrigo L., "Emprêgo da técnica de completamento de história para a análise da maneira pela qual crianças e adolescentes enfrentam certos problemas da vida diária." <i>Aportaciones de la Psicología a la Investigación Transcultural</i> . México: Editora F. Trillas, S.A. 1967 | 3 | 4 | 2 | 5 |
| 5. Uma escala de autoconceito para adolescentes. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, S.P. (Edna Maria Marturano) | 7 | 4 | 2 | 3 |
| 6. Definição de palavras como instrumento de apreciação da inteligência infantil. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Lúcia Carvalhese Bonilla) | 9 | 5 | 2 | 3 |
| 7. Validade externa de métodos psicológicos para o estudo da personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M. Pierro) | 9 | 5 | 2 | 3 |
| 8. Critérios para a seleção de alunos para as escolas normais. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 9. Vantagens e desvantagens do método de avaliação da aprendizagem empregado nos estabelecimentos de ensino da Bahia, em 1969. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 10. Processo de avaliação do aluno num grupo escolar experimental. Ana Maria Saul e Heloísa S. Gomes (Grupo Escolar Experimental da Lapa, S.P.) | 1 | 7 | 1 | 1 |
| 11. Testes de desenvolvimento educacional: relatório técnico. Fundação Getúlio Vargas (Nícia Bessa) | 4 | 2 | 2 | 5 |

IX. ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

- | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Política e Educação: levantamento de dados para a elaboração de um "caso" de administração pública estadual na área específica da chamada "pasta da educação". Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (João da Matta) | 9 | 4 | 6 | 9 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|

X. "FOLLOW-UP" DE EX-ALUNOS E BOLSISTAS

- | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|-----|
| 1. "Follow-up" de deficientes auditivos egressos de instituições especializadas em educação e reabilitação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — Centro de Estudos e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação | 7 | 7 | 1 | 7 |
| 2. NOGUEIRA, Oracy e LEÃO, M.A.C. — <i>O Curso de Artes Industriais do SESI</i> : uma pesquisa entre ex-alunos. São Paulo. Serviço Social da Indústria, 1969 | 2 | 4 | 3 | 7 |
| 236 3. Estudo comparativo dos ex-alunos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e das demais escolas públicas de bairros proletários de Salvador. Centro Regional de Pesquisas da Bahia | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 4. Destino das crianças que terminaram as escolas primárias públicas da Guanabara. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 5. A atividade dos técnicos de nível médio na indústria de alimentação. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos. Fundação Getúlio Vargas | 2 | 2 | 6 | 2 |
| 6. "Follow-up" de bolsistas que realizaram estudos no estrangeiro. Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — em cooperação com o Instituto Brasileiro de Relações Internacionais e UNITAR | 4 | 2 | 3 | 2/5 |
| 7. Destino profissional dos ex-alunos do Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Celso de Rui Beisiegel e colaboradores) | 2 | 4 | 3 | 3 |

A	B	C	D
---	---	---	---

8. Seguimento dos ex-alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento do pessoal de educação ministrados no 2.º Plano de Operação MEC-INEP-UNICEF-UNESCO – 1967/1968 – Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais 5 1 1 1
9. *Destino profissional dos ex-alunos do SENAC*. Departamento Nacional do SENAC – Rio de Janeiro, 1968 2 7 4 7
10. CASTRO, Cláudio de Moura, "O que faz um economista". *Revista Brasileira de Economia*, V. 24, n. 4, 1970 3 1 5 9
11. Estudo longitudinal dos egressos da Escola Normal Experimental D. Diogo de Souza. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul 2 1 1 1

XI. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

1. Custos da escolarização primária e média na Guanabara. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro 237
2 2 3 2
2. Análise dos custos da educação no Brasil. DEPE do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais 6 1 1 1
3. Eficiência e custos das escolas secundárias da Guanabara. Ministério do Planejamento: Instituto de Pesquisas do IPEA (Cláudio M. Castro) 4 1 5 1
4. Análise econômica do sistema educacional de São Paulo. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Comissão Interestadual da Bacia Paraná—Uruguai 3 3 5 2

XII. RECURSOS HUMANOS. MERCADO DE TRABALHO

1. Características do Mercado de Trabalho para profissionais de nível médio e superior no Est. de São Paulo – Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo 3 1 3 1

A	B	C	D
---	---	---	---

238

2. Bréjon, Moysés. *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento*. São Paulo: Editora Pioneira, 1968 2 4 1 6
3. Levantamento de Oportunidades Profissionais para Deficientes Auditivos. Pontifícia Universidade de São Paulo. Centro de Estudos dos Distúrbios da Comunicação (M. A. Goldberg) 6 7 1 7
4. Profissionais de Nível Médio e Superior na Indústria Paulista. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de S.P. (José Pastore e colaboradores) mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento de São Paulo e SENAI 4 3 3 2/7
5. *Pesquisa sobre os profissionais de nível superior*. Rio de Janeiro: CETRHU, Fundação Getúlio Vargas 2 2 5 2
6. *Mão-de-obra empregada na indústria de fundição* (nos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro). Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1969 2 2 6 2
7. A mão-de-obra em construção civil na Guanabara. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro 2 2 6 2
8. Análise geral de dados estatísticos sobre recursos humanos no país. Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro 9 2 6 5
9. Escolarização e mão-de-obra industrial: levantamento das principais deficiências da escola primária na preparação de pessoal que ingressa diretamente no mercado de trabalho do Estado da Guanabara 6 1 4 1/4
10. Mão-de-obra de nível superior para ciências agrárias. Ministério do Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos 6 1 6 1
11. Estudo de demanda de cientistas e profissionais de nível superior. Ministério do Planejamento: Centro Nacional de Recursos Humanos 6 1 6 1

A	B	C	D
---	---	---	---

12. Sá, Paulo. <i>Um problema de Recursos Humanos: O Engenheiro no Brasil</i> , Fundação Getúlio Vargas, CETRHU, 1969	1	2	6	2
13. Levantamento do pessoal de nível superior no Pará. Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará. Belém (Amilcar Tupiassu)	6	1	3	1
14. Oferta de mão-de-obra industrial do município de Belém. Instituto de Desenvolvimento Econômico-Social do Pará. Belém (A. Tupiassu)	6	1	3	1
15. Demanda de recursos humanos no setor da pesquisa científica e tecnológica, no Est. de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, S.P., mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo	6	4	3	2
16. Levantamento da mão-de-obra ligada às atividades urbanas. Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo	7	3	5	2
17. Diagnóstico de recursos humanos da Região Sul (com vistas e projeções sobre necessidades de formação, treinamento e reciclagem). Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo, mediante convênio com a SUDESUL	7	3	5	2
18. Estudo da transformação da mão-de-obra agrícola no Est. de São Paulo. Centro de Estudos de Sociologia Rural e Urbana, Univ. de São Paulo	6	3	3	9
19. Demanda de profissionais de nível superior na Indústria Paranaense. Instituto Euvaldo Lodi - Núcleo Regional do Paraná	2	7	3	7
20. As perspectivas do mercado de trabalho para engenheiros, arquitetos e agrônomos. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo, mediante contrato com instituição privada de pesquisa	3	6	9	7

A	B	C	D
---	---	---	---

21.	Inserção das instituições educacionais na realidade brasileira, com especial referência às relações entre a formação escolar e o mercado de trabalho. Centro de Estatísticas Religiosas de Investigações Sociais, Rio de Janeiro (Carlos Alberto Medina)	2	2	3	1
22.	Recursos humanos da Grande São Paulo. Secretaria de Economia e Planejamento do Est. de São Paulo. Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo e Grupo Executivo da mesma Prefeitura, mediante contrato com instituição privada de pesquisa	3	6	9	2
XIII. OPINIÕES, ATITUDES E DEPOIMENTOS DE PROFESSORES SOBRE PROBLEMAS OU SITUAÇÕES ESCOLARES					
240	1. Atitudes dos professores secundários do ensino oficial de São Paulo em relação à função de diretor. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (José Augusto Dias)	3	4	1	6
	2. Levantamento das dificuldades de professoras recém-formadas, na regência de turmas do 1.º ano primário. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	2	1	1	1
	3. GOUVEIA, Aparecida Joly, "Educação e Desenvolvimento: Pontos de Vista dos Professores Secundários", <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , V. 46, n. 103, 1966	3	1	3	1/5
	4. Opinião dos professores do 1.º ciclo secundário sobre a reforma do ensino médio no Est. de São Paulo. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo	2	1	3	1
	5. Opinião dos professores sobre o trabalho em classes de recuperação. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul	2	1	1	1

A	B	C	D
---	---	---	---

- | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 6. Depoimento dos professores sôbre programas experimentais do curso primário. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Est. do Rio Grande do Sul | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 7. Satisfações e insatisfações do corpo docente da Faculdade de Medicina da Univ. Federal de Minas Gerais. Galeno Procópio Alvarenga <i>et alii</i> | 6 | 4 | 4 | 9 |

XIV. EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

- | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|-------|
| 1. Três décadas de liderança estudantil no Brasil. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Mauricio Aaron Sterns) | 7 | 3 | 3 | 9 |
| 2. O comportamento do estudante: um estudo do radicalismo e do conformismo. Gilda Gouvea Perosa — tese de mestrado. Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo | 4 | 5 | 3 | 3 241 |
| 3. Educação de base e mobilização social na zona rural. Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ives Chalout) | 7 | 3 | 3 | 9 |
| 4. BRITO, Sulamita de. "A juventude universitária e a política". <i>Cadernos Brasileiros</i> . V. 10, n. 48, 1968 | 1 | 4 | 3 | 9 |
| 5. O conceito de mudança social na bibliografia educacional brasileira — Ana Maria A. Ferreira Bianchi — tese de mestrado — Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo | 3 | 5 | 3 | 3 |
| 6. FORACHI, Maria Alice M., <i>O Estudante e a transformação da Sociedade Brasileira</i> . Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1965 | 1 | 4 | 3 | 6 |

1. Um assunto vital para o Brasil de hoje

Quando me convidaram para colaborar nesta excelente revista, fiquei indecisa. Por onde começar? Havia tantos problemas importantes... Pensei inicialmente na experiência de melhoria do rendimento na Escola Guatemala e na Operação-Escola...

242

O que me decidiu foi a frase de uma professora, citada por Ieda Dias da Silva no preâmbulo de seu interessante artigo "Repetente, potencial a ser explorado". Dizia a professorinha: "O que desejamos ouvir é sobre os repetentes, a criança que aprende não nos interessa." O problema em foco era a 1.^a série primária e, em particular, o ensino da leitura.

* O presente artigo foi escrito para atender solicitação da revista *Criança-Escola*, de Minas Gerais, sendo aqui transcrito pela atualidade dos conceitos emitidos.

** Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE.

Essa môça me lembrou os colegas franceses de um curso de Psicologia Escolar de que participei na Sorbonne. Todo o interesse desses universitários estava também voltado para os alunos que apresentavam dificuldades. O fato retrata bem a generosidade da juventude, a par de uma dose de realismo. (Por que nos iludirmos com o êxito no que é fácil obter?)

2. Qual a extensão do fenômeno de repetência na 1.^a série?

Os dados estatísticos disponíveis indicam uma reprovação anual de cerca de 45% das crianças nos grupos escolares e 56% nas escolas isoladas. Essa reprovação incide sobre um grupo já composto por um número elevado de repetentes. Os promovidos, que não alcançam 60%, incluem alunos novos, repetentes, birrepetentes, trirrepetentes, quadrirrepetentes... Há crianças que passam 4 e mais anos na escola sem aprender a ler, embora isto pareça inconcebível.

A taxa de 56% de aprovação nos grupos escolares é ainda exagerada, pois — na metade das unidades federadas — as crianças que passam de um tipo de 1.^a série para outro ¹ vêm sendo incluídas na estatística como aprovadas. Outros Estados adotam soluções que nos impedem de ver o fenômeno da reprovação em tôda a sua gravidade, colocando, por exemplo, um apreciável contingente de crianças que deveriam cursar o 1.^o ano em classes preparatórias; outros não apresentam a exame crianças que não têm probabilidade de vencê-lo, matriculando-as no ano seguinte, seja como novas, seja como repetentes. As estatísticas relativas a aprovações ocultam, pois, em certa medida, o fenômeno da reprovação, que atesta o fracasso do ensino.

Já há, felizmente, recursos estatísticos que permitem ver a situação, eliminando o efeito de tôdas essas medidas que impedem sua

visão clara. Assim, por exemplo, verificar a estrutura da 1.^a série, no que respeita à idade dos alunos e ao número de novos e repetentes num ano letivo e, no ano seguinte, a estrutura da 2.^a série, igualmente com relação àqueles fatores. Ou examinar a distribuição dos alunos do curso primário pelas séries escolares. ²

Um índice fácil de ser obtido e apreciado é o da progressão, que compara o número de alunos da 1.^a série de determinado ano letivo com o da 2.^a série no ano seguinte (e assim por diante).

Calculado o índice médio sobre o quinquênio 1961—1965, verificou-se que, no Brasil, para 1 000 crianças no 1.^o ano, temos no ano seguinte na 2.^a série ³ apenas 445.

Os diferentes Estados estão, porém, em situação bastante diversa. Vejamos alguns exemplos: 243

	1. ^o ano (ano t)	2. ^o ano (ano t + 1)
São Paulo	1 000	801
Ceará	1 000	201
Minas Gerais	1 000	457
Alagoas	1 000	226

É de se indagar por que êsse estrangulamento na 1.^a série primária, relativamente maior do que o da entrada no ensino médio e no ensino superior. Êsses pontos de estrangulamento decorrem, entre outras coisas, da falta de verba e conseqüente carência de vagas para atender a todos. A escola superior tem de ser seletiva, uma vez

que forma a elite do País e precisa levar em conta as aptidões e a capacidade geral dos alunos. As escolas médias que, nos países mais avançados, representam parte integrante do período de escolaridade

¹ Do 1.^o ano inferior para o 1.^o médio ou dêste para o 1.^o ano superior, por exemplo.

² Estão no 1.^o ano 47% das crianças do curso primário e no 2.^o, 21%. Cerca de 25% do que se gasta na escola primária é perdido, anualmente, só com a reprovação da 1.^a série. Fontes SEEC — Estudos realizados por Mille. Deblé, perita da UNESCO.

³ Idem.

obrigatória, nos menos desenvolvidos assumem caráter seletivo, até certo ponto, pela falta de vagas para toda a população. A escola primária é, porém, a *escola de todos*, no regime democrático. No Brasil ela está atingindo apenas cerca de 70% da população em idade escolar. Somente 7% da população total vai além de curso primário e — o que é gravíssimo — para 1 000 crianças que estão no 1.º ano encontramos apenas 246 na 4.ª série,⁴ três anos depois. Nesse particular também se verificam diferenças entre os Estados; assim temos para São Paulo — 483; Ceará — 75; Minas — 218; Alagoas — 92.

244

A escola primária constitui o mínimo dos mínimos de educação que se pode assegurar no mundo moderno. Não é, pois, razoável que se criem condições que impeçam o aluno de, sequer, cursá-la normalmente. Ela é a escola para a criança, a escola em que ela tem direito de obter o máximo que suas condições permitam. Precisa, pois, atender adequadamente a toda a população. Deveria dar pelo menos 6 anos de escolaridade eficiente que, em termos de carga horária máxima — de 22h 30min. semanais — já corresponderiam a pouco mais de três anos de curso na Suíça, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, que oferecem a todos 10 anos de educação, com 6 horas diárias de classe.

3. Perdas e desperdícios

É sabido que menos de três anos de estudo *eficiente*, em níveis sempre

⁴ Fonte — Serviço de Estatística de Educação e Cultura — Estudo realizado por Isabelle Deblé.

mais altos em leitura (1.ª à 3.ª série), leva ao risco de que os alunos voltem ao analfabetismo, conforme os estudos da UNESCO sobre "analfabetismo de retorno". O Censo Escolar revelou que 29% das crianças de 12 anos que se acham cursando a escola e, mais, 24% das de 13 anos e 20% das de 14 estão no 1.º ano. Essas crianças representam uma perda quase total do que é aplicado em sua educação, pois, a menos que continuem a estudar nos cursos supletivos, perderão o pouco que lhes pudermos dar. Quantas delas estarão nessa situação tendo ingressado em idade normal na Escola? É uma pergunta a que se precisa responder. A resposta dará a medida do desperdício de verbas e da deficiência do sistema escolar.

4. A situação de Belo Horizonte

Ainda pensando na professora que motivou a escolha do assunto deste artigo, vamos deter-nos na situação de Belo Horizonte, uma das capitais em que há menos professores leigos e que conta com um professorado dedicado, assistido por orientadores especialmente preparados. Para 8.159 professores em exercício na capital mineira, em 1968, havia 4.762 (58%) em turma e 3.397 (42%) em outras funções, o que significa um índice de assistência ao professor altíssimo. O número médio de alunos por turma era de 31, o que representa uma situação muito favorável.

Analisando os últimos dados de que dispomos, relativos aos anos de 1964 e 1965, verificamos que a percentagem de aprovação no 1.º

ano, calculada sobre a matrícula de início do ano, foi em média de 50%, e, tomando como base a matrícula de fim de ano, de 52%.

Verificamos no "Levantamento da Situação da 1.^a Série,"⁵ realizado em Belo Horizonte em 1968, que a taxa de alunos novos no 1.^o ano era de 62% e que 38% de crianças haviam sofrido pelo menos uma reprovação anterior. Na amostra estudada, a taxa de aprovação foi de cerca de 65% pelo critério do Estado, calculada considerando não apenas as crianças que chegaram à prova final, mas todas as matriculadas que aparecem nas listas enviadas pelo Estado.

Um total de 26.917 crianças (correspondendo a 14% do total) foram apontadas como em idade escolar e fora da escola, em 1968, conforme os dados fornecidos para a Operação-Escola. Será muito difícil colocá-las na escola, se as atuais taxas de reprovação — calculadas sobre o total de matriculados e não apenas sobre os que fizeram as provas finais — forem mantidas.

5. Estaremos num processo de aperfeiçoamento?

A situação do ensino primário brasileiro vem-se mantendo, em conjunto, mais ou menos imutável, há cerca de 20 anos, apesar dos esforços dos administradores. Iludem-se as autoridades ao constatar, por exemplo, que a matrícula na 1.^a série cresceu de 15%, e que presente um esforço enorme do

ponto de vista financeiro, sem porém notar que grande parte desses gastos não estão abrindo novas oportunidades, mas apenas custeando a ineficácia da organização vigente.

O fenômeno ocorre, em maior ou menor grau, praticamente em todas as unidades federadas.

Parece-nos que é tempo do "gigante acordar" e tentar descobrir o que está falhando. A situação que apontamos será comum a todos os países ou, pelo menos, aos que estão em situação semelhante à nossa?

6. O que ocorre fora do Brasil

Em 1968, organizamos um questionário, que enviamos aos órgãos de cúpula de países que chegaram a um apreciável grau de desenvolvimento. Indagamos, entre outros pontos, a percentagem de crianças que se alfabetizaram em 1 ano. Recebemos respostas como:

França — Todas as crianças de 6 anos aprendem a ler.

URSS — Salvo casos de crianças excepcionais, a alfabetização é realizada no 1.^o ano escolar, sendo muito raro o caso de repetência.

Alemanha — Em regra todos os alunos da 1.^a série aprendem a ler e a escrever no prazo de 1 ano.

Na publicação da OEA — *Normas de promoção e o problema da repetência* — vamos encontrar os índices de reprovação no 1.^o ano para vários países da América Latina.

⁵ Estudo em realização no INEP.

Elas variam de 8% em Costa Rica até 37% no Paraguai. Os outros países citados naquela publicação apresentam os seguintes índices: Bolívia 10%, Argentina 18%, Nicarágua 22%, Honduras 23%, Panamá 24%, Colômbia 25%, Equador 29%, El Salvador 36%.

Na África observa-se, por exemplo, o seguinte: na Costa do Marfim encontramos para 1.000 crianças na 1.^a série, 666 no ano seguinte, na 2.^a série; em Madagascar, de 1.000 na 1.^a série, passam para a 2.^a, 660. No Brasil, para cada 1.000 alunos da 1.^a série há 455 na 2.^a série no ano seguinte (Minas é o Estado mais próximo da média nacional, com 457).

246 É de notar-se que na África o 1.^o ano é entregue ao professor menos qualificado e de remuneração mais baixa e no Brasil há geralmente a idéia de que é preciso dar o 1.^o ano aos professores mais capazes. Na África, o professor ineficiente na 1.^a série é simplesmente despedido, ao passo que em nosso País não são raros os que não promovem um só aluno, inclusive em turmas de repetentes, como verificamos no Levantamento da Situação do 1.^o Ano, pesquisa ora em curso na DAM-CBPE. Alguma coisa não está certa, evidentemente.

Não parece justo que o nosso País continue a ser classificado entre os de *índice catastrófico* de rendimento escolar — inferior até ao dos países recém-independentes da África — e que os administradores continuem a perder mais de 20% do que gastam no ensino primário com a ineficiência do sistema em tratar o problema do 1.^o ano.

7. Como enfrentar o problema?

Não nos vamos deter na necessária mudança de programas (as reformas feitas continuaram a fixar padrões inexecutáveis — não pretendidos sequer pelos países desenvolvidos, que dispõem de carga horária muito superior à nossa — e a não levar em conta as diferenças individuais). Também não trataremos, aqui, nos padrões e critérios de promoção, ainda inadequados.

Esses são problemas que dependem da administração e que o Brasil precisa ter a coragem de enfrentar. Com a divulgação dos indicadores estatísticos da eficiência do sistema escolar — índices de progressão e de rendimento, com a possibilidade conseqüente de se perceberem os prejuízos financeiros da ineficiência; com a necessidade de matricular toda a população escolar, segundo o preceito constitucional — os administradores irão perceber que é preciso reformular os programas, aumentar a carga horária, elevar o nível de preparo do professor, adequar os padrões e critérios de promoção e abandonar solução como a divisão do 1.^o ano ou a criação de classes preparatórias ou “que não são de promoção”. Virão a lume expedientes usados em algumas situações, tais como impedir que as crianças mais fracas constem da matrícula do 1.^o ano ou evitar que façam prova e influam na taxa de promoção, que deverá ser calculada sobre o total de matriculados nos vários tipos de classes de iniciação existentes no sistema.

Além disso, para mudar a situação, a nosso ver muitos conhecimentos

terão de ser reformulados, muitas atitudes mudadas, inúmeras idéias falsas eliminadas.

8. Um tabu a vencer: a criança não está "pronta"

Uma das idéias errôneas que parecem estar atuando negativamente sobre o professorado é a de que crianças de 7 anos "não estão prontas" para aprender a ler.

Parece que quanto mais cedo a criança é levada a aprender a ler, melhor. Estão sendo feitas experiências de alfabetização com crianças de menos de 4 anos na Inglaterra, na Alemanha, nos Estados Unidos.

Encontramos no excelente livro *Learning to read: the great debate*, de Joanne Chall, indicada pelo *Office of Education* dos Estados Unidos como uma das três maiores especialistas atuais em ensino da leitura, referência a entrevistas com especialistas em leitura da Inglaterra e dos Estados Unidos, os quais, indagados sobre o assunto, indicam como idade em que a criança já tem condições de aprender a ler a que fica entre 3 e 6 anos. Um dos especialistas chega a dizer: "A noção americana de prontidão é absurda. Montessori ensinava as crianças a ler aos 4 anos" (obra citada, p. 57).

Osmar Moore, na Inglaterra, ensina a ler à criança de 3 anos e declara que a maturidade necessária para isso envolve principalmente: ser capaz de falar, sentar e ouvir, e que a melhor idade para começar é a de 2 ou 3 anos (idem, p. 59).

Em Glenn Doman — *Ensine seu filho a ler* (Ed. José Olympio, 1968), vemos, à página 20, uma entrevista com a mãe de uma criança que desejava saber se deveria ensinar o filho de 5 anos a ler. A resposta foi: "Acima dos 2 anos de idade a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil. Se seu filho tem 5 anos, será mais fácil do que quando êle tiver 6. Com 4 é mais fácil ainda e com 3 ainda muito mais."

O assunto já é objeto de divulgação em revistas comuns. Encontramos no número de agosto de *Cláudia* interessante artigo a respeito, sob o título: "Ensine seu bebê a ler." Na mesma revista vemos, por outro lado, defendido o ponto de vista dos que fazem da "imaturidade" aos 7 anos um problema.

Montessori alfabetizava crianças de 3 anos e meio a 4, que aprendiam a ler e escrever — e, note-se, primeiro a escrever e conseguiam em 6 meses o progresso em escrita correspondente ao dos alunos de 3.º ano da escola primária, que haviam iniciado o curso na idade normal. Notava ela que aos 7 anos a criança está em condições inferiores às de 4 para essas aprendizagens.⁶

Em pesquisa realizada na Escola Guatemala — Escola Experimental da Secretaria de Educação da Guanabara, em convênio com o INEP, verificou-se também que a criança de 6 anos aprende melhor que a de 7. A maioria dos países desenvolvidos inicia o ensino da leitura aos 6 anos e alfabetiza em 1 ano praticamente todos os alunos.

⁶ MONTESSORI, Maria — *Pédagogie Scientifique: la découverte de l'enfant* — *Desclée de Brouwer*, 1952, p. 159.

Não estamos advogando o ensino antes dos 6 anos, uma vez que ainda não conseguimos sequer dar escola a tôdas as crianças dos 6-7 aos 14 anos e não temos material de leitura preparado visando àquelas crianças.

O que defendemos é a idéia de que, salvo raríssimas exceções — de alunos em que se acumulam causas negativas: de inteligência, problemas emocionais, saúde, instabilidade psicológica, motora etc. — a criança aos 6 ou 7 anos pode ser iniciada na aprendizagem da leitura e da escrita após um período de 1 semana a 15 dias de ingresso na escola.

248 Não encontramos maior fundamento psicológico para a necessidade dos chamados exercícios preparatórios de coordenação motora, coordenação visual-motora, preparo para observação de detalhes, desenvolvimento da linguagem oral etc.

Pouquíssimas são as crianças que, ao ingressar na escola, não têm boa coordenação motora. O que está falhando é a maneira de medirmos essa coordenação. A criança copia mal, por exemplo. Isso pode ocorrer por uma deformação natural de percepção e, não, por deficiência motora. E nada prova que — se, de fato, a criança tiver uma deficiente coordenação motora — possa adquiri-la por transferência dos exercícios que lhe damos comumente, ou que, com a idade, essa coordenação melhore.

Já vimos que, segundo Montessori, as crianças de 3 anos e meio obtiveram resultados em escrita e orto-

grafia equivalentes aos das de 3.^o ano primário.⁷ É interessante também notar que se interessaram mais pela escrita do que pela leitura e a dominaram antes. Crianças de 4 anos escreviam, ao fim de 2 meses e meio, quaisquer palavras ditadas. Ao fim de 6 meses, como já foi mencionado, alcançaram o desenvolvimento comum das crianças de 3 anos.⁸ (Maria Montessori — *Pédagogie Scientifique: la découverte de l'enfant* — Desclée de Brouwer, 1952, p. 177).

A chamada fase preparatória será uma fase de adaptação à escola em geral, de desenvolvimento de relações amistosas com os colegas e o professor e de amor à escola, de desejo de aprender a ler e escrever, de preparo da criança para as noções básicas à aprendizagem da leitura (noção de que as palavras se escrevem sempre igual, de que o mesmo som é representado sempre pelo mesmo sinal gráfico), as quais levam a criança a ganhar confiança de que ler é fácil e a aprender o mecanismo geral da leitura.

Ao lado das atividades de integração da criança à escola (dramatizações, conversas, recreação, desenho, música), de preparo para se interessarem pela leitura (ouvir histórias lidas e contadas, ver gravuras de livros, aquisição das noções básicas citadas), são úteis atividades de reconhecimento de rimas (canto, versinhos) e de inícios iguais de palavras.

⁷ MONTESSORI, Maria — *A criança*, Portugal Editôra, p. 248.

⁸ *Pédagogie Scientifique: la découverte de l'enfant*, p. 177. O livro já está traduzido em português pela Editôra Flamboyant.

A manutenção das idéias correntes sobre maturidade — verificada em alguns Estados por testes e em outros pela opinião da professora — prende-se, a nosso ver, à constatação de que, nas condições atuais, muitas das crianças não estão aprendendo. Considerando-se irremovíveis condições como o preparo do professor, os métodos, recursos e materiais usados; o tempo de aula; os programas e as provas, só resta “culpar” a criança. Procura-se então “retirar o sofá da sala”. A criança que não apresente certa vivacidade, inteligência, equilíbrio emocional, desenvolvimento social, ou que obtenha resultados baixos nos testes usados para medir maturidade ou prontidão, é colocada em classes “preliminares” ou “que não são de promoção”, de “1.º ano básico”, ou que nome tenham. É fácil ao professor dessas turmas racionalizar e não fazer o esforço necessário para que o aluno aprenda. O fenômeno se agrava, ainda, pelo fato de se darem em geral essas classes aos professores mais fracos ou menos experimentados, gerando nos pais revolta contra os professores⁹ e desinteressando-os de mandarem os filhos à escola. (Se a administração verificasse a média de frequência às aulas nessas classes, ficaria alarmada com o desperdício de verbas.) Desenvolve-se no aluno insegurança, descrença na própria capacidade, desinteresse pela escola. A intenção, sem dúvida, é beneficiar as crianças, que estariam sendo “preparadas” para ter condições de enfrentar a aprendizagem da leitura com êxito. É que ocorre depois de todo esse esforço? Essa criança de fato é bem sucedida?

• O n.º 18 (2.º trimestre de 1969), p. 54.

Não conhecemos estudos nesse sentido. O que vem ocorrendo é que as classes referidas são, às vezes, uma espécie de vestibular para a criança ser marginalizada na vida escolar, com conseqüências sérias para seu futuro.

A nosso ver, nada prova a possibilidade desse “preparo” das crianças, ou a necessidade dele, ou a eficiência dos recursos usados para assegurá-lo. Não conhecemos qualquer estudo publicado sobre crianças submetidas a esse tipo de tratamento, em confronto com turmas de controle, às quais se tentasse ensinar a ler em condições normais, isto é, sem que o professor estivesse sugestionado pela idéia de que a criança é incapaz e que, sem preparo especial, não poderá aprender.

249

9. Uma idéia a ser generalizada: a aquisição, o mais cedo possível, do código de leitura que favorece a alfabetização

Outro fator que, a nosso ver, concorreu para que o Brasil se mantivesse *há praticamente 20 anos* com os mesmos índices de rendimento reside na deficiência de preparo do professor e sua conseqüente insegurança em lidar com diferentes métodos, adaptando-se à situação.

Grande parte das escolas normais e dos cursos de aperfeiçoamento de professores e de formação de orientadores não só não habilitam a usar os dois grandes caminhos que conduzem à leitura, mas até, muitas vezes, ridicularizam o predominantemente sintético, apresentando-o sempre ligado a material sem interesse, numa forma superada há

mais de 60 anos. Geralmente nos-
sos professores desconhecem que a
maioria dos países, desde os Esta-
dos Unidos à Rússia, passando pela
Suíça, França e Inglaterra, usam
métodos fônicos ou recursos fônicos
incorporados a métodos ecléticos.

Em muitos casos, a maneira de agir
dominante no Brasil prende-se a
uma interpretação inadequada da
palavra "global". O termo *global*
foi difundido por Decroly, que ata-
cava o ensino antigo da leitura, do
tipo que Gray classifica como me-
cânico (b, a — ba; a, b — ab), de-
fendendo a idéia de que a criança
deve usar sempre material *com*
sentido para ela. Daí surgem os mé-
todos de palavrção, sentencição e
contos, que Gray em seu livro *La*
enseñanza de la lectura y de la es-
critura, Unesco, Paris, 1957, p.
110, chama de "altamente especia-
lizados" e que vêm sendo substi-
tuídos pelos que denomina "ecléti-
cos". Estes, partindo também de
contos, sentenças ou palavras, não
demoram em proceder à análise,
utilizando, *desde as primeiras li-*
ções, análise e síntese, em cada au-
la.

O tipo de material da leitura usa-
do de início nos primeiros métodos
globais — palavras, sentenças, his-
tórias — visava *assegurar o interês-*
se da criança.

Pela mesma época se estudava em
Psicologia da criança o fenômeno
conhecido por *sincretismo*, defini-
do como uma "forma primitiva de
percepção e de pensamento, carac-
terizada por uma apreensão global,
indiferenciada, confusa". O termo
foi introduzido por Renan e em-
pregado principalmente por Wal-

lon, em cuja obra *L'évolution*
psychologique de l'enfant, vamos
encontrar que a criança *vê as coi-*
sas de maneira global, no sentido
do confuso, ou se fixa no deta-
lhe.¹⁰ O que há de característico
no comportamento infantil en-
quanto na fase sincrética (que
aliás é normalmente vencida aos
6 anos) é que a criança não opera
o movimento do todo para as par-
tes para voltar ao todo, conhecido
como reversibilidade. Tem uma
percepção de detalhe ou então de
conjunto, de maneira confusa.

Para crianças na fase sincrética não
se torna, pois, aconselhável qual-
quer material complexo — palavras
longas, sentenças etc. Se o utilizar-
mos, correremos o risco de que a
criança não esteja atenta às partes
(olhando o todo de maneira indis-
tinta) e, pois, se perca o trabalho
de visualização de palavras, senten-
ças etc. Ou, pelo contrário, ela
pode estar, aparentemente, reco-
nhecendo a palavra como um todo
mas, de fato, sendo guiada por um
detalhe (a extensão, comparada à
das outras palavras; um til; uma
cedilha; a letra inicial). Com re-
lação a crianças disléxicas, cujo
campo de visão é geralmente res-
trito, também se corre o risco de
perder o trabalho assim desenvol-
vido.

No entanto, se o *todo*¹¹ que utili-
zamos for reduzido — a letra por
exemplo, ou uma palavra curta de
2 ou 3 letras — o resultado obtido
será diferente. Talvez por isso Ma-

¹⁰ Os franceses denominam essa caracte-
rística infantil *pontilhismo*.

¹¹ Um *todo* ou forma especial é um de-
senho com limites definidos num campo
ou fundo (o quadro ou um papel).

ria Montessori, já em 1907, partindo das letras e seus sons, em situação lúdica, conseguia que crianças de 3 anos e meio e 4 anos, provenientes de meios desfavorecidos economicamente e muitas vezes com problemas emocionais, aprendessem a escrever e, logo, a ler. Os pais eram analfabetos, o que nos impede de fazer a hipótese de que fossem ajudadas em casa. A experiência é relatada nos livros já citados.

Rer ler Montessori será talvez útil para sairmos da visão fechada em que nos achamos. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, suas idéias estão sendo reestudadas e adaptadas em novos métodos.

No livro de Chall encontramos a seguinte observação: "O antigo temor de que a ênfase inicial no alfabeto produzisse leitores incapazes de compreender o que lêem e de ler por prazer, não tem fundamento. Pelo contrário, as provas são tôdas no sentido de que melhores resultados com relação à leitura, visando extrair o significado, são alcançados com os tipos de orientação que dão ênfase ao alfabeto desde o início e, não, como os que desde o princípio julgam principal o aspecto de compreensão do significado."¹²

Essas conclusões vêm apoiar os resultados das pesquisas que o INEP vem realizando e que têm revelado que é expressiva a diferença entre taxas de alfabetização quando se

¹² As conclusões de Chall se baseiam numa reanálise das pesquisas realizadas em 1912 a 1965, na observação de 400 classes, nos Estados Unidos e na Inglaterra, no estudo de crianças de clínicas de leitura etc.

dá, desde o início, ênfase, em situação significativa para a criança, às letras e sons.

Notamos, igualmente, nas indagações que fizemos nos países mais desenvolvidos, bem como pelas cartilhas e pré-livros que nos enviaram, que aqueles que usam recursos fônicos e métodos que dão inicialmente o código de leitura (letras e seus sons) apresentam percentagens de alfabetização muito superiores aos demais.

Assim, por exemplo, na França e na União Soviética, a alfabetização no 1.º ano é praticamente total. Na Bélgica, ainda dominada pela influência de Decroly, de 75%. Na Inglaterra, cujos métodos mais usados são semelhantes aos dominantes nos Estados Unidos, os especialistas que nos responderam apresentam percentagens que variam de 45% a 80%.

251

10. Que concluir?

Não julgamos estar com a última palavra. Há ainda muito que aprender com relação ao problema.

Parece-nos, porém, uma atitude suicida, para um país como o nosso, manter como imutável uma situação altamente desfavorável, reagindo negativamente a qualquer mudança. Temos que começar a vencer a inércia; a realizar pesquisas em classes de professores que já tenham compreendido que a situação não é satisfatória e em escolas experimentais, que não podem, sob pena de não terem condições de generalizar seus resultados, manter tôdas as suas turmas com

orientadores de elite e com assistência impossível de ser assegurada às demais.

Os Estados Unidos — com professores bem qualificados, enorme quantidade de recursos e outras condições favoráveis — mantêm o problema de alfabetização sempre em foco.

252 Conclui-se, por exemplo, que a leitura do iniciante não tem as características da do leitor adulto, que a leitura é, de início, fundamentalmente a conquista de um código de cifrar e decifrar; que a ênfase inicial no mecanismo (sem abandonar, é claro, a preocupação com a compreensão do que é lido) favorece o desenvolvimento do nível de leitura; que a noção de maturidade para a leitura e escrita tem de ser revista, já que crianças comuns de 3 anos e meio e até menores estão aprendendo a ler e a escrever.

O uso dos recursos fônicos estão em franca ascensão, apesar das dificuldades da língua, que não é fonética como a nossa.

A revisão na América é total e é mencionada não só em livros dedicados à linguagem como em obras de educação em geral. Assim é que vamos encontrar no livro *The American University* de Jacques Barzun (Harper and Row Publishers, New York, Evanston and London, p. 221) o seguinte trecho:

“Considere-se por exemplo os resultados desastrosos do uso, durante três décadas, do método de “olhar e dizer” do ensino da leitura. Os educadores tinham obser-

vado que as pessoas não lêem letra por letra para formar as palavras e, sim, consideram a palavra inteira como um perfil. Desta afirmação verdadeira sobre o modo de ler *em sua fase final* * deduziu-se uma afirmação falsa sobre a leitura em sua fase inicial: passou-se a esperar que as crianças aprendessem a ler seguindo o exemplo dos adultos. Assim, elas deveriam ler *gato* de uma só vez, com a ajuda de uma gravura. Esse plano levava aos maiores absurdos: a “prontidão para a leitura”, a terrível repetição dos livros de Dick e Jane, o vocabulário limitado e dosado (como se fôsse um entorpecente perigoso) para cada série, e, finalmente, os “analfabetos treinados”, que, já no Colégio, ainda confundem *tall* com *talk*, *advance* e *askance*. O fato de alguém ter conseguido vencer tão dura prova sem perder o gosto pela leitura é um indício de que a mente humana é inconquistável.”

Parece que é hora de o Brasil seguir o exemplo da grande nação irmã e tratar do problema com a abertura mental e a coragem necessárias para que possa sair da imobilidade em que se encontra há quase duas décadas e que nos coloca em situação inferior à de toda a América Latina e da própria África recém-independente.

É tempo de deixar de culpar a criança e as condições adversas em que vive, pois, embora estas respondam por parte do atual fracasso da escola, não são diferentes das que existem nos países citados, cujos resultados são muito superiores aos nossos.

* O grifo é nosso.

Não julgamos que tôdas as crianças devam ser submetidas a um único tratamento. Não nos dirigimos ao professorado de elite, que obtém ótimos resultados com quaisquer crianças e métodos. As crianças muito capazes geralmente resistem a qualquer orientação; às vèzes aprendem até sôzinhas. As menos dotadas, as repetentes em potencial, as birrepentes, as trirrepentes, as quadrirrepentes, tôdas essas vítimas de nossa auto-suficiência, merecem, porém um tratamento que leve em conta suas condições. Conforme Chall, crianças dêsse tipo são as que apresentam maior progresso com a mudança de orientação. Um sistema es-

colar em que mais de 15% de crianças não se alfabetizaram em 1 ano precisa ser examinado; uma criança que não se alfabetiza no 2.º ano de estudos precisa ser estudada. Se não fizer parte do grupo de crianças excepcionais, que é relativamente limitado em todos os países (e não há razão para supor o Brasil diferente), será um caso a estudar de maneira mais completa. Prudência e segurança serão necessárias para agirmos, se não quisermos marginalizar crianças. Quando levamos uma criança a repetir o 1.º ano, três e quatro vèzes, *nós é que estamos sendo reprovados*; a criança está sendo apenas injustiçada.

1. Introdução

A finalidade deste trabalho é definir em linhas gerais um sistema de Informação, as condições de funcionamento do sistema e a adequação à estrutura vigente no Ministério da Educação e Cultura, procurando o inter-relacionamento com as técnicas de Estatística necessárias ao bom funcionamento do sistema.

Não se cogitou de definir uma lista de itens a serem apurados, nem de índices de mensuração relativos a esses itens. Há muito que o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) trata do assunto, com um acervo de vinte diferentes levantamentos, uns de periodicidade anual e outros de periodicidade trienal, apurando mais dados que os exigidos no Plano de Estatísticas Básicas, preconizado pelo IBGE. No entanto, esse extraordinário esforço é prejudicado pela falta de um sistema bem definido, surgin-

* Professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas da Fundação IBGE.

do os problemas relacionados com as tarefas de coleta de informações, com a análise dos dados apurados e com a divulgação dos resultados em curto prazo.

2. Estrutura básica de um sistema de informação

2.1 — Características de um Sistema

Um Sistema de Informação é, basicamente, um processo organizado para obter informações fidedignas. Suas características ¹ são:

- a) informação como um subproduto de operações usuais;
- b) unidades de informação simples, ao invés de conglomerados;
- c) coleta única para múltiplos usos;
- d) levantamento de um número de informações estritamente necessário às finalidades programadas.

Para exemplificar, o caso de um sistema de informações na educa-

ção, de acordo com as seguintes normas:

(a) A unidade de informação deve evitar a repetição de tarefas, prestando a informação dentro da rotina de trabalho. Por exemplo, se o aluno entra na escola, a informação deve ser prestada na ocasião da matrícula; se a escola constrói uma sala de aula, a informação deve ser dada no momento da construção, e assim por diante. (b) A unidade de informação deve ser individualizada e não transformada em frequência de um conjunto de unidades. Por exemplo, em vez de se ter o número total de alunos em cada série, acompanha-se cada aluno em todas as séries, até a sua saída da Escola. (c) Uma informação deve servir tanto a uma apuração de nível estadual como a uma apuração de nível federal. (d) Uma informação deve servir a plano previamente elaborado e não ser levantada sem um objetivo definido.

Um sistema pode ser dividido em subsistemas que se inter-relacionam, de modo que os produtos de um subsistema servem de insumos para outros. Assim, por exemplo, os produtos do subsistema de educação — os que terminam o curso — servem como insumos do subsistema do trabalho — os que iniciam a atividade profissional.

2.2 — *Necessidade da Estatística no Sistema de Informação Educacional*

O crescimento demográfico elevado acarreta uma despesa crescente com educação que pode ainda ser agravada pelo custo do próprio en-

sino, resultante da conjuntura econômica do País. Daí o problema que resulta da necessidade de manter um padrão adequado de ensino em face da limitação de recursos.

A solução desse problema está condicionada ao estudo de vários assuntos entre os quais se pode destacar:

- a) escolha dos melhores programas educacionais;
- b) controle do custo operacional;
- c) simplificação da estrutura administrativa.

A escolha dos programas educacionais é feita por comparação de rendimento escolar ou pela aplicação de determinados testes, libertando essa comparação da influência de vários fatores relativos a alunos e professores (como condição sócio-econômica, nível de instrução do professor e nível de instrução dos pais etc.) e utilizando técnicas de testes de hipóteses e de regressão linear múltipla.

A pesquisa operacional auxilia nos problemas de custo, determinando o número de alunos que a rede escolar pode suportar, em função do número de alunos por sala de aula e das taxas de promoção em cada série e de saída da escola. Na simplificação administrativa, através do conhecimento das tarefas e do tempo de execução, pode obter-se o melhor rendimento de trabalho com as técnicas do pert-tempo.

Todos os assuntos acima tratados têm um comportamento dinâmico, modificando-se em períodos variáveis de tempo. E esse comporta-

mento dinâmico, associado às técnicas de interpretação de dados e ao problema de massa, é resultante do número elevado de alunos e de escolas que justificam a necessidade de aplicação da Estatística no planejamento educacional.

3. Sistema usual de apuração de dados

3.1 — Estrutura Geral

Um sistema de apuração de dados não constitui necessariamente um sistema de informação, conforme foi definido no item 2.1. No MEC esse fato é evidente, porquanto não se verificam tôdas as características a), b), c) e d) de um sistema, conforme foi mostrado acima. Como a maioria dos sistemas de apuração no Brasil, é formado pelas seguintes componentes:

- rêde de coleta de dados;
- planejamento;
- processamento e análise (banco de dados),

essas componentes estão intimamente ligadas. Quando a componente planejamento estabelece um programa de ação, as demais componentes devem ajustar-se ao programa através de uma dinâmica

que permita rapidez e economia na coleta e na análise. No Brasil, o que se observa é a existência de sistemas isolados de apuração tendo cada um duas componentes próprias: o planejamento e o processamento e análise, mas tendo a mesma rêde de coleta de dados, a da Fundação IBGE que, desse modo, é sobrecarregada com o acúmulo de atribuições, realizando com o mesmo agente as tarefas mais diversas como a coleta de dados de agricultura, de pecuária, de educação etc.

Da falta de ligação entre os sistemas de apuração resulta a perda de entrosamento de informações comuns. É bastante conhecida, para citar um exemplo, a dificuldade que existe em conhecer a repercussão na vida profissional das deficiências ocorridas no ensino.

3.2 — O Sistema de Apuração do MEC

O órgão oficial responsável pelo levantamento de dados na educação é o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) subordinado à Secretaria Geral do MEC.

O SEEC realiza vinte levantamentos, dos quais são anuais os seguintes:

256

	1.º ano (ano t)	2.º ano (ano t + 1)
São Paulo	1 000	801
Ceará	1 000	201
Minas Gerais	1 000	457
Alagoas	1 000	226
EP — 01 — ensino primário comum		
EP — 02 — " " supletivo		
EP — 03 — " pré-primário		
EE — 01 — " médio		
EE — 02 — " superior		

- CD - 01 - diplomados no ensino superior
 EC - 01 - radiodifusão e radiotelevisão
 EC - 02 - imprensa periódica
 EC - 03 - empresas editoras e impressoras de livros e folhetos

e são trienais os seguintes:

- EP - 04 - ensino primário - caracterização
 EE - 03 - " médio - cursos avulsos
 EE - 04 - " superior - " "
 EE - 05 - " médio - caracterização
 EE - 06 - " superior - "
 EC - 04 - cinemas, teatros e cineteatros
 EC - 05 - museus
 EC - 06 - bibliotecas
 EC - 07 - associações culturais
 EC - 08 - " desportivas
 PE - 01 - prédio escolar

Para a elaboração desses levantamentos e as respectivas tabulações, o SEEC conta com um equipamento mecanizado convencional, constituído pelas seguintes unidades:

257

UNIDADE	TIPO	NOME
7	024	perfuradora numérica
2	026	" interpretadora alfa numérica
6	059	conferidora numérica
1	077	intercaladora
2	082	classificadora
2	447	máquina elétrica de contabilidade e estatística
1	519	reprodutora e perfuradora de resumo.

Não obstante os cuidados e as técnicas usadas no SEEC, não se pode afirmar que os resultados dos levantamentos estejam escoimados de falhas, em decorrência da falta de orientação *in loco* que a componente rede de coleta da Fundação IBGE não tem condições de oferecer. A situação é agravada pelo fato de o SEEC fazer todas as

suas apurações no setor ensino em nível de censo e usar como unidade de informação a escola, considerada como um conglomerado de alunos, de professores, de salas de aula etc. Dêsse modo as informações se referem a frequências e são obtidas anualmente ou trienalmente, mas de cada vez o processo se reinicia com um novo cadastro, in-

dependente do anterior. As consequências desse procedimento são bastantes conhecidas:

a) Quando um cadastro está em fase de conclusão, geralmente chega o momento de começar o seguinte. Não há tempo para uma melhor análise dos dados e só uma parte das informações consegue divulgação.

b) Pesquisas essenciais para o aperfeiçoamento do ensino e que exigem que a unidade de informação seja o aluno, não podem ser realizadas com os arquivos existentes, de modo que os órgãos interessados partem para uma execução independente, em termos de amostragem, conforme ocorre com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

258 c) Sendo a unidade de informação a escola e não o aluno, torna-se impossível acompanhar o aluno na escola e depois na atividade profissional, como será necessário para a elaboração de programas adequados ao mercado de trabalho.

Para manter a situação atual, com a escola como unidade de informação, será necessário planejar um cadastro com um número reduzido de informações² para divulgação em nível de Censo mas, em vez de ir aos poucos aumentando o tamanho desse cadastro, seria mais conveniente recorrer à amostragem para obtenção de novos dados. Conforme se sabe, o tamanho de uma amostra, considerando determinado erro permissível, é calculado a partir do conhecimento de uma ou mais variáveis associadas à unidade informadora. Essas variáveis, como número de alunos por escola, número de professores

por escola, número de salas de aula por escola etc. constariam necessariamente do cadastro e produziriam um conjunto de amostras para estudos de distribuição por sexo, idade, série, taxas de aprovação etc. e poderiam ser utilizadas em pesquisas especiais por qualquer órgão interessado.

4. Implantação de um sistema de informação educacional

4.1 — Estrutura Geral

A implantação de um Sistema de Informação Educacional implica reformulação geral no atual sistema de apuração do MEC. Para esse fim, já existem modelos adaptados a equipamento eletrônico (referências 1 e 3). Seguindo as características estabelecidas no item 2 — subitem 2.1, definem-se três unidades de informação: o aluno, o professor e a escola (considerada quanto às instalações), tendo cada unidade um número permanente de registro (conforme ocorre com o Imposto de Renda). As informações seriam prestadas a cada momento desde que ocorresse uma modificação na unidade informadora (comunicar a entrada de um aluno por ocasião da matrícula, a entrada de novo professor no momento da contratação, o aumento de salas de aulas no momento da construção etc.). O sistema poderia dar as apurações de rotina do SEEC e preparar amostras para pesquisas específicas de rendimento escolar com o cálculo de vários índices estatísticos como média, desvio padrão, Qui—quadrado, coeficientes F_i , coeficientes de contingência e correlação. Desde que houvesse por parte do Governo inte-

rêsse em criar um Sistema Global de Informação no qual a Educação, o Trabalho, a Agricultura, a Comunicação etc. participassem como subsistemas, seria possível acompanhar o aluno, pelo número de registro, até o exercício da atividade profissional, verificando a influência da educação no trabalho.

4.2 — Órgãos que participarão do sistema

Em cada Estado, os registros das unidades de informação seriam acumuladas em um Serviço Estadual de Estatística Educacional que teria um plano de apuração de acôrdo com o interesse do Estado e encaminharia os registros originais para um Centro Regional de Estatísticas Educacionais (da SUDESUL-SUDECO, SUDENE etc.) onde teriam um plano de apuração de nível regional até chegarem êses registros originais no SEEC que operaria como um Órgão Central e com um plano de apuração de nível federal.

A elaboração dos planos estaduais, regionais e federais seria feita com a participação do INEP e do SEEC

que também planejariam os conjuntos de amostras para as pesquisas especiais. A instalação do plano seria progressiva, começando nos Estados com maior participação na educação, e tendo-se o cuidado permanente de formar equipes de trabalho com conhecimentos seguros de Estatística, usando-se para isso a Fundação IBGE, através da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e outras escolas existentes.

5. Referências

¹ JOHANSON, R. e WINSTON, O. — *An information system for the Ministry of Education*, Usaid e Govêrno da Jamaica, 1969.

² DEBLÉ, Isabelle — "Orientação possível dos trabalhos de estatísticas educacionais com vistas à planificação" — Relatório apresentado à direção do INEP em 12-7-68.

³ PUERTO RICO Educational Statistical System Information — Systems Symposium, Washington, 1968.

⁴ Relatórios do Serviço de Assistência Técnica (SAT) do INEP.

⁵ Relatório do Serviço de Estatística da Educação e Cultura SEEC.

documentação

Despesa pública realizada em educação e cultura de 1967 a 1969 *

Hindenburg da Silva Pires**

262

Dando seqüência a “Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura — 1969”, publicada pelo Serviço de Assistência Técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão autônomo vinculado à Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura, apresentamos um apanhado de dados estatísticos relativos aos gastos federais, estaduais e municipais realizados efetiva e diretamente na rubrica *Educação e Cultura*, para que possamos ter uma visão do esforço dos governos no setor educacional, no triênio 1967/1969.

Seria, evidentemente, exaustivo, oneroso e ainda com margem imprevisível de êrro, compulsar os balanços da totalidade das prefeituras municipais.

Entretanto, para uma idéia da composição desses gastos, elegemos da lista mais atualizada dos 500

municípios de maior arrecadação tributária municipal¹ em 1966 os 150 primeiros, na ordem decrescente de arrecadação.

A arrecadação tributária desses municípios escolhidos representou mais de 83% da que foi realizada pela totalidade das prefeituras municipais brasileiras no exercício financeiro de 1966.

Acrescentamos a essa lista os municípios das Capitais e os 4 de maior população² em cada Estado.

Assim sendo, a amostra corresponde a 221 municípios, isto é, a 5,6% do País.

O Fundo de Participação referido na coluna 9 do Quadro VIII é a quota distribuída pelo Tribunal de Contas da União, pela Resolução 72, de 11 de dezembro de 1968 (*Diário Oficial da União*, Parte I, de 7-1-69).

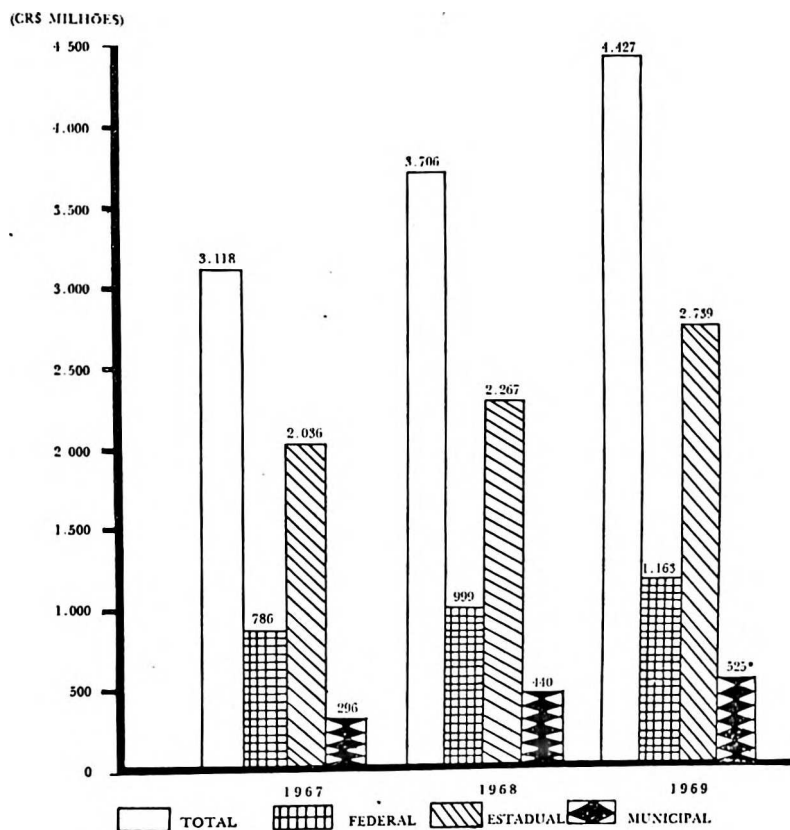
• Levantamento constante da programação do Serviço de Assistência Técnica do INEP.

•• Estatístico do INEP.

¹ Ver *Revista de Finanças Públicas*, n.º 270, abril de 1968, Conselho Técnico de Economia e Finanças, Ministério da Fazenda (p. 30).

² De acordo com a Fundação IBGE.

Despesa Pública realizada em Educação e Cultura — 1967/1969
 (Dados de balanço a preços constantes de 1969)



FONTE: balanços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios — 1967/1969.

• Dados de orçamentos.

Reprodução gráfica para clichê de Fernando Antônio Carneiro .

Expressamos o nosso sincero agradecimento ao Conselho Técnico de Economia e Finanças³ do Ministério da Fazenda, à 1.^a Diretoria do Tribunal de Contas da União, em Brasília, ao Serviço de Informações do Instituto Brasileiro de Es-

tatística da Fundação IBGE e ao Departamento de Municipalidades da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, que nos possibilitaram acesso aos balanços estaduais, municipais e outros documentos.

SINAIS CONVENCIONAIS:

- dado nulo
- ... dado não considerado
- 0 despesa inferior a Cr\$ 500,00

³ Extinto pelo Decreto 68.063, de 14-1-71, sendo suas atribuições transferidas para a Subsecretaria de Economia e Finanças da Secretaria-Geral do Ministério da Fazenda (D.O. da União, 15-1-71).

I. Despesa pública realizada em educação e cultura, comparada com a despesa total e com o Produto Nacional Bruto — 1967/69

(Preços correntes)

(Cr\$ milhões)

	1967		1968		1969	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
<i>Despesa de Educação:</i>						
União*	524	25,2	827	26,0 (1)	1 163	26,3
Estados e Distrito Federal	1 357	65,3	1 877	61,2	2 739	61,8
Municípios	198	0,5	365	11,9 (2)	525	11,9
TOTAL	2 079	100,0	3 069	100,0	4 427	100,0
<i>Despesa total da União, dos Estados e do Distrito Federal</i>	16 800		22 771		34 092	
% de Educação		11,8		11,9		13,0
<i>Produto Interno Bruto</i>	71 485		99 270		(3) 131 682	
% de Educação		2,91		3,09		3,34

FONTES — Balanços da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, 1967/69 e *Conjuntura Econômica*, sep. n. 6, v. 24, de 1970, da Fundação Getúlio Vargas.

* Ver *Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura — 1969*, Serviço de Assistência Técnica do INEP/MEC — 1970.

¹ Sendo 27,8 relativos à amortização (principal e juros) dos empréstimos ao Exterior para equipamentos para as escolas técnicas industriais e superiores.

² Dados de Orçamento, sujeitos a retificação.

³ Estimativa da Fundação Getúlio Vargas.

265

II. Despesa Federal realizada em educação e cultura, segundo as categorias econômicas, por subprogramas — 1969

(Cr\$ mil, correntes)

SUBPROGRAMAS	DESPESA REALIZADA			
	Total		Correntes	Capital
	Absoluto	%		
TOTAL	1 168 467	100,0	778 056	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	84 051	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	60 704	5,2	39 184	21 580
Treinamento e Aperf. de Pessoal	18 768	1,6	17 042	1 726
Difusão Cultural	40 766	3,5	26 536	14 230

FONTES — Despesa Federal Realizada em Educação e Cultura — 1969. SAT/INEP/MEC.

III. Despesa dos Estados e do Distrito Federal realizada em educação e cultura — 1967

(Cr\$ mil, correntes)

ESTADOS	DESPESA					
	Total	Corrente				De capital
		Total	Custeio		Transfe- rências correntes	
			Total	Pessoal		
ESTADOS ¹	1 367 327	1 308 866	1 107 989	879 867	200 867	48 471
Norte	17 685	16 038	16 337	15 508	601	747
Acre	...	...	...	...	...	...
Amazonas	5 801	5 600	5 219	4 908	381	201
Pará	11 884	11 338	11 118	10 600	220	546
Nordeste	118 608	113 092	77 794	47 153	35 298	5 516
Maranhão	(2) 4 562	4 286	4 246	3 954	40	276
Piauí	(3) 3 075	3 069	3 069	...	—	6
Ceará	(4) 14 405	14 284	14 064	13 782	220	121
Rio Grande do Norte	(5) 5 297	5 188	5 132	4 571	56	109
Paraíba	8 040	8 024	7 935	7 667	89	16
Pernambuco	(6) 25 487	25 487	25 487	...	...	...
Alagoas	5 910	5 533	5 502	5 167	31	377
Sergipe	3 603	3 150	3 134	3 067	25	444
Bahia	48 229	44 062	9 225	8 945	34 837	4 167
Sul	886 805	854 454	713 206	582 043	141 243	32 351
Minas Gerais	111 337	103 104	95 335	92 916	7 820	8 173
Espírito Santo	13 608	13 255	13 120	12 849	135	353
Rio de Janeiro	51 026	53 098	53 102	51 538	896	28
Guanabara	146 504	146 124	113 865	...	32 259	389
São Paulo	561 330	537 913	437 784	424 740	100 129	23 417
Sul	262 544	263 240	230 923	219 883	22 317	9 304
Paraná	82 014	81 908	78 457	74 277	3 451	105
Santa Catarina	31 640	30 192	25 279	24 780	4 913	1 448
Rio Grande do Sul	148 890	141 140	127 187	120 826	13 953	7 750
Centro-Oeste	71 686	71 132	69 729	15 280	1 403	553
Mato Grosso	11 140	10 864	10 155	...	709	276
Goiás	16 579	16 302	15 608	15 280	694	277
Distrito Federal	(7) 43 966	43 966	43 966	...	...	...

266

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1967.

- ¹ Com as imperfeições mencionadas.
- ² Exclusive despesa centralizada de pessoal e SUDEMA.
- ³ Despesa da Secretaria de Educação e Cultura.
- ⁴ Exclusive ensino agrícola.
- ⁵ Exclusive despesa centralizada de pessoal.
- ⁶ Dados prestados pela Representação do Governo do Estado de Pernambuco na Guanabara. Não foi possível desagregação deste total.
- ⁷ Impossível desagregação segundo categorias econômicas.

IV. Despesa dos Estados e do Distrito Federal realizada em educação e cultura — 1968

(Cr\$ mil, de 1968)

ESTADOS	DESPESA					
	Total	Corrente				De capital
		Total	Custeio		Transfe- rências correntes	
			Total	Pessoal		
ESTADOS ¹	1 877 427	1 770 033	1 504 309	1 401 011	266 624	106 404
Norte	31 121	25 545	20 670	16 049	4 876	5 576
Acre	2 628	2 628	2 628	..	..	..
Amazonas	10 017	8 736	8 193	7 382	543	1 281
Pará	18 476	14 181	9 849	9 267	4 332	4 295
Nordeste	200 090	168 060	163 799	115 273	9 261	32 090
Maranhão ²	8 653	5 919	5 919	5 113	—	2 734
Piauí	7 936	6 342	4 436	3 694	1 006	1 594
Ceará ³	22 761	22 300	22 303	21 898	93	365
Rio Grande do Norte ⁴	8 277	8 226	8 181	7 112	45	51
Paraíba	13 397	8 536	8 303	7 077	233	4 861
Pernambuco ⁵	42 005	40 762	36 465	..	4 297	1 243
Alagoas	7 619	6 787	6 634	6 163	153	832
Sergipe	4 515	4 394	4 356	4 244	38	121
Bahia	84 927	64 698	62 202	59 072	2 496	20 229
Sudeste	1 205 802	1 159 222	965 953	942 846	103 261	46 680
Minas Gerais	136 008	128 547	120 450	116 414	8 097	7 461
Espírito Santo	23 861	20 057	18 225	17 085	1 832	3 804
Rio de Janeiro	78 407	77 844	71 948	70 626	5 890	563
Guanabara	207 165 ⁶	190 389 ⁶	145 091	144 776	44 398	16 776
São Paulo	760 361	742 385	609 339	593 945	133 046	17 976
Sul	357 208	347 144	309 845	295 654	37 299	10 064
Paraná	113 277	110 325	100 561	93 759	9 764	2 952
Santa Catarina	47 132	45 208	36 640	35 759	8 568	1 024
Rio Grande do Sul	196 799	191 611	172 644	166 136	18 967	5 188
Centro-Oeste	83 206	70 962	49 042	31 489	21 920	12 244
Mato Grosso	17 767	15 582	14 489	..	1 093	2 185
Goiás	22 560	21 879	20 539	19 015	1 340	681
Distrito Federal ⁷	42 879	33 501	14 014	12 474	19 487	9 378

267

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1968.

¹ Com as imperfeições mencionadas.

² Exclusive despesa centralizada de pessoal e inclusive SUDEMA.

³ Exclusive ensino agrícola.

⁴ Exclusive despesa centralizada de pessoal.

⁵ Dados informados pela Representação do Governo do Estado de Pernambuco na Guanabara.

⁶ Inclusive 968 sem discriminação segundo as categorias econômicas, por incorreção no Balanço do Estado da Guanabara.

⁷ Sendo 18.337 para a Fundação Educacional do Distrito Federal (da Prefeitura do Distrito Federal).

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

a) Segundo as principais categorias econômicas

(Cr\$ mil, correntes)

ESTADOS	DESPESA			
	Total (A)	Corrente (B)	Capital (C)	$\frac{C \times 100}{A}$
ESTADOS ¹	2 739 287	2 452 671	286 616	10,5
<i>Norte</i>	<i>43 373</i>	<i>31 086</i>	<i>12 288</i>	<i>28,2</i>
Acre	5 518	1 140	4 378	79,3
Amazonas	13 721	13 049	672	4,9
Pará	24 134	16 896	7 238	30,0
<i>Nordeste</i>	<i>252 943</i>	<i>206 499</i>	<i>47 444</i>	<i>18,8</i>
Maranhão ²	12 451	8 404	4 047	32,4
Piauí	14 921	9 241	5 680	38,1
Ceará	22 831	22 571	260	1,1
Rio Grande do Norte	8 406	8 358	48	0,6
Paraíba	14 535	10 579	3 956	27,2
Pernambuco	43 926	42 524	1 402	3,2
Alagoas	18 935	12 665	6 270	33,1
Sergipe	5 633	5 353	280	5,0
Bahia	111 305	85 804	25 501	22,9
<i>Sudeste</i>	<i>1 840 344</i>	<i>1 666 609</i>	<i>173 735</i>	<i>9,4</i>
Minas Gerais	184 640	167 907	16 733	9,1
Espírito Santo	33 374	26 551	6 823	20,4
Rio de Janeiro	122 186	120 406	1 780	1,5
Guanabara	315 960	276 895	39 065	12,1
São Paulo	1 184 184	1 074 750	109 434	9,2
<i>Sul</i>	<i>467 329</i>	<i>446 403</i>	<i>20 926</i>	<i>4,5</i>
Paraná ³	162 348	158 162	4 186	2,6
Santa Catarina	67 793	63 366	4 427	6,5
Rio Grande do Sul	237 188	224 875	12 313	0,5
<i>Centro-Oeste</i>	<i>156 208</i>	<i>108 176</i>	<i>32 123</i>	<i>23,7</i>
Mato Grosso	21 522	17 555	3 967	18,4
Goiás	42 157	34 768	7 389	17,5
Distrito Federal	71 619	50 852	20 767	29,0

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969.

¹ Com as imperfeições mencionadas.

² Inclusive investimentos a cargo da SUDEMA e exclusive despesas centralizadas de pessoal.

³ Exclusive 17.882 relativos à FUNDEPAR e Fundo Estadual de Educação.

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

b) Despesa Corrente

(Cr\$ mil, correntes)

ESTADOS	DESPESA CORRENTE				$\frac{D \times 100}{A}$
	Total (A)	Custeio		Transfe-rências correntes (D)	
		Total (B)	Pessoal (C)		
ESTADOS¹	2 462 671	1 922 067	1 667 610	690 604	21,6
<i>Norte</i>	<i>31 085</i>	<i>24 221</i>	<i>22 210</i>	<i>6 864</i>	<i>22,1</i>
Acre	1 140	835	643	305	26,8
Amazonas	13 049	11 561	10 449	1 488	11,4
Pará	16 896	11 825	11 127	5 071	30,0
<i>Nordeste</i>	<i>206 499</i>	<i>196 268</i>	<i>178 010</i>	<i>10 241</i>	<i>5,0</i>
Maranhão	2 8 404	7 820	7 238	584	7,0
Piauí	9 241	7 223	...	2 018	21,8
Ceará	22 571	22 571	22 117	—	—
Rio Grande do Norte	8 358	8 347	7 133	11	0,1
Paraíba	10 579	10 154	9 598	425	4,0
Pernambuco	42 524	38 198	36 063	4 326	10,2
Alagoas	12 665	11 974	10 170	691	5,5
Sergipe	5 353	5 270	5 009	83	1,0
Bahia	85 804	83 701	80 637	2 103	2,5
<i>Sudeste</i>	<i>1 686 609</i>	<i>1 240 874</i>	<i>1 020 997</i>	<i>426 636</i>	<i>26,6</i>
Minas Gerais	167 907	154 266	147 465	13 641	8,1
Espírito Santo	26 551	24 368	23 289	2 183	8,2
Rio de Janeiro	120 406	105 034	101 180	15 372	12,8
Guanabara	276 895	170 674	...	106 221	38,4
São Paulo	1 074 750	786 532	749 064	288 218	26,8
<i>Sul</i>	<i>446 403</i>	<i>397 786</i>	<i>376 736</i>	<i>46 617</i>	<i>10,9</i>
Paraná	158 162	150 875	141 696	7 287	4,6
Santa Catarina	63 386	53 202	51 805	10 164	16,1
Rio Grande do Sul	224 875	193 709	183 954	31 166	13,9
<i>Centro-Oeste</i>	<i>102 959</i>	<i>63 929</i>	<i>69 649</i>	<i>39 247</i>	<i>38,1</i>
Mato Grosso	17 555	16 093	15 513	1 462	8,3
Goiás	34 769	31 741	29 889	3 028	8,7
Distrito Federal	50 852	16 095	14 147	34 757	68,1

269

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969.

¹ Com as imperfeições mencionadas.

² Ver chamadas no quadro anterior.

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

c) Especificação da despesa de ensino, segundo os níveis, categorias econômicas, por Unidade da Federação

(Cr\$ mil, correntes)

ESTADOS	DESPESA							
	Ensino primário		Ensino médio		Ensino superior		Outras despesas ⁽¹⁾	
	Total	De capital	Total	De capital	Total	De capital		
ESTADOS (2)	1 361 081	112 763	422 889	21 919	312 973	21 487	641 444	
Norte	21 164	2 884	11 545	4 199	290	—	10 384	
Acre	...	...	...	...	(3) 290	—	5 228
Amazonas	7 871	59	2 783	49	—	—	3 067	
Pará	13 283	2 825 (4)	8 762	4 150 (5)	—	—	2 089	
Nordeste	127 017	16 088	70 395	11 769	11 134	6 799	44 397	
Maranhão	7 190	1 846	1 901	868	1 330	1 100	2 030	
Piauí	4 882	843	2 815	573	540	40	6 084	
Ceará	11 419	—	8 665	—	30	2	2 717	
Rio Grande do Norte	7 606	...	157	...	350	—	293	
Pernambuco	27 010	3 649	...	...	28	—	14 507
Pernambuco	27 010	75	15 234	910 (6), ...	...	...	1 682
Alagoas	9 132	1 472	4 222	760	420	320	5 161	
Sergipe	2 735	3	1 704	7	127	10	1 067	
Bahia	57 043	8 200	35 697	8 641	8 309	5 327	10 256	
Sudeste	989 447	90 310	177 832	4 873	289 409	14 478	363 656	
Minas Gerais	106 454	357	37 237	110	10 213	120	30 736	
Espírito Santo	23 105	5 032	8 221	792	309	126	1 739	
Rio de Janeiro	...	...	...	...	1 736	—	120 450
Guanabara	157 620	26 999	86 816	3 739	26 359	5 038	45 165	
São Paulo	(7) 702 268 (7)	57 922 (8)	45 558 (8)	232	250 792	9 194	185 566	
Sul	199 940	63	162 104	—	10 446	53	104 840	
Paraná	72 532	53	62 074	—	6 772	53	90 970	
Santa Catarina	...	...	...	...	2 969	—	64 824
Rio Grande do Sul	127 408	—	90 030	—	704	—	19 010	
Centro-Oeste	24 423	3 418	11 013	1 088	1 696	157	98 167	
Mato Grosso	...	...	...	...	1 308	131	20 214
Goiás	24 423	3 418	11 013	1 088	387	26	6 334	
Distrito Federal	...	...	...	...	(9) —	—	71 619

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969.

¹ Administração, Cultura, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal, Educação Física e Desportos, despesas gerais e as sem especificação.

² Com as imperfeições mencionadas nesta e nas tabelas anteriores.

³ Para a Faculdade de Direito e Faculdade de Serviço Social do Acre.

⁴ Ensino Médio e Superior.

⁵ Ver chamada 4.

⁶ O Balanço do Estado computou como administração os recursos liberados em favor da Fundação do Ensino Superior de Pernambuco, no total de 3.368 mil cruzeiros.

⁷ Ensino Básico (pré-primário, primário, secundário e normal).

⁸ Ensino Técnico e Profissional.

⁹ Pequenas subvenções a Faculdades.

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

d) Comparação com a despesa geral do Estado

(Cr\$ mil, correntes)

ESTADOS	DESPESA ESTADUAL				
	Exclusive receita de transferências (a)	Inclusive receita de transferências (b)	De Educação (c)	% (c)/(a)	% (c)/(b)
ESTADOS ¹	14 070 461	15 880 040	2 730 287	19,6	17,3
Norte	151 860	301 202	48 373	28,6	14,4
Acre	24 787	53 537	5 518	22,3	10,3
Amazonas	59 708	111 061	13 721	22,9	12,4
Pará	67 274	136 604	24 134	35,9	17,7
Nordeste	1 298 703	1 760 560	252 945	19,6	14,4
Maranhão	58 271	122 340	12 151	21,4	10,2
Piauí	25 733	85 055	14 921	58,0	17,5
Ceará	140 803	175 541	22 831	16,2	13,0
Rio Grande do Norte	39 427	60 344	8 406	21,3	13,9
Paraíba	60 525	100 249	14 535	20,9	14,5
Pernambuco	273 936	316 596	43 926	16,0	13,9
Alagoas	58 176	83 900	18 935	32,5	22,6
Sergipe	26 766	59 611	5 633	21,0	9,4
Bahia	606 066	746 933	111 305	18,4	14,9
Sudeste	9 977 243	10 614 449	1 840 344	18,4	17,3
Minas Gerais	923 765	1 070 541	184 640	20,0	17,1
Espírito Santo	91 439	136 590	33 374	36,5	24,4
Rio de Janeiro	490 258	548 030	122 186	24,9	22,3
Guanabara	1 760 700	1 824 773	315 960	17,9	17,3
São Paulo	6 711 081	7 025 506	1 184 184	17,6	16,9
Sul	2 167 476	2 388 437	467 320	21,6	19,6
Paraná	731 909	755 923	162 348	22,2	21,5
Santa Catarina	376 085	418 984	67 793	18,0	16,2
Rio Grande do Sul	1 059 482	1 213 530	237 188	22,4	19,4
Centro-Oeste	484 180	776 392	135 298	27,9	17,4
Mato Grosso	140 402	159 453	21 522	15,3	13,5
Goiás	164 939	207 527	42 157	25,6	20,3
Distrito Federal	178 839	408 412	71 619	40,0	17,5

271

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969.

¹ Com as imperfeições mencionadas nos quadros anteriores.

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

e) Comparação com a receita tributária arrecadada, inclusive o Fundo de Participação dos Estados e do DF

(Cr\$ mil)

ESTADOS	Despesa de educação (A)	RECEITA TRIBUTÁRIA		% de A/B
		Total	Inclusive fundo de participação dos Estados e do D. F. (B)	
ESTADOS ¹	2 739 287	11 420 016	11 429 187	24,0
Norte	43 373	121 461	122 256	35,5
Acre	5 518	4 681	4 873	113,2
Amazonas	13 721	47 632	47 884	28,7
Pará	24 134	69 148	69 490	34,7
Nordeste	252 043	908 440	912 637	27,7
Maranhão	12 451	55 774	56 409	22,1
Piauí	14 921	23 143	23 452	63,6
Ceará	22 831	108 457	108 892	21,0
Rio Grande do Norte	8 406	36 661	36 862	22,8
Paraíba	14 535	59 338	60 131	24,2
Pernambuco	43 926	255 039	255 516	17,2
Alagoas	18 935	55 736	55 902	33,8
Sergipe	5 633	25 303	25 529	22,1
Bahia	111 305	288 989	289 884	38,4
Sudeste	1 840 344	8 317 824	8 320 165	22,1
Minas Gerais	184 640	851 023	852 018	21,7
Espírito Santo	33 374	72 276	72 627	45,6
Rio de Janeiro	122 186	427 528	427 871	28,6
Guanabara	315 960	1 428 974	1 429 258	22,1
São Paulo	1 184 184	5 538 023	5 538 391	21,4
Sul	467 329	1 700 257	1 701 377	27,5
Paraná	162 348	582 129	582 647	27,9
Santa Catarina	67 793	225 597	225 831	30,0
Rio Grande do Sul	237 188	892 531	892 899	26,6
Centro-Oeste	136 298	372 033	372 752	36,3
Mato Grosso	21 522	72 877	73 019	29,5
Goiás	42 157	133 972	134 290	31,4
Distrito Federal	71 619	165 184	165 443	43,3

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969 e Resolução 72, de 11 de dezembro de 1968, do Tribunal de Contas da União, relativa à aplicação do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal para 1969 (*Diário Oficial da União*, Parte I, de 7-1-69).

¹ Com as imperfeições mencionadas nos quadros anteriores.

V. Despesa Estadual realizada em educação e cultura — 1969

f) Despesa por habitante de 5 a 24 anos de idade, segundo as Unidades da Federação

ESTADOS	Despesa estadual de educação (Cr\$ mil correntes) (A)	POPULAÇÃO ESTIMADA (1 000 hab.)		A/C Cr\$
		Total (B)	De 5 a 24 anos de idade (C)	
ESTADOS 1	2 739 287	92 014	43 024	63,87
Norte	43 373	3 127	1 601	28,90
Acre	5 518	208	100	55,18
Amazonas	13 721	931	447	30,70
Pará	24 134	1 988	954	25,30
Nordeste	262 943	26 723	12 328	19,71
Maranhão	12 451	3 615	1 735	7,20
Piauí	14 921	1 438	690	21,62
Ceará	22 831	3 914	1 879	12,15
Rio Grande do Norte	8 406	1 312	630	13,34
Paraíba	14 535	2 287	1 098	13,24
Pernambuco	43 926	4 819	2 313	18,99
Alagoas	18 935	1 420	682	27,76
Sergipe	5 633	864	415	13,57
Bahia	111 305	7 054	3 386	32,87
Sudeste	1 840 344	40 201	18 221	101,00
Minas Gerais	184 640	12 058	5 908	31,25
Espírito Santo	33 374	2 018	989	33,75
Rio de Janeiro	122 186	4 678	2 030	60,19
Guanabara	315 960	4 261	1 849	170,46
São Paulo	1 184 184	17 186	7 445	159,06
Sul	467 320	17 241	8 207	68,94
Paraná	162 348	7 723	3 676	44,16
Santa Catarina	67 793	2 790	1 328	51,05
Rio Grande do Sul	237 188	6 728	3 203	74,05
Centro-Oeste	136 298	4 722	2 267	69,68
Mato Grosso	21 522	1 439	691	31,15
Goiás	42 157	2 873	1 379	30,57
Distrito Federal	71 619	410	197	363,55

273

FONTE — Balanços dos Estados e do Distrito Federal — 1969 e *Atualidade Estatística do Brasil* — 1970 (Fundação IBGE).

NOTA — Para as regiões Norte e Centro-Oeste foram aplicadas as taxas da composição etária da Região Nordeste, em virtude de ainda não terem sido divulgados os dados de população por faixa etária de 5 a 13 anos referentes às 6.^a e 7.^a Regiões da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), da Fundação IBGE.

1 Com as imperfeições mencionadas aqui e nos quadros anteriores.

**VI. Despesa dos Municípios realizada em educação e cultura,
segundo as grandes regiões e unidades federadas — 1967/69**

(Preços correntes)

(Cr\$ mil)

REGIÕES E UNIDADES FEDERADAS	1967	1968	1969 ¹
BRASIL	197 536	364 709	524 760
<i>Norte</i>	<i>2 131</i>	<i>3 181</i>	<i>7 610</i>
Rondônia	3	69	89
Acre	42	50	93
Amazonas	115	271	1 217
Roraima	10	8	11
Pará	1 554	2 497	5 797
Amapá	407	286	403
<i>Nordeste</i>	<i>24 479</i>	<i>41 676</i>	<i>73 102</i>
Maranhão	1 827	2 661	6 512
Piauí	855	2 176	3 846
Ceará	3 011	5 757	10 712
Rio Grande do Norte	1 422	2 479	4 378
Paraíba	1 293	3 287	5 669
Pernambuco	5 395	9 137	16 458
Alagoas	1 933	3 723	6 061
Sergipe	905	1 624	3 108
Bahia	7 838	10 832	16 538
<i>Sudeste</i>	<i>180 865</i>	<i>245 485</i>	<i>325 014</i>
Minas Gerais	12 652	22 433	41 829
Espírito Santo	973	2 299	3 120
Rio de Janeiro	9 307	17 967	28 652
São Paulo	107 933	202 786	254 413
<i>Sul</i>	<i>36 288</i>	<i>65 934</i>	<i>96 455</i>
Paraná	10 053	23 256	33 377
Santa Catarina	3 555	7 151	11 179
Rio Grande do Sul	22 680	35 527	50 902
<i>Centro-Oeste</i>	<i>5 772</i>	<i>8 430</i>	<i>20 565</i>
Mato Grosso	1 138	3 304	7 445
Goiás	2 634	5 126	13 120

FONTE — Revista de Finanças Públicas, Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda.

NOTA — O total não soma as parcelas em virtude de arredondamentos.

¹ Dados de Orçamento, sujeitos a retificação.

VII. Composição da despesa municipal realizada em educação e cultura e sua participação na receita tributária e na despesa geral das prefeituras municipais — 1969*

	%
1. Despesa corrente/despesa de Educação e Cultura:	
Capitais	62,5
Interior	60,5
<i>Em geral</i>	<i>64,6</i>
2. Despesa de custeio/despesa de Educação e Cultura:	
Capitais	54,0
Interior	51,8
<i>Em geral</i>	<i>63,8</i>
3. Despesa de pessoal/despesa de custeio de Educação e Cultura:	
Capitais	78,6
Interior	69,1
<i>Em geral</i>	<i>73,9</i>
4. Despesa de transferências correntes/despesa de custeio de Educação e Cultura:	
Capitais	7,9
Interior	34,5
<i>Em geral</i>	<i>20,0</i>
5. Despesa de Educação e Cultura/Despesa Geral das Prefeituras Municipais:	
Capitais	8,2
Interior	14,3
<i>Em geral</i>	<i>10,6</i>
6. Despesa de Educação e Cultura/Receita Tributária das Prefeituras Municipais:¹	
Capitais	23,4
Interior	47,7
<i>Em geral</i>	<i>32,3</i>

275

FONTE — Balanços dos Municípios — 1969.

* Determinada com base nos dados da amostra de 221 Municípios (v. nota à página i).

¹ Receita de impostos, taxas e contribuição de melhoria e inclusive o Fundo de Participação dos Municípios distribuído pelo Tribunal de Contas da União.

VIII. Despesa das prefeituras municipais realizada em educação e cultura e em ensino primário, comparada com a despesa geral e a receita tributária arrecadada — 1969 (Dados de Balanços)

(Cr\$ mil, correntes)

PREFEITURAS MUNICIPAIS	DESPESA DE EDUCAÇÃO E CULTURA						Despesa Geral (B) (7)	RECEITA TRIBUTÁRIA ARRECADADA		% de A B (10)	% de A C (11)
	Total		Correntes			Do Capital (6)		Total (8)	Inclusive Fundo de Participação dos Municípios (C) (9)		
	Em Geral (A) (1)	Ensino Primário (2)	Custeio		Transfe- rências Correntes (5)						
			Total (3)	Pessoal (4)							

A — Capitais das Unidades da Federação

Z(1)	143 018	10 344	82 886	66 036	6 662	53 625	1 768 742	603 101	611 582	8,2	23,4
Pórto Velho	5	...	5	...	...	...	...	589	890	...	0,6
Rio Branco	—	—	—	—	—	—	5 417	360	628	—	—
Manaus	261	—	—	—	1	200	13 656	1 662	1 096	0,2	13,1
Bon Vista	(2) 21	...	21	...	...	...	2 499	143	344	0,8	6,1
Belém	2 374	1 263	1 297	1 253	—	1 077	25 389	5 255	5 860	9,4	40,5
Macapá	91	...	—	—	—	91	...	...	...	...	...
São Luís	1 452	...	1 397	1 243	—	55	9 731	1 788	2 214	14,9	65,6
Teresina	522	...	480	432	12	30	6 393	1 153	1 546	8,2	33,8
Fortaleza	2 605	...	2 543	1 599	—	62	26 087	6 472	7 082	10,0	36,8
Natal	(2) 76	...	76	...	...	...	7 382	1 642	1 910	1,0	4,0
João Pessoa	220	...	187	103	—	33	7 532	1 318	1 618	2,9	13,6
Recife	3 617	...	1 190	707	2 203	224	62 779	16 049	16 643	5,8	21,7
Maceió	(1) 2 422	...	—	—	1 979	443	12 177	2 838	3 139	10,9	77,2
Aracaju	772	481	702	646	30	40	9 552	2 154	2 466	8,1	31,9
Salvador	3 581	...	3 460	3 339	82	30	79 068	27 135	27 96	4,5	12,8
Belo Horizonte	5 788	2 688	5 359	5 120	322	107	85 331	32 630	33 307	6,8	17,4
Vitória	619	370	539	499	—	80	11 058	4 350	4 776	5,2	13,0
Niterói	(2) 285	272	266	241	14	5	26 605	13 012	13 179	1,1	2,2
São Paulo	102 061 (2)	88 703	56 276	41 980	54	46 331	1 053 124	421 083	422 234	9,7	24,3
Curitiba	2 076	...	934	739	176	966	57 347	21 316	21 609	3,6	9,6
Florianópolis	424	302	317	293	—	107	7 076	2 329	2 530	6,0	16,8
Pórto Alegre	10 350	2 814	6 040	5 343	1 571	2 739	86 826	31 263	31 697	11,0	32,8
Cuiabá	419	300	194	108	2	223	5 105	1 041	1 242	8,2	33,7
Goiania	2 372	1 704	1 543	1 391	110	713	18 508	6 008	6 876	12,8	34,6

B — Municípios do Interior

	169 834	74 824	88 001	68 490	27 713	54 120	1 153 008	310 064	355 330	14,7	47,8
<i>Rondônia</i>											
Guajará-Mirim	2	2	1	...	—	2	...	60	244	...	0,8
<i>Acre</i>											
Cruzeiro do Sul	53	...	52	...	1	—	556	160	361	9,5	14,7
Sena Madureira	21	...	21	...	—	...	578	30	197	3,6	10,7
Tarauá	34	...	34	...	—	...	475	96	246	7,2	13,8
<i>Amazonas</i>											
Careiro	44	...	13	...	...	31	...	7	208	...	21,8
Itacoatiara	18	...	18	6	—	—	1 094	73	257	1,6	7,0
Manacapuru	65	...	65	...	...	...	699	6	240	9,3	27,1
Parintins	12	...	12	...	...	...	835	28	212	1,4	5,7
<i>Pará</i>											
Abacetuba	56	51	55	44	—	1	674	20	271	8,3	20,7
Bragança	42	23	18	16	11	13	766	33	283	5,5	14,8
Cametá	27	17	10	8	2	15	404	12	263	6,7	10,3
<i>Amapá</i>											
Mazagão	2	...	0	0	2	—	273	1	101	0,7	2,0
<i>Maranhão</i>											
Bacabal	174	...	155	100	5	14	1 219	725	1 059	14,3	16,4
Caxias	114	99	111	100	—	3	1 066	407	741	10,7	15,4
Codó	103	...	103	...	...	...	927	26	360	11,1	28,6
Vitorino Freire	106	...	59	47	—	47	661	4	322	16,0	32,9
<i>Piauí</i>											
Campo Maior	149	...	115	95	—	34	836	31	299	17,8	49,8
Floriano	72	...	64	51	8	0	698	89	256	10,3	28,1
Ogiras	30	23	22	20	1	7	499	9	210	6,0	14,3
Parnaíba	450	148	173	116	2	275	1 606	162	446	28,0	100,1
Picos	176	171	74	71	0	102	678	28	245	26,0	71,8
<i>Ceará</i>											
Iguatu	161	...	122	108	—	39	1 047	97	348	15,4	45,0
Itapipoca	97	30	60	45	1	36	673	11	329	14,4	29,5
Juazeiro do Norte	552	245	87	81	—	465	1 304	185	469	42,3	117,7
Quixadá	127	...	127	...	...	...	918	21	339	13,8	37,5
Sobral	462	...	462	...	...	...	1 387	94	395	33,3	117,0
<i>Rio Grande do Norte</i>											
Caiçó	178	131	82	68	31	65	920	115	282	19,3	63,1
Ceará-Mirim	87	58	60	8	6	21	546	59	226	15,9	38,5
Macenhã	36	21	21	5	0	15	320	9	159	11,3	22,6
Mossoró	282	104	143	129	127	12	1 601	105	330	17,6	83,2

1 Com as imperfeições mencionadas.

2 Dados parciais.

3 Para a Fundação Educacional do Município de Maceió (FEMAC).

4 Dados parciais.

5 Construções escolares, assistência escolar e ensino em geral.

(continua)

PREFEITURAS MUNICIPAIS	DESPESA DE EDUCAÇÃO E CULTURA						Despesa Geral (7)	RECEITA TRIBUTÁRIA ARRECADADA		% de A — B — C	% de A — C
	Total		Correntes			Do Capital (6)		Total (8)	Inclusivo Fundo de Participação dos Municípios (9)		
	Em Geral (A) (1)	Ensino Primário (2)	Custeio		Transfe- rências Correntes (5)						
			Total (3)	Pessoal (4)							
<i>Paraná</i>											
Campina Grande	1 018	712	578	508	422	18	6 173	835	1 169	16,5	87,1
Cajazeiras	157	...	141	57	3	13	850	89	273	18,5	57,5
Patos	117	...	116	94	0	1	908	61	262	12,9	44,7
Santa Rita	215	25	129	68	—	86	1 350	106	334	15,9	64,3
Sapé	114	96	81	65	1	32	1 130	32	266	10,1	42,9
Sousa	140	140	100	75	4	36	1 200	100	334	11,6	41,9
<i>Pernambuco</i>											
Arcoverde	136	128	130	119	3	3	858	67	234	15,9	58,1
Cabo	217	176	203	147	4	10	2 171	211	465	10,0	46,7
Caruaru	596	471	587	566	6	3	2 035	338	672	22,6	88,7
Catende	131	84	126	113	—	5	829	37	204	15,8	64,2
Garanhuns	321	163	259	243	—	62	1 729	273	557	18,6	57,6
Goiana	339	237	231	221	7	101	1 962	195	412	17,3	82,3
Jaboatão	296	...	257	260	33	6	4 334	831	1 185	6,8	35,6
Olinda	273	246	246	237	21	6	5 448	893	1 227	5,0	22,2
Palmares	159	...	159	...	...	...	1 274	140	357	12,5	44,5
Paulista	460	236	434	410	3	23	2 095	246	497	22,0	92,6
Petrolina	242	201	127	72	17	98	1 593	182	366	15,2	66,1
Timbaúba	145	134	108	104	36	1	1 083	102	353	13,4	41,1
Vitória de Santo Antão	280	112	224	72	48	8	1 522	91	375	18,4	74,7
<i>Alagoas</i>											
Arapiraca	270	...	270	...	...	...	1 549	51	302	17,4	89,4
Atalaia	280	112	109	88	2	169	942	22	223	29,7	125,6
Palmeira dos Índios	253	...	—	—	242	11	1 133	190	424	22,3	59,7
União dos Palmares	79	...	75	34	—	4	1 148	81	315	6,9	25,1
<i>Sergipe</i>											
Estância	107	...	95	87	11	1	644	47	214	16,6	50,0
Itabaiana	73	69	52	45	2	19	634	35	236	11,5	30,9
Lagarto	37	31	32	26	1	4	838	16	250	4,4	14,8
Simão Dias	68	50	30	25	—	38	402	14	181	16,9	37,6
<i>Bahia</i>											
Alagoinhas	104	...	92	84	12	—	3 430	354	638	3,0	16,3
Camaçari	145	92	123	72	3	10	1 459	27	177	0,9	83,1
Feira de Santana	1 217	1 027	830	703	84	204	6 185	1 447	1 781	10,7	68,3
Ihúas	512	413	533	503	—	9	4 057	455	780	13,4	68,7
Itabuna	884	359	474	400	147	263	5 300	804	1 182	16,7	74,8
Itajuípe	103	85	67	60	14	22	1 137	37	171	0,1	60,2
Vitória da Conquista	323	287	162	168	20	151	2 510	293	611	12,9	52,9

Minas Gerais												
Barbacena	271	207	196	141	4	71	3 007	570	847	0,0	32,0	
Caratinga	78	07	10	...	16	43	1 192	161	485	0,5	10,1	
Divinópolis	279	...	210	...	11	58	3 275	515	782	8,5	35,7	
Governador Valadares	540	244	238	226	237	65	4 439	926	1 260	12,4	42,0	
Juiz de Fora	1 371	024	839	757	266	266	2 491	3 556	3 890	55,0	35,2	
Itaútaba	381	239	255	53	33	93	3 006	2 842	3 093	12,7	12,3	
Itajubá	285	...	49	32	4	232	...	438	672	...	42,4	
Poços de Caldas	341	172	144	116	154	43	2 935	1 125	1 342	11,6	25,4	
Teófilo Ottoni	134	63	104	58	30	—	2 499	417	751	5,4	17,8	
Uberaba	678	...	250	156	87	341	6 077	5 035	5 369	11,2	12,6	
Espírito Santo												
Barra de São Francisco	64	...	64	...	...	...	1 108	47	381	5,8	16,8
Cachoeira de Itapemirim	363	...	363	...	...	...	2 517	390	724	14,4	50,1
Cariacica	231	226	72	63	3	156	2 479	317	551	9,3	41,9	
Colatina	536	...	93	86	283	160	3 175	395	729	16,9	73,5	
Linhares	154	...	99	73	—	55	2 088	122	440	7,4	35,0	
Rio de Janeiro												
Cabo Frio	78	—	63	55	15	0	3 336	328	529	2,3	14,7	
Campos	800	413	615	547	167	18	11 229	2 347	2 681	7,1	28,0	
Duque de Caxias	3 244	...	3 244	...	...	...	4 096	4 430	...	...	73,2
Itaperuna	135	111	107	105	24	4	2 244	316	634	0,0	21,3	
Macaé	233	221	226	216	4	3	2 511	379	680	9,3	34,3	
Magé	361	360	—	—	361	—	2 276	417	718	15,9	50,3	
Nilópolis	066	553	465	427	8	—	5 257	2 368	2 702	12,7	24,6	
Nova Friburgo	448	...	63	18	385	—	5 955	1 731	2 065	7,5	21,7	
Nova Iguaçu	4 422	...	4 413	4 189	—	9	19 561	6 134	6 468	22,0	68,4	
Petrópolis	2 544	1 259	1 511	1 394	507	436	13 084	3 815	4 149	19,4	61,3	
São Gonçalo	045	573	381	367	—	264	11 190	2 417	2 751	5,8	23,4	
São João de Meriti	742	...	712	469	28	2	7 305	2 980	3 314	10,2	22,4	
Terresópolis	656	...	595	521	4	57	5 393	2 429	2 713	12,2	24,2	
Três Rios	432	425	322	222	4	100	3 221	501	732	13,4	57,4	
Valença	156	...	—	—	156	—	2 134	300	561	7,3	28,3	
Volta Redonda	6 418	2 520	2 531	2 530	1 634	2 253	23 445	1 562	1 896	27,4	338,5	
São Paulo												
Adamantina	532	223	88	13	105	240	2 835	509	710	18,8	74,0	
Americana	2 397	...	105	86	238	1 904	8 684	828	1 045	27,3	226,5	
Andradina	381	151	195	122	175	11	2 917	683	884	13,1	43,1	
Araçatuba	535	152	194	77	136	202	7 034	1 632	1 966	7,6	27,2	
Araçuaia	3 423	...	406	247	380	2 637	10 099	2 922	3 256	33,9	99,6	
Barretos	957	244	285	259	428	244	3 795	1 065	1 349	25,2	70,9	
Bauru	1 109	537	481	366	580	48	10 086	2 580	2 842	10,4	39,0	
Birigui	239	187	44	14	29	166	2 811	747	948	8,5	26,2	
Botucatu	189	144	124	107	41	24	2 399	808	1 042	7,9	18,1	
Bragança Paulista	205	160	59	24	73	73	2 932	508	759	7,0	27,0	
Campinas	3 609	...	2 518	2 243	95	996	45 637	8 896	9 230	7,9	30,1	
Campos do Jordão	175	...	82	52	5	88	2 101	1 075	1 209	8,3	14,5	
Catanduva	315	50	194	154	111	10	4 377	1 245	1 496	7,3	21,1	
Cubatão	1 340	807	1 117	952	—	0	589	7 205	1 381	1 548	8,9	86,6
Diadema	1 076	627	487	245	92	224	2 498	1 137	1 254	14,9	85,8	
Dracena	417	33	101	08	92	224	2 498	395	585	16,7	70,1	
Fernandópolis	255	107	110	59	50	86	3 040	088	872	7,0	20,2	
Francá	1 473	250	104	178	547	732	9 147	1 060	1 318	16,1	111,8	

(continua)

(continuação)

(Cr\$ mil, correntes)

PREFEITURAS MUNICIPAIS	DESPESA DE EDUCAÇÃO E CULTURA						Despesa Geral (B) (7)	RECEITA TRIBUTÁRIA ARRECADADA		% de A — B (10)	% de A — C (11)
	Total		Correntes			Do Capital (6)		Total (8)	Inclusive Fundo de Participação dos Municípios (C) (9)		
	Em Geral (A) (1)	Ensino Primário (2)	Custeio		Transfe- rências Correntes (5)						
			Total (3)	Pessoal (4)							
Garça	406	208	298	148	29	79	3 224	331	548	12,6	74,1
Guaratinguetá	392	270	101	83	8	283	3 802	759	1 027	10,3	38,2
Guarujá	643	543	498	479	106	30	5 578	3 724	3 958	11,5	16,2
Guarulhos	1 908	1 458	493	358	136	1 279	28 139	4 603	4 997	0,8	38,2
Jaboticabal	360	101	99	74	225	36	2 668	575	776	13,5	46,4
Jacareí	166	133	140	127	18	8	5 351	867	1 068	3,1	15,5
Jatú	477	...	403	85	67	7	4 306	357	625	11,0	76,3
Jundiaí	2 242	823	1 030	426	10	1 202	17 573	2 860	3 194	12,8	70,2
Limeira	1 432	385	377	283	114	941	9 822	1 337	1 621	14,6	88,3
Lins	262	185	43	25	75	144	3 326	715	966	7,9	27,1
Marília	786	195	464	300	202	1 487	7 533	1 702	2 036	10,4	38,6
Mauá	1 713	...	93	40	133	1 487	11 896	1 353	1 537	14,4	111,5
Mogi das Cruzes	2 305	1 334	322	124	502	1 481	12 933	1 509	1 843	17,8	125,1
Mogi-Mirim	155	...	139	69	—	16	2 145	399	583	7,2	26,6
Osnasco	5 061	2 034	1 294	880	1 454	2 313	30 010	5 601	1 350	16,9	374,9
Ourinhos	196	65	115	52	20	61	5 667	203	404	3,5	48,5
Palmital	98	59	60	21	3	35	1 077	540	690	9,1	14,2
Penápolis	194	2 034	64	36	111	19	2 308	5 602	5 786	8,4	3,4
Piracicaba	2 854	690	207	128	213	2 434	13 737	2 854	3 188	20,8	89,5
Presidente Prudente	456	110	350	216	55	51	6 479	1 759	2 077	7,0	22,0
Ribeirão Pires	147	144	44	29	—	103	3 096	1 017	1 151	4,7	12,8
Ribeirão Preto	1 957	865	1 628	1 350	29	300	12 922	4 313	4 647	15,1	42,0
Rio Claro	370	134	102	70	220	48	5 503	1 544	1 228	6,7	20,6
Santo André	14 452	5 981	1 933	1 055	2 782	9 737	82 174	18 465	18 799	17,6	70,9
Santos	5 779	4 550	4 251	3 910	49	1 479	59 033	23 262	23 506	9,8	24,6
São Bernardo do Campo	16 073	7 662	8 887	1 417	451	6 735	84 406	64 965	65 299	19,0	24,6
São Caetano do Sul	4 708	1 229	1 873	1 278	1 544	1 291	37 543	5 359	5 693	12,5	82,7
São Carlos	1 261	460	620	560	513	128	10 827	1 872	2 156	11,6	58,5
São José do Rio Preto	982	...	341	320	572	69	12 545	5 336	5 670	7,8	17,3
São João da Boa Vista	333	139	104	166	80	59	3 349	811	895	9,9	37,2
São José do Rio Pardo	82	34	39	34	36	7	1 505	305	506	5,4	16,2
São José dos Campos	3 312	1 303	1 220	1 052	2 045	47	25 682	1 817	2 135	12,9	155,1
Sorocaba	1 718	639	1 338	1 253	270	110	12 267	2 808	3 142	14,0	54,7
Taubaté	1 598	470	922	847	158	518	6 413	1 470	1 804	24,9	88,6
Votuporanga	408	100	200	16	17	182	5 375	602	803	7,0	50,8
Paraná											
Apucarana	411	324	361	300	30	20	3 095	789	1 090	13,3	37,7
Arapongas	626	429	302	238	163	161	6 267	903	1 171	11,0	53,5

(continua)

Campo Mourão	280	215	180	105	23	77	2 055	017	1 134	0,5	24,7
Casevel	204	246	229	212	30	26	2 817	083	1 107	10,4	25,2
Guarapuava	768	669	508	383	11	249	4 758	369	703	16,1	109,2
Jandua do Sul	225	101	174	71	3	48	1 089	201	428	20,7	52,6
Londrina	1 869	1 059	1 055	780	245	509	12 509	4 474	4 408	14,0	38,9
Mandaguari	187	110	89	60	79	9	821	101	301	22,8	47,8
Maringá	1 266	...	687	522	269	310	9 507	2 070	3 304	13,3	38,3
Paranaguá	...	578	621	506	21	36	...	2 592	860	...	78,8
Paranavá	547	192	271	199	249	27	...	2 522	2 790	...	19,6
Ponta Grossa	461	...	416	384	12	33	8 604	1 490	1 824	5,4	25,3
Rolândia	376	332	348	315	19	9	2 557	456	740	14,7	50,9
Telêmaco Borba	320	191	209	161	31	80	3 443	270	571	9,3	56,4
Umuarama	561	475	403	314	9	149	4 716	1 017	1 285	11,9	43,7
Santa Catarina											
Blumenau	1 645	740	771	612	874	—	...	2 856	3 174	...	51,8
Brusque	302	...	302	...	...	...	2 384	337	778	12,7	35,2
Criciúma	319	253	238	224	11	70	2 953	1 065	862	10,8	37,0
Itajaí	693	692	499	242	17	177	2 579	594	845	26,9	82,0
Joinville	1 840	1 074	878	716	259	703	12 499	1 635	1 953	14,7	94,3
Lajes	478	376	318	266	10	150	4 858	1 165	1 499	9,8	31,9
Rio do Sul	286	108	139	8	1	146	1 470	249	399	19,5	71,7
Tubarão	203	117	96	82	86	21	1 915	607	908	10,6	22,4
Rio Grande do Sul											
Alegrete	377	...	283	226	54	40	...	345	613	...	61,3
Bagé	1 122	1 018	1 106	335	—	16	5 055	3 049	3 367	22,2	33,3
Cachoeiro do Sul	1 020	760	700	604	194	126	10 266	249	583	9,9	175,0
Canoas	779	528	675	611	13	91	5 572	860	1 194	14,0	65,2
Caxias do Sul	1 458	1 061	1 224	1 172	130	104	10 836	1 994	2 328	13,5	62,6
Cruz Alta	542	336	360	341	164	18	3 007	1 844	2 084	18,0	26,0
Ijuí	1 134	425	737	535	159	238	5 292	551	770	21,8	147,3
Nóvo Hamburgo	1 994	1 496	1 164	227	70	670	7 077	894	1 162	23,9	103,9
Passo Fundo	622	594	559	475	4	59	8 023	650	910	7,8	68,4
Pelotas	2 808	2 356	225	...	2 569	14	17 264	3 052	3 386	18,0	82,9
Rio Grande	1 123	...	985	829	118	20	8 180	2 324	2 658	13,7	42,2
Rio Pardo	387	310	310	290	36	32	1 779	78	329	21,8	117,6
Santa Cruz do Sul	649	606	544	514	19	86	4 351	577	895	14,9	72,5
Santa Maria	1 106	1 009	1 043	1 033	—	63	5 729	870	1 204	19,3	91,9
Santana do Livramento	086	545	531	473	102	53	4 113	259	527	16,7	130,2
Santa Rosa	387	239	209	201	110	68	2 307	462	663	16,3	58,4
Santo Angelo	546	499	310	291	98	138	2 754	479	773	19,8	70,6
Uruguaiana	943	839	816	783	85	42	4 005	530	814	23,5	115,8
Mato Grosso											
Cáceres	1 464	...	1 464	...	...	...	...	...	...	...	...
Campo Grande	855	...	855	...	...	...	7 132	2 142	2 476	12,0	34,5
Corumbá	295	263	203	231	10	22	4 575	745	1 063	6,4	27,8
Dourados	314	269	111	111	37	166	...	780	1 048	...	30,0
Goiás											
Anápolis	—	—	—	—	—	—	4 117	784	1 085	—	—
Itumbiara	209	...	209	...	...	...	1 898	142	410	14,7	65,6
Ceres	80	65	67	63	13	—	971	136	387	8,2	20,7
Rio Verde	206	...	152	137	9	45	1 808	164	381	11,4	54,1

FONTE: Dados dos Balanços Municipais — 1969.

Orientação dos trabalhos de Estatísticas Educacionais Visando à Planificação *

Isabelle Deblé **

282

Os primeiros dezoito dias de minha missão no Brasil, como consultora, foram dedicados a tomadas de contato com representantes da Educação, das Estatísticas, da Planificação da Educação,¹ e a um

* Relatório apresentado à Direção do INEP em 12-7-68.

** Perita da UNESCO.

No que se refere à educação no Brasil, entrei em contato, no Rio de Janeiro, com dois membros do Conselho Federal de Educação, os Srs. Péricles Madureira de Pinho e Durmeval Trigueiro, respectivamente diretor do C.B.P.E. (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e Coordenador dos CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização de Sistemas de Educação), e o Sr. Carlos Correa Mascaro, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Conheci em uma reunião o Sr. Jatobá, diretor do SEEC (Serviço de Estatísticas de Educação e Cultura), assim como um representante do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os contatos com a Planificação foram feitos por intermédio de dois peritos da UNESCO, os Srs. Michel Debrun e Jacques Torfs, com participação do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) onde encontrei o Sr. Arlindo Lopes Correa, responsável pelo Setor Educação e Mão-de-Obra e alguns de seus colaboradores.

Encontro Regional sobre Planificação da Educação, realizado em Pôrto Alegre, de 1.º a 5 de julho, sob os auspícios da SUDESUL, que reuniu responsáveis e técnicos dos três Estados do sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Além disso, a leitura de diversos documentos sobre a situação do ensino levaram-me a esta primeira formulação das formas eventuais de minha colaboração.

É preciso lembrar que os termos de meu contrato definem meu trabalho em estatísticas da educação em função das necessidades da planificação. Meu primeiro objetivo é, portanto, definir as estatísticas necessárias aos planejadores do Brasil e, o segundo, ajudar os "produtores" de estatísticas a satisfazerem a esta demanda.

1. Definição das estatísticas necessárias aos planejadores brasileiros

O aspecto teórico da questão é conhecido; convém acrescentar-lhe as

necessidades específicas do Brasil, devidas à estrutura e à organização próprias a seu sistema de ensino, em que os 22 Estados gozam de uma relativa autonomia.

Os "planificadores" da educação não constituem equipes funcionais bem definidas, mas estão dispersos em organismos diversos, tanto em nível federal como em nível estadual. Não é, pois, fácil definir suas necessidades em informações estatísticas. Uma análise sumária resalta os seguintes fatos:

- de um lado, a validade dos dados existentes é frequentemente contestada. O Encontro de Pôrto Alegre foi muito significativo a êsse respeito, e os resultados de um levantamento estatístico realizado no Paraná, por exigência de trabalhos de pesquisa universitária, revelaram a distância que existe entre os dados reais e os dados oficiais;
- por outro lado, as estatísticas conhecidas são insuficientes e não permitem avaliar com a precisão desejável a extensão e o alcance do esforço educacional empreendido. Não existem dados que permitam estimar o rendimento e os custos de cada ciclo de ensino;
- além disso, o fato de certos planificadores estarem empenhados em trabalhos específicos (custo do estudante de nível superior, elaboração de um plano "estadual" etc.) confere aos seus pedidos um caráter de urgência que pode levar à execução das tarefas de modo par-

celado, dificilmente compatíveis com a implantação de um sistema contínuo de coleta de dados de base. É preciso assinalar como tiveram forma urgente êsses pedidos por parte dos três Estados representados em Pôrto Alegre, desejosos de utilizar melhor análise estatística das informações recolhidas e de receber ajuda na realização de *enquetes* e de recenseamentos eficazes.

2. A análise da produção de estatísticas educacionais no Brasil

Não é minha intenção fazer aqui uma análise detalhada, mas apenas indicar as possíveis modalidades de uma adequação entre "produção" e "necessidades" em estatísticas educacionais.

283

O levantamento dos dados estatísticos sobre educação é feito, no Brasil, por um organismo central, o IBGE, a quem pertencem a missão e os meios de fornecer ao País tôdas as informações numéricas imagináveis nos domínios econômico e social. Os agentes do IBGE têm competência territorial e não funcional e cada um dêles, em sua circunscrição, efetua os diversos censos — agrícolas, médicos, financeiros, culturais etc. . . . Os dados são centralizados no Rio de Janeiro, onde são explorados e publicados; por vêzes, os Estados que dispõem dos meios técnicos e financeiros necessários intervêm no processo de elaboração. O Brasil dispõe, assim, há anos, de anuários estatísticos notáveis, que se enriquecem constantemente.

O SEEC (Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura), pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, tem a seu cargo a redação dos questionários e o tratamento dos dados relativos à educação. É, pois, este organismo que, através desses dois meios — elaboração do formulário destinado ao agente e tratamento dos dados recolhidos — tem o encargo de satisfazer as necessidades em estatísticas da educação.

281 O agente recenseador confia ao professor ou ao diretor do estabelecimento de ensino o trabalho de responder ao questionário, prestando-lhe todas as explicações necessárias. A validade das informações recolhidas depende, pois, de dois fatores: a consciência profissional do agente recenseador, que não deve omitir as escolas isoladas e de difícil acesso, a consciência profissional e a competência do educador encarregado de responder aos numerosos itens do formulário. Não parece existir, na realidade, possibilidade de controle das informações fornecidas.

Deve-se constatar, também, que, se no Brasil circulam inúmeros documentos estatísticos, a fonte das diversas informações é sempre a mesma, e que ela só raramente pode ser criticada de modo científico.

Por outro lado, a falta de recursos leva o SEEC a limitar a exploração dos dados que recolhe e a publicar apenas informações julgadas insuficientes por muitos, e que, efetivamente, uma vez examinadas, se revelam incompletas para uma análise da escolarização e para a elaboração de planos.

3. Conclusões e formas eventuais de colaboração

Esta análise sumária põe em evidência a justaposição atual dos circuitos de recenseamento estatístico e de responsabilidade administrativa; esta justaposição leva a negligenciar o aspecto quantitativo no tratamento dos problemas de ensino e não pode proporcionar um desenvolvimento ordenado e coerente próprio à noção de plano. É natural que a adoção de uma política de planificação venha perturbar os mecanismos anteriores e reponha em questão o sistema de elaboração das estatísticas escolares. Os planos não podem ser feitos sem estatísticas, e não podem ser aplicados sem a participação dos serviços de ensino; o sistema atual favorece a discordância entre planejadores e educadores, já que estes últimos não têm muitos meios nem o hábito de participar em diagnóstico e em previsões quantificadas.

Seria possível, sem dúvida, estabelecer ligações entre os diferentes circuitos, o que, de um lado, permitiria o controle dos dados e, de outro, forneceria às autoridades educacionais os elementos indispensáveis à gestão e à planificação.

A demanda de estatísticas seguras e mais numerosas é urgente, a tal ponto que inúmeros "consumidores" procuram realizar, eles próprios, recenseamentos. Desde que os Estados são convidados a elaborar seu próprio plano de desenvolvimento, é inevitável que recorram a meios paralelos aos do organismo central.

Parece, pois, indispensável empreender simultaneamente duas formas de ação, a longo e a curto prazo.

A longo prazo, tratar-se-ia de procurar um meio de conciliar a centralização estatística com a descentralização na elaboração dos planos e de assegurar a publicação regular e anual de uma situação do ensino que, não só enumera fatos, como os apresenta de maneira a fornecer aos educadores e aos planejadores todos os elementos de um "painel de controle" estadual e nacional.

De imediato, esse trabalho pode ser empreendido como a busca da adequação entre necessidades da planificação e produção do aparelho estatístico; parece possível alcançar rapidamente bons resulta-

dos. Isto supõe uma colaboração com os diversos organismos de planificação e com o SEEC.

Em seguida, poderiam ser estudadas e mesmo estimadas diferentes fórmulas de ligação entre os circuitos de estatística, do ensino e de planificação, assim como das suas eventuais ramificações nos Estados.

A curto prazo, parece-me necessário colaborar com diversos organismos de planificação, tanto em nível federal como em nível dos Estados que mais avançaram em seus trabalhos, a fim de utilizar, do melhor modo possível, a análise estatística dos dados existentes e eventualmente organizar as *enquetes* particulares que pudessem ser empreendidas de maneira a harmonizar os tipos de informação e os modos de cálculo.

Conceitos e vocabulário no ensino de História do Brasil na escola primária *

I — Razões e objetivos da pesquisa

286

O rendimento do ensino da História é, de um modo geral, insatisfatório, o que é comprovado pela análise das provas,¹ pelos exercícios feitos pelos alunos e pelas observações realizadas pelos professores em trabalho docente.

Uma das condições indispensáveis para que haja uma real aprendizagem é o conhecimento do signifi-

* Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E., sob a coordenação da Prof.^a Lúcia Marques Pinheiro e com a participação dos professores: Maria do Carmo Marques Pinheiro e Lúcia Perdigão Silveira Lemos (elaboração dos instrumentos); Maria José Bessadas Penna Firme, Maria Luíza Lago Bittencourt, Noêmia Tharcilla de Melo Campos, Nair Ferreira Tulha, Genêrice Albertina Vieira e Sérgio Guerra Duarte (aplicação dos instrumentos); Léa Milward de Azevedo Spolidoro (computação dos resultados) e Nise Pires (análise dos resultados e relatório).

¹ Tais provas, aliás, nem sempre medem os aspectos mais relevantes dessa área.

cado das palavras nela envolvidas, pois sem isto não será possível a formação de conceitos e de generalizações adequadas. Levantou-se, então, a hipótese de que o baixo rendimento do ensino da História do Brasil pudesse decorrer, em parte, do fato de os alunos não dominarem satisfatoriamente os vocábulos e conceitos envolvidos no ensino dessa área do currículo.

Com a finalidade de fazer tal verificação e levando-se em conta a necessidade de receberem as crianças uma adequada iniciação histórica, que concorrerá para que possam integrar-se na época em que vivem, empreendeu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a presente pesquisa.²

² Este trabalho representa a segunda etapa de um estudo da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, para apurar o grau de domínio, pelas crianças da escola primária, dos conceitos e vocábulos envolvidos na aprendizagem dos Estudos Sociais. Foram incluídos neste trabalho alguns vocábulos mais diretamente ligados à organização social e política,

Se comprovada a hipótese referida, a experiência servirá de alerta aos professores e autores de livros didáticos para a necessidade de uma nova tomada de posição quanto ao problema. Poderá estar havendo simples memorização mecânica dos elementos apresentados, sem sua real compreensão.

Os dados coletados na presente pesquisa poderão servir, também, de subsídios para a melhoria dos programas e dos métodos e recursos utilizados no ensino da História.

II — Técnica Empregada

A — Amostra

Compôs-se a amostra de 54 escolas públicas primárias do Estado da Guanabara, sorteadas randômicamente e situadas nas zonas urbana, suburbana e rural, incluindo-se escolas de favela.

A distribuição dessas escolas quanto à condição sócio-econômica da maioria de seus alunos é a seguinte:

- com nível médio-médio — 22 escolas;
- médio inferior — 15 escolas;
- baixo superior — 4 escolas;
- baixo inferior — 13 escolas.

mas que no ensino integrado de Estudos Sociais surgem naturalmente a propósito de fatos históricos e são essenciais à formação do cidadão.

A primeira parte do estudo focaliza o ensino da Geografia.

O número de escolas por nível sócio-econômico foi proporcional à quantidade de escolas de cada tipo existentes, na época, na Guanabara.

As escolas sorteadas encontram-se nas seguintes regiões administrativas: Centro, Botafogo, Copacabana, Lagoa, São Cristóvão, Tijuca, Vila Isabel, Ramos, Meier, Engenho Novo, Madureira, Jacarepaguá, Bangu, Campo Grande, Santa Cruz e Ilha do Governador.

Foram submetidos aos testes 1.530 alunos, sendo 856 (31 turmas) do Nível 5 (4.^a série) e 674 (26 turmas) do Nível 6 (5.^a série).

B — Instrumento

O instrumento utilizado para medir o domínio do vocabulário e de conceitos históricos foi elaborado sob a forma de testes objetivos, do tipo múltipla-escolha.

Esses testes, em número de 50, foram apresentados em dois cadernos: o 1.^o com 21 itens e o 2.^o com 29.

Os vocábulos e conceitos medidos nos testes — todos constantes dos programas de História dos níveis 5 e 6 — foram escolhidos dentre os que com mais frequência aparecem nos livros didáticos de maior uso nas escolas primárias da Guanabara. O levantamento e a seleção desses elementos foram feitos por especialistas do INEP.

As questões abrangeram fatos referentes às várias fases da evolução histórica do Brasil — desde os primórdios até a atualidade.

Os testes foram aplicados experimentalmente a 5 turmas da Escola Guatemala.³

Após os ajustamentos que se fizeram necessários, foi fixada a forma definitiva do instrumento da pesquisa.

C — Aplicação

Os testes foram aplicados por pessoal técnico em exercício na DAM, atendendo às instruções básicas para a execução do trabalho.

Foram submetidos à prova, que se realizou ao fim do ano letivo, alunos dos dois últimos níveis do curso primário, os quais já haviam tido, portanto, a possibilidade de conhecer o programa de História previsto para esses anos escolares.

288

Quando havia, em uma escola, várias turmas de nível 5 ou de nível 6, procedia-se a um sorteio para a escolha da que, em cada nível, seria submetida à prova.

O horário foi condicionado ao das turmas selecionadas para a amostra e os alunos não foram avisados previamente da aplicação, tomando conhecimento dela apenas momentos antes de sua realização.

O aplicador fez sentir aos alunos o valor da colaboração que iam prestar à pesquisa em curso, explicando-lhes que, pelos resultados obtidos, os professores saberiam quais os assuntos em que os alunos sentiam mais dificuldade e,

• 1.º Centro Experimental de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, em colaboração com o INEP.

assim, poderiam orientá-los com maior segurança. Os autores de livros didáticos poderiam, também, passar a empregar termos mais acessíveis à compreensão infantil, produzindo obras de maior interesse. Dêsse modo, os resultados da pesquisa trariam benefícios às crianças em geral.

Iniciando o trabalho, foi distribuído o Caderno I e o aplicador resolveu com a turma o modelo da primeira página e deu ordem aos alunos para prosseguirem sozinho até o final do Caderno. Terminada esta parte da prova, foi dado um intervalo de 20 minutos, depois do qual foi distribuído o Caderno II. Os alunos completaram, com a ajuda do aplicador, o modelo da página 1 e, em seguida, trabalharam sozinho até o fim.

Não houve limitação de tempo para as respostas.

D — Computação dos resultados

Após a correção dos testes, procedeu-se à tabulação dos resultados e, finalmente, à sua conversão em percentagens. As percentagens foram calculadas sobre o total de alunos do nível 5, sobre o do nível 6 ou sobre o total geral de alunos da amostra, conforme o caso.

A fim de possibilitar análises e comparações, bem como o levantamento de hipóteses, a apuração foi feita considerando-se a distribuição das questões por áreas, confrontando as épocas históricas e, ainda, sua aplicação em turmas de nível 5 ou 6. Os resultados foram computados ora isoladamente, ora agrupados, ora confrontados entre si.

III — Resultados

Os dados obtidos na presente pesquisa podem ser observados nos quatro quadros anexos.

IV — Discussão

As percentagens gerais de acertos foram: 36% para os alunos em geral, sendo 31% para os do Nível 5 e 40% para os do nível 6 (quadro 1).

Em face desses índices, permitimo-nos concluir que o conhecimento de um modo geral insatisfatório — do vocabulário e conceitos envolvidos no ensino da História — poderá estar influenciando no baixo rendimento dessa área do currículo.

Entre os objetivos gerais do ensino da História do Brasil, segundo o programa do Estado da Guanabara, encontra-se o de “proporcionar aos alunos um conhecimento básico da época em que vivem”.

Considerando essa finalidade e observando os resultados apresentados no quadro 2, encontramos uma percentagem de acertos de apenas 29% (N5-24%; N6-34%) para as questões referentes ao período republicano no Brasil.

Verificamos, ainda, que a maioria dos alunos desconhece o significado das seguintes palavras ou expressões, cujas percentagens de acertos aqui aparecem:

Palavras ou expressões	Geral	Nível 5	Nível 6
● Congresso Nacional	49%	35%	63%
● República	44%	36%	52%
● autonomia	35%	31%	39%
● restauração econômica	35%	30%	40%
● ministros	30%	23%	37%
● Poder Legislativo	25%	18%	32%
● Constituição	20%	20%	19%
● Ministério	15%	13%	16%
● Poder Executivo	13%	11%	15%
● monopólio	13%	11%	15%
● anistia	6%	3%	8%

289

Diante desses resultados não parece provável que o ensino da História possa atingir o objetivo de proporcionar aos alunos um conhecimento básico da época em que vivem, pois eles ignoram vocabulos e conceitos indispensáveis para tal fim.

Os alunos que se limitarem a realizar o curso primário apresentam falhas de formação que irão dificultar sua integração futura na comunidade a que pertencem e a compreensão dos problemas da sociedade brasileira.

Ainda pelo quadro 2, constatamos os seguintes índices de acertos, re-

ferentes às demais épocas históricas:

	Geral	Nível 5	Nível 6
● Brasil—Colônia	43%	37%	48%
● Brasil—Reino	40%	35%	46%
● Brasil—Império	55%	50%	61%

Verifica-se, pois, que a época republicana é a menos conhecida pelos alunos. Várias hipóteses podem ser levantadas buscando explicar o fato:

- esse período histórico será o menos estudado no ensino médio por ser geralmente deixado para a parte final dos anos escolares e faltar tempo para uma aprendizagem adequada?
- 290 — neste caso, será também a época menos conhecida pelos professores primários?
- ou os professores não dão a devida ênfase a seu ensino por julgarem que os vocábulos e conceitos envolvidos nesse estudo são de uso corrente e, portanto, mais facilmente conhecidos pelos alunos?
- a falha residirá no modo pelo qual são desenvolvidas as atividades docentes, que talvez não levem na devida conta o objetivo de integrar o educando ao meio, tornando-o consciente e participante do processo social, segundo as condições de idade?
- ou os alunos ainda não atingiram uma etapa de desenvolvimento psicológico que lhes permita dominar esses conhecimentos indispensáveis a uma formação básica?

No quadro 3, os itens foram agrupados de acordo com o número de anos geralmente envolvidos na aprendizagem dos vários assuntos.

Observamos, então, que as porcentagens de acertos decresceram à medida que a noção era tratada por menos tempo:

- noções estudadas do nível 3 ao 6 — 58% de acertos
- estudadas no nível 5 e no nível 6 — 43%
- apenas no nível 6 — 27%.

Pela análise da variância, verificou-se que as diferenças percentuais existentes são significativas ao nível de 5%.

Várias hipóteses podem ser, então, consideradas:

- as questões relativas aos assuntos tratados em período maior, por coincidência, podem ter sido as mais fáceis;
- a matéria a ser estudada no nível 5 e, principalmente, no nível 6 pode oferecer às crianças maiores dificuldades de aprendizagem;
- há vantagem em iniciar cedo a aprendizagem da História.

Essa última hipótese está em desacôrdo com a opinião de grandes educadores, que julgam — pela complexidade envolvida no estudo da História e atendendo às condições infantis — dever a aprendizagem da matéria ser iniciada apenas no final do curso primário.⁴

Quanto aos resultados obtidos pelos alunos dos níveis 5 e 6 (quadro 1), verificou-se que os do nível 6 foram mais altos (N.5-31%; N.6-40%). Feita a análise da variância, constatou-se uma diferença significativa ao nível de 5%.

A êsse respeito, repetimos o que foi dito no relatório da pesquisa realizada pelo INEP sôbre o domínio dos conceitos e vocabulário envolvidos no ensino da Geografia: “embora trabalhando num campo restrito de observação, se os resultados alcançados no último ano do curso, ainda que insatisfatórios, são superiores aos do penúltimo ano, não será isto um argumento a mais, a ser reunido a outros, numerosos e ponderáveis, em favor da extensão do período de escolaridade de nível primário?”

Analisando os resultados do ponto-de-vista das condições sócio-econômicas dos alunos (quadro 4), observou-se que os alunos de nível médio apresentam 38% de percentagem geral de acertos e os de nível baixo 33%.

Fazendo a análise da variância, constatou-se que a diferença é significativa, o que é explicável pelo fato de viverem essas crianças em

⁴ Alguns países iniciam o ensino da História no curso médio.

meio culturalmente mais elevado e terem maior facilidade de dispor de material informativo.

Finalizando a análise dos resultados, vamos apreciar os assuntos em que houve os maiores e os menores índices de acertos.

Entre os primeiros, com mais de 70% de respostas certas, aparecem:

- Redentora — 76% (N.5 — 69%; N.6 — 82%)
- Tratado — 75% (N. 5 — 71%; N.6 — 78%)
- Catequese — 71% (N. 5 — 70%; N.6 — 73%).

Com percentagens menores que 15 encontramos:

- Poder Executivo — 13% (N.5 — 11%; N.6 — 15%) 291
- Monopólio — 13% (N.5 — 11%; N.6 — 15%)
- Governo Constitucional — 12% (N. 5 — 13%; N.6 — 11%)
- Sistema Federativo — 11% (N.5 — 7%; N.6 — 14%)
- Sesmarias — 10% (N.5 — 6%; N.6 — 13%)
- Anistia — 6% (N.5 — 3%; N.6 — 8%).

Apreciando os resultados mais altos, levantam-se as questões: por que motivo os alunos aprenderam melhor aquêles assuntos? Teriam sido estudados durante mais tempo? Seriam assuntos mais fáceis? Foram perguntados de modo mais acessível?

Quanto ao fator tempo de estudo, verificamos que a "redenção dos escravos" e a "catequese dos índios" foram estudados nos níveis 4, 5 e 6. A noção de "tratado" foi aprendida nos níveis 5 e 6. Esse fator não parece, porém, decisivo, uma vez que todos os itens com os resultados mais fracos foram estudados também durante dois anos — nos níveis 5 e 6.

O que talvez justifique em parte os resultados mais elevados seja a carga emocional envolvida nos assuntos em que houve maior número de acertos. Os jesuítas civilizando os índios, Isabel, a Redentora, libertando os escravos, são figuras que empolgam a imaginação infantil e despertam a admiração das crianças.

292 Quanto a "tratado", por que razão 75% dos alunos souberam que se referia a "acôrdo entre países"? A questão era de múltipla escolha e se limitava a enunciar conceitos. O conhecimento do Tratado de Tordesilhas e da atuação de Rio Branco na fixação de nossas fronteiras terão influído nesse resultado? Seja qual fôr a causa que fêz com que os alunos aprendessem tão bem essa noção, é de interesse que isto aconteça. Os futuros cidadãos dum mundo que se torna cada vez mais pequeno — devido ao desenvolvimento das comunicações — precisam saber o que significa "tratado", pois de acôrdos e entendimentos entre as nações dependem a paz e a sobrevivência da Humanidade.

Em relação aos resultados mais fracos, causa preocupação verificar que apenas um número mínimo de alunos — em término de curso

primário e vivendo num regime republicano — tenha noção do que é um Governo Constitucional, um Sistema Federativo e o que significa Poder Executivo.

A grande maioria das crianças ignora, também, o que é "monopólio" e, no entanto, irão atuar numa sociedade na qual o fator econômico é básico.

Apenas 10% dos alunos souberam o que eram "sesmarias", o que parece indicar que não está sendo atingido o objetivo do ensino da História que visa dar à criança a noção da importância da causalidade em História. O aluno ouve, talvez, falar em reforma agrária, sabe que há grandes propriedades no Brasil. Não terá, no entanto, elementos para concluir que no início da colonização o governador-geral e os capitães-mores podiam conceder grandes extensões de terra a homens que cultivassem o solo e que dessas doações se originaram os primeiros latifúndios.

V — Conclusões e Sugestões

Com base nos resultados obtidos, foram extraídas estas conclusões:

A — Os alunos, ao terminarem o curso primário, de modo geral, não dominam satisfatoriamente os vocábulos e conceitos envolvidos na aprendizagem da História, daí devendo decorrer em parte o baixo rendimento nessa área do currículo.

B — Os alunos, em sua maioria, ignoram vocábulos e conceitos indispensáveis para o conhecimento da época em que vivem.

C — Os menores índices de acertos incidiram em nomenclatura e conceituação relativas às nossas instituições governamentais, o que poderá vir a dificultar a compreensão do mecanismo dos processos democráticos. Isso poderá concorrer, além do mais, para impedir os alunos de exercerem futuramente cidadania integrada e participante.

D — A aprendizagem parece variar na razão direta do tempo em que são tratados os assuntos.

E — Os aspectos históricos que apelam para a imaginação infantil e despertam a admiração das crianças parecem ter facilitado sua fixação.

F — Os alunos de nível 6 conseguiram melhores resultados que os de nível 5, parecendo representar isto mais um argumento positivo em favor da extensão da escolaridade de nível primário.

G — Os alunos provindos de meios mais favorecidos obtiveram resultados superiores aos das crianças de nível sócio-econômico baixo.

Sugerimos então — visando a um aumento de eficiência — que a aprendizagem da História sofra uma reformulação, especialmente em relação à maneira pela qual são apresentadas as noções dessa área do currículo.

Os alunos devem ser introduzidos no conhecimento da História de forma gradativa, dentro das condições infantis — com referência às várias idades e níveis de escolaridade — mas de modo que sejam atingidos os objetivos do ensino da matéria.

Os fatos históricos precisam aparecer aos olhos das crianças como uma seqüência lógica, dentro de suas relações de causas e efeitos. O estudo de minúcias, a apreciação de fatos isolados, a memorização de um sem-número de nomes e datas tornam improfícua a aprendizagem da História e podem levar, mesmo, a um desagrado pelo estudo dessa área tão importante para a formação do indivíduo.

Os alunos devem ter um conhecimento preciso dos vocábulos e conceitos envolvidos nessa aprendizagem. Para que eles dominem, como é desejável, as estruturas básicas dessa área de estudo, tal conhecimento é essencial.

Convém dinamizar a aprendizagem, dar mais ênfase aos aspectos referentes à vida social, à organização administrativa, à influência dos fatores econômicos, à ação política, principalmente em relação à época atual.

Merecem destaque especial a formação e o desenvolvimento de hábitos e atitudes que levam à noção de responsabilidade social. Deve-se oferecer à criança oportunidade de vivências democráticas, dentro de um civismo adequadamente orientado, e que a conduzam a um sadio patriotismo.

Essa orientação do estudo da História, que tem por fim socializar o educando, deve ser também seguida no curso médio.

A metodologia do ensino da História precisa, pois, merecer atenção especial. Conforme o caso, ela deve ser reformulada ou então trans-

mitida aos professôres e professorandos de maneira a melhor orientá-los em relação ao trabalho que lhes cabe executar.

Os professôres, além de dominarem o conteúdo a desenvolver, precisam saber como orientar tecnicamente a aprendizagem, conhecer os recursos a serem utilizados, dispor do material necessário e atualizarem-se continuamente. Só assim, dentro da obra global de

educação — na parte que cabe à escola primária realizar e na qual os Estudos Sociais desempenham papel básico — poderão concorrer para a formação harmoniosa de elementos que, no futuro, terão condições para se integrar na comunidade em que vivem e na Humanidade em geral, sêres responsáveis e participantes num mundo dia a dia mais interdependente e que precisa da atuação eficiente de cada pessoa.

Quadro I

Percentagem geral de acertos (em ordem decrescente, por nível de escolaridade)

NIVEL 5			NIVEL 6		
N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%	
1	Tratado	71%	Redentora	82%	
2	catequese	70%	Tratado	78%	
3	Redentora	69%	independente	74%	
4	independente	63%	catequese	73%	
5	presidente	54%	Derrama	72%	
6	capital	49%	presidente	69%	
7	abolicionistas	49%	capitanias hereditárias	68%	
8	insurreição	47%	Poder Judiciário	63%	
9	senhores de engenho	47%	Congresso Nacional	63%	
10	Derrama	45%	senhores de engenho	58%	
11	silvicola	45%	abolicionistas	55%	
12	regente	40%	insurreição	55%	
13	engenho	40%	capital	51%	
14	abdicar	39%	abdicar	53%	
15	Poder Judiciário	39%	república	52%	
16	capitanias hereditárias	37%	engenho	50%	
17	república	36%	silvicola	50%	
18	proclamar a República	35%	monarquia	49%	
19	Congresso Nacional	35%	regente	46%	
20	monarquia	35%	usina siderúrgica	43%	
21	conspiração	34%	conspiração	42%	
22	usina siderúrgica	32%	abertura dos portos	42%	
23	autonomia	31%	proclamar a República	41%	
24	abertura dos portos	30%	restauração económica	40%	
25	restauração económica	30%	cultura da cana	40%	
26	higienista	30%	autonomia	39%	
27	sancionada	29%	higienista	37%	
28	vultos	28%	ministros	37%	
29	indeferido	26%	vultos	34%	
30	importação	25%	sancionada	32%	
31	administração	24%	importação	32%	
32	cultura da cana	24%	Poder Legislativo	32%	
33	tráfico	23%	indeferido	30%	
34	ministros	23%	administração	27%	
35	Constituição	20%	tráfico	27%	
36	empresendimentos	19%	sanamento	26%	
37	sanamento	19%	Companhia das Índias Ocidentais	26%	
38	Poder Legislativo	18%	empresendimentos	24%	
39	industrialização	16%	Estados	23%	
40	vetada	16%	vetada	22%	
41	tropeiros	14%	industrialização	22%	
42	Ministério	13%	Constituição	19%	
43	Governo Constitucional	13%	tropeiros	17%	
44	Companhia das Índias Ocidentais	12%	Ministério	16%	
45	Estados	12%	Poder Executivo	15%	
46	monopólio	11%	monopólio	15%	
47	Poder Executivo	11%	sistema federativo	14%	
48	sistema federativo	7%	sesmarias	13%	
49	sesmarias	6%	Governo Constitucional	11%	
50	anistia	3%	anistia	8%	
	Percentagem total do nível 5	31%	Percentagem total do nível 6	40%	
PERCENTAGEM GERAL		36%			

Quadro 2

Percentagens de acertos — Itens grupados por períodos históricos¹

1 — BRASIL-COLÔNIA

N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	Nível 5	Nível 6	% Geral
1	Tratado	71%	78%	76%
2	catequese	76%	73%	72%
3	Derrama	45%	71%	56%
4	capitanias hereditárias	37%	68%	53%
5	senhores de engenho	47%	56%	52%
6	insurreição	47%	55%	51%
7	silvícola	45%	50%	48%
8	conspiração	34%	42%	38%
9	tráfico	23%	27%	25%
10	Companhias das Índias Ocidentais	11%	26%	19%
11	monopólio	11%	15%	13%
12	sesmarias	6%	13%	10%
TOTAL		37%	48%	42%

2 — BRASIL-REINO

1	regente	40%	46%	43%
2	monarquia	35%	49%	42%
3	abertura dos portos	30%	42%	36%
TOTAL		35%	46%	41%

296

3 — BRASIL-IMPÉRIO

1	Redentora	69%	82%	76%
2	independente	63%	74%	69%
3	abolicionistas	49%	55%	52%
4	abdicar	30%	53%	46%
5	autonomia	31%	39%	35%
TOTAL		50%	61%	56%

4 — BRASIL-REPÚBLICA

1	presidente	54%	69%	62%
2	Poder Judiciário	42%	63%	53%
3	Congresso Nacional	35%	63%	49%
4	república	36%	52%	44%
5	proclamar a República	35%	41%	38%
6	restauração econômica	30%	40%	35%
7	higienista	30%	37%	34%
8	ministros	23%	37%	30%
9	Poder Legislativo	18%	32%	25%
10	Constituição	20%	19%	20%
11	industrialização	16%	22%	19%
12	Estados	12%	23%	18%
13	Ministério	13%	16%	15%
14	Poder Executivo	11%	15%	13%
15	sistema federativo	7%	14%	11%
16	anistia	3%	8%	6%
TOTAL		24%	34%	29%

1 Tais itens são mais comumente apresentados aos alunos quando estes se dedicam à aprendizagem de fatos acontecidos nos vários períodos históricos mencionados acima.

Quadro 3

Percentagens de acertos — Itens grupados segundo o número de anos envolvidos na aprendizagem dos vários assuntos¹

NOÇÕES GERALMENTE ESTUDADAS DO NÍVEL 3 AO 6

N.º de ordem	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	Nível 5 %	Nível 6 %	% Geral
1	silvícola	45%	50%	48%
2	independente	63%	74%	69%
TOTAL		54%	62%	58%

NOÇÕES GERALMENTE ESTUDADAS DO NÍVEL 4 AO 6

1	capital	49%	50%	52%
2	administração	24%	27%	26%
3	catequese	70%	73%	72%
4	vultos	28%	34%	31%
5	conspiração	34%	42%	38%
6	autonomia	31%	30%	35%
7	proclamar a República	35%	41%	38%
8	Redentora	69%	82%	76%
9	monarquia	35%	40%	41%
10	república	36%	52%	44%
11	presidente	54%	69%	62%
12	Estados	12%	22%	18%
13	empreendimentos	19%	24%	21%
TOTAL		38%	47%	43%

NOÇÕES GERALMENTE ESTUDADAS NO NÍVEL 5 E NO 6

1	tráfico	23%	27%	25%
2	insurreição	47%	55%	51%
3	Abertura dos portos	30%	42%	36%
4	Constituição	20%	19%	20%
5	regente	40%	46%	43%
6	abdicar	39%	53%	46%
7	Tratado	71%	78%	75%
8	Derrama	45%	72%	59%
9	abolicionistas	49%	55%	52%
10	senhores de engenho	47%	56%	52%
11	Congresso Nacional	35%	63%	49%
12	monopólio	11%	15%	13%
13	cultura da cana	24%	40%	31%
14	engenhos	40%	50%	45%
15	tropeiros	14%	17%	16%
16	sistema federativo	7%	14%	11%
17	Poder Executivo	11%	15%	13%
18	Poder Legislativo	18%	32%	25%
19	Poder Judiciário	42%	63%	53%
20	ministros	23%	37%	30%
21	Ministério	13%	16%	15%
22	anistia	3%	8%	6%
23	restauração econômica	30%	40%	35%
24	higienista	30%	37%	34%
25	saneamento	10%	26%	23%
26	importação	25%	32%	29%
27	industrialização	16%	22%	19%
28	usina siderúrgica	32%	43%	38%
29	indeferido	26%	30%	28%
30	anconada	29%	32%	31%
31	vetada	16%	22%	19%
32	governo constitucional	13%	11%	12%
TOTAL		28%	36%	32%

NOÇÕES GERALMENTE ESTUDADAS NO NÍVEL 6

1	Companhia das Índias Ocidentais	12%	26%	19%
2	capitanias hereditárias	37%	68%	53%
3	sesmarias	6%	13%	10%
TOTAL		18%	36%	27%

¹ Segundo os Programas do Ensino Primário do Estado da Guanabara. Editora Aurora, 1962.

Quadro 4

Percentagens de acertos segundo os níveis sócio-econômicos dos alunos

NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	Nível 5 %	Nível 6 %	Total %
Médio	32%	43%	38%
Baixo	29%	36%	33%
Geral	31%	40%	36%

A Experiência Maranhense de TV Educativa *

Introdução

A experiência de Televisão Educativa do Maranhão será melhor compreendida se olhada dentro do contexto físico e social em que se desenvolve. O Maranhão é um dos Estados que integram a República Federativa do Brasil, estando situado na Região Nordeste, na área denominada Nordeste Oriental. Seu território mede 324.616 Km² — 7.º lugar em relação aos Estados brasileiros 2.º lugar em relação ao Nordeste. Na superfície terrestre, 84 países têm extensão menor do que o Maranhão, e, na América Latina, somente 7 países dispõem de território maior do que o seu.

• Informe elaborado pelos professores José Manuel de Macedo Costa e Antônio Luiz de Macedo Costa, da equipe de técnicos da Fundação Maranhense de Televisão Educativa, para o 2.º Seminário Brasileiro de Radiotelevisão Educativa, realizado no Rio de Janeiro, de 6 a 16 de dezembro de 1970, sob o patrocínio da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa e da Fundação Konrad Adenauer.

A população do Maranhão, em 1970, era estimada em 3.776.000 habitantes, dando-se uma densidade demográfica de 11,6 habitantes por quilômetro quadrado. É o 10.º Estado mais populoso do Brasil e ocupa o 4.º lugar no Nordeste (legal) quanto à população. Cerca de 42 países, dos quais 9 das Américas, têm população menor do que a do Maranhão. A partir de 1950, o Maranhão passou a ser pólo de imigração no País, sobretudo para a população do Nordeste, que fugia das sêcas. Contingentes enormes de nordestinos vieram para cá e aqui se fixaram, sobretudo nas extensas faixas de terra chamadas "devolutas" (de propriedade do Estado) nas regiões do Baixo Meadim e do Pindaré. Outro pólo de imigração se desenvolve na Região do Tocantins, depois da Construção Belém-Brasília, com o advento de população egressa da Região Centro-Sul do País. No período de 1950 a 1970, o Estado do Maranhão teve sua população aumentada de 1.583.824 para 3.776.000 habitantes. Assim a taxa de incremento populacional, no Estado, é

elevadíssima: 4,3% ao ano, maior do que a do Brasil, que é de 3,2%. Dentre estes números ainda convém destacar que somente 22% da população é urbana. 78% dos maranhenses estão espalhados na vasta zona rural.

As condições educacionais da população maranhense são as mais precárias, apesar do esforço enorme que se vem desenvolvendo, desde 1967, para melhorá-las: 22,04% da população ocupa a faixa etária de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) ou sejam 832.230 crianças e adolescentes deviam estar frequentando escolas, mas estima-se em 419.486 as matrículas dos cursos primário e médio, em todo o Estado, no corrente ano de 1970. Mais de 50% da população escolar está fora da escola. Acrescenta-se a isso a dura realidade: 64% da população maior de 14 anos, constitui-se de analfabetos que não sabem ler nem escrever.

Até 1968, havia apenas duas escolas médias mantidas pelo Estado, ambas localizadas na Capital, com 10 turmas de 1.^a série. É na faixa de educação média que se situa no Estado, como no resto do País, o maior volume de mão-de-obra a ser preparada. É uma ampla faixa da população que deve ingressar no mercado de trabalho e que se encontra inteiramente despreparada. Em qualquer programa de trabalho, para cada técnico de nível superior, são necessários de 7 a 10 de nível médio.

Torna-se já bastante considerável o trabalho feito até o momento no sentido de dotar o Maranhão de uma infra-estrutura capaz de sustentar seu esforço de desenvolvi-

mento. As estradas, as obras de saneamento, a energia elétrica, o pôrto, a rede de comunicações, enfim toda esta série de obras concluídas ou por concluir fazem irreversível o andamento do processo desenvolvimentista maranhense, mercê inclusive dos efeitos de numerosos incentivos fiscais através da SUDENE e da SUDAM, injetando recursos e tecnologia na economia local.

À educação cabe tarefa essencial em qualquer programa de desenvolvimento. Não só pela indispensável preparação de mão-de-obra (um outro tipo de infra-estrutura), mas ainda pelas aspirações de consumo que ela gera, criando perspectivas econômicas variadas e condicionando mesmo o sistema de produção. Mais do que a importância numérica ou a extensão territorial, são os níveis científicos e técnicos que determinam a posição de uma região entre as demais, em termos de desenvolvimento.

Também no caso maranhense, a formação de uma infra-estrutura tecnológica é essencial para sua libertação econômica, o progresso e o bem-estar de seu povo. Educação e *know-how* representam, em última análise, os alicerces sobre os quais repousa o conjunto do desenvolvimento e do progresso social. O Maranhão precisa, portanto, de educação a curto prazo para fomentar seu correto desenvolvimento.

As possibilidades da teleeducação

O uso da TV em função do ensino é, hoje, generalizado, encontrando-se tanto em países desenvolvidos

como nos demais. No Japão, há milhares de estações de TV educativa; nos Estados Unidos, França, Inglaterra, como em outras grandes nações, as experiências teleducativas se multiplicam. Na América Latina, em países da África e da Ásia, já se começa também a fazer do rádio e da televisão um serviço para o desenvolvimento.

No Brasil, a TV educativa implanta-se gradativamente, por iniciativas particulares e governamentais. São muitos os projetos de desenvolvimento desse serviço, alguns até ousados e revolucionários, como é o caso do Projeto SACY, da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE) que associa às potencialidades da televisão o alcance do satélite artificial.

O que se constata, em síntese, é a descoberta comum das imensas possibilidades dos meios de comunicação social para educar o povo, sabendo, com a tecnologia, problemas insuperáveis através de meios convencionais de ensino. Partindo desta convicção, o Governo do Maranhão decidiu introduzir a televisão em seu sistema de ensino, para desafogar uma faixa altamente concentrada no universo da escolaridade maranhense, ou seja, a do nível médio. Não quis, porém, com isso, criar um novo gênero de escola, substituindo ou abandonando o que já existia. Ao contrário, valeu-se da televisão para dar ao sistema existente novas dimensões e aumentar suas possibilidades de atendimento.

No caso do Maranhão, portanto, a televisão educativa constituiu-se um serviço, pois ela está concebida como um meio de ensino, multipli-

cando a escola para todos quantos dela precisarem. A sua utilização entre nós faz-se com uma dupla função: aperfeiçoar a qualidade do ensino e multiplicá-lo, fazendo educação de qualidade em função do desenvolvimento regional. Com mais propriedade deveríamos chamar a televisão educativa maranhense de televisão didática ou escolar. Ela é de fato uma escola, cujos alunos se encontram "por toda parte" do Maranhão.

Um aspecto importante a destacar no emprêgo da televisão educativa no Maranhão é sua capacidade de atender com urgência imposta à solução do problema educacional do Estado. Sua contribuição ao processo de desenvolvimento concretiza-se não só pela qualificação do ensino (funcional) e pela sua grande extensão, mas também pela rapidez com que essa multiplicação se realiza, podendo atingir, a um só tempo, tôdas as áreas necessitadas e suscetíveis de recuperação. Juntamente com a *maior* e a *melhor* escolha, temos a escola *urgente*. Em 1968, havia em São Luís dez turmas de primeira série ginásial mantidas pelo Estado em suas duas escolas oficiais. Em 1969, com a implantação do Circuito Fechado de Televisão no Centro Educacional do Maranhão, esse número elevou-se para 35 turmas. Um ano depois, temos hoje 109 turmas de primeira série funcionando, juntamente com 43 de segunda. Já são mais de 6 000 alunos atendidos. E assim, essa progressão pode aumentar, dependendo da decisão de fazê-lo. A preparação de tal contingente de alunos pelos métodos tradicionais demandaria muitos anos, tempo em que o problema de atendimento se agravaria, cres-

cendo o número dos marginalizados. Somente a televisão pode, assim, pôr a educação no ritmo do desenvolvimento e mesmo recuperar o atraso com que este ritmo era acompanhado no passado, em detrimento da preparação do homem maranhense para o trabalho e para a vida.

302

A educação de qualidade que a TV educativa vem propor deve caracterizar-se não apenas pela melhoria no nível técnico do ensino, tornando-o mais eficaz, porém principalmente, pela funcionalidade com que se realiza de modo a promover o desenvolvimento. Assim, usando métodos eficientes, ela deverá preparar o maranhense para o trabalho, única forma de participar na construção do bem-estar pessoal e coletivo. A educação de qualidade é uma educação engajada no concreto, na realidade do meio onde se processa. É uma dinâmica que se introduz na elaboração da melhoria sociocultural, pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, pela elevação e seleção dos níveis de aspiração, pelo aumento da capacidade de participação, pela predisposição de todos para querer, procurar, construir e desfrutar uma vida melhor. O uso da televisão, previamente planejado e intencionalmente realizado, deve coadunar-se com essa linha de pensamento e manter-se neste sentido para ser fiel à idéia de onde nasceu, e que o justifica. Enfim, a televisão educativa maranhense tem uma tarefa séria e muito importante que é a de promover, com urgência, para todos os maranhenses carentes, a educação de qualidade em função do desenvolvimento.

O aparato eletrônico que envolve a televisão, bem como o desconhecimento que o público tem de detalhes de seu funcionamento, criam a seu respeito uma impressão de mistério, de intocabilidade, de "coisa de poucos"; em consequência, e por falta de outras informações importantes, pensa-se, em geral, que o uso da televisão no ensino é um luxo e principalmente num Estado pobre como o Maranhão, onde há "tantos problemas" a resolver. Esse equívoco irá desaparecendo à medida que as coisas forem acontecendo e não custará muito, todos irão convencer-se de que a televisão é a forma mais indicada para Estados pobres darem educação, porque é a mais barata. Em 1969, o custo/ano aproximado de um aluno do Colégio Estadual foi Cr\$ 700,00; em 1969, com a introdução do Circuito Fechado de Televisão no CEMA, aquele custo caiu para pouco mais de Cr\$ 500,00. No presente ano, incluindo despesas com elevados investimentos em instalações e equipamentos, o custo/ano do aluno da TV Educativa será inferior a Cr\$ 300,00. Agora temos uma clientela de 10 000 alunos, incluindo os do Curso de Madureza. Amanhã, sem aumentar quase despesas com investimentos, essa clientela poderá dobrar e o custo baixará a níveis de causar admiração aos que hoje se admiram com o aparente luxo. Em comparação com outras escolas, deve-se levar em consideração também o nível das aulas que, na televisão, sofrem um processo de aprimoramento muito grande e são emitidas com a garantia de um mínimo de qualidade, pouco comum nas escolas tradicionais. É preciso notar ainda o poder persuasório e comunicati-

vo da televisão, como instrumento sugestionador e compará-lo com os mesmos poderes de um professor "simplesmente" na sala de aula.

A concepção maranhense de TV Educativa

Pressupostos Básicos

Decidida a implantação da TV Educativa, era necessário prever que adaptações se deveriam fazer, tendo em vista a realidade do Maranhão. Alguns pressupostos deveriam ser levados em conta, basicamente, norteados a experiência:

a) A capacidade técnica para realização da TV Educativa teria que ser recrutada aqui mesmo. Os custos para importação de pessoal seriam demasiadamente elevados e mesmo não seria fácil um recrutamento nos meios maiores do País, onde também se está iniciando a TV Educativa;

b) Conseqüentemente, a solução teria que ser a de utilizar a mão-de-obra local, reciclando-a, com a participação de colaboradores convidados e de nossas "matrizes técnicas" previamente formadas em cursos e estágios fora;

c) As reduzidas dimensões do mercado de São Luís, pouco diversificado e mal estocado, poderia dificultar a manutenção dos equipamentos e montagem dos programas;

d) A clientela básica da TV Educativa seria constituída de alunos adolescentes, cuja dinâmica de desenvolvimento da personalidade

exige a presença e o apoio de adultos experimentados, acompanhando e orientando-os. A procedência de tais alunos é por demais heterogênea, dada a larga área de atendimento — todo o município de São Luís de início. Seria indispensável a presença de professor na turma.

e) O tempo entre a decisão de fazer a TV Educativa e sua realização foi reduzido, não permitindo um planejamento mais amadurecido na comparação com outras experiências de fora;

f) A extensão do atendimento — 150 turmas no primeiro ano — exigiria modalidade inédita de controle e orientação, através de soluções locais;

g) A inovação da TV teria que se estender a todos os aspectos da escola, provocando renovação não só no processo de ensino em si, mas também nas diversas áreas com êle correlacionadas, na sala de aula e fora dela;

h) O principal objeto do processo de reciclagem deveriam ser os professores, tanto os produtores como os orientadores de aprendizagem. É a êles que a televisão impõe maior exigência de renovação, desprezando métodos, técnicas e atitudes superadas ou inexecutáveis no sistema teleducativo.

A Produção

Tratando-se de TV escolar, a produção é essencialmente pedagógica, composta de aulas e de alguns programas educativos. O que se pretende, no Maranhão, com a TV, é ampliar ao máximo, se preciso,

a capacidade de atendimento de seu sistema escolar, emperrado por limitações materiais e humanas. Somente numa pequena faixa, cerca de 10%, far-se-á programação cultural, visando contribuir para a educação artística e social do povo.

Exceto as aulas do Curso de Maturidade, produzidas em São Paulo pela TV Cultura — Canal 2 — da Fundação Padre Anchieta, com o patrocínio da SUDENE, todos os programas didáticos da TV Educativa do Maranhão são produzidos aqui em estúdios próprios.

A produção das aulas obedece a um delineamento básico traçado pela Diretoria Pedagógica da Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMTE) que determina:

- a) princípios e métodos básicos;
- b) currículo e programa das matérias;
- c) carga horária das matérias, com distribuição do tempo para emissão e sua exploração;
- d) programação diária das emissões;
- e) orientação a seguir no desenvolvimento das matérias;
- f) reajustamento a fazer na produção, conforme os resultados da avaliação permanente.

Esse delineamento se justifica pela necessidade de assegurar unidade de orientação ao ensino, evitando-se dispersões, distorções ou contradições, e racionalizando o controle

de seu processamento e de seus resultados. A falta de tal orientação implicaria possíveis unilateralismos, desajustamento ou inadequação, com prejuízo para o equilíbrio necessário a uma escola das dimensões da TV Educativa.

Confiou-se a professores — uma equipe para cada matéria — a produção das aulas, realizando todas as etapas de sua construção. Planejam a emissão, pesquisam e redigem os textos, elaboram *scripts* e apostilas, ensaiam e apresentam a aula, tendo, neste processamento, os subsídios do Setor de Visuais, da Coordenação de Estúdios e do Diretor da Produção.

Procurou-se, assim, garantir à produção um cunho autenticamente pedagógico, para alcançar com mais precisão seus objetivos educativos. Um *script* preparado por um professor tem mais possibilidades de ser didático do que feito por pessoa alheia ao ensino. O modo de colocar as mensagens, as abordagens, as nuances da matéria são coisas que o profissional sabe fazer com mais domínio e correção. A própria apresentação da aula exige de quem a faz certa sensibilidade que só o professor, experimentado no dia-a-dia do magistério, aprendeu a utilizar. A fala, os gestos, o *élan* de uma aula são mais autênticos quando vividos por um professor. Criou-se, então, entre nós, a figura do professor-produtor que deve, naturalmente, ter as devidas qualificações e preparar-se convenientemente para exigências telecomunicativas.

Antes de emitidas, as aulas são primeiramente gravadas em *videotape*. Garante-se, assim, a qualidade

de sua apresentação que, se necessário, pode ser corrigida e aperfeiçoada em tempo. Outrossim, a aula gravada pode ser conservada para ulteriores emissões ou para documentação. Na sistemática de trabalho de uma televisão educativa como a do Maranhão seria impraticável a apresentação das aulas ao vivo, dado o volume de emissões lançadas cada dia.

A aula ou emissão de TV tem como objetivo informar o aluno sobre a matéria, em determinado ponto do programa e, ao mesmo tempo, como um desafio, deflagrar no aluno o processo da aprendizagem pela exploração daquele assunto na tele-sala, onde ele conta com o apoio do orientador de aprendizagem. A emissão de TV, apesar de completa em si mesma, é desenvolvida nas atividades de exploração com que o aluno, pesquisando, discutindo, sintetizando e redigindo, realiza a integração dos assuntos em seu universo aprendido, que se enriquece com a nova aprendizagem.

Confiou-se ainda às equipes de professores-produtores a elaboração de apostilas ou textos subsidiários das matérias, distribuídos aos alunos para apoiar o ensino ministrado pela TV. Substituindo os manuais, essas apostilas fornecem aos alunos elementos para pesquisas, exercícios e revisões.

A Recepção

A recepção das emissões da TV Educativa Maranhense é organizada em tele-salas situadas em diversos pontos da Ilha de São Luís. Trata-se de uma escola que mesmo

ampliada em dimensões inéditas deve funcionar como escola, com ambiente de escola, com seus controles e organização específicos. Procurou-se, então, dar uma base física especial ao sistema de recepção da TV Escolar.

O Centro Educacional do Maranhão (CEMA), em São Luís, como unidade escolar da Fundação Maranhense de Televisão Educativa, controla a recepção da TVE em diversas tele-salas espalhadas pelos bairros, funcionando em clubes, igrejas, salões paroquiais, sedes de sindicatos, além das que se situam em sua própria sede. A recepção da TVE, a título de experiência, é realizada também em uma escola particular e em classes do sistema municipal de ensino. Futuramente, outras unidades educacionais, tanto na capital como no interior, poderão ser criadas pela Fundação ou a ela integrar-se.

305

As tele-salas são organizadas de modo a proporcionar ao aluno tôdas as condições favoráveis a sua aprendizagem e formação integral. Reunidos em equipes, realizam tôdas as atividades do dia, seja explorando as aulas de televisão com pesquisas, discussões e exercícios, seja executando práticas educativas, opcionalmente, nos clubes de Ciência, de Ação Política, de Ação Social, de Leitura, de Artes, de Serviços e Cívico-Religiosos. Os centros de trabalho (clubes) e as equipes de estudo complementam-se como meio para a aprendizagem do aluno em formação.

Cada tele-sala é, automaticamente, um núcleo estudantil, com estrutura e dinâmica próprias. O conjunto dos núcleos estudantis consti-

tui a Comunidade Estudantil do CEMA, organização superior com atribuições normativas, de orientação e de coordenação, dotada de estrutura peculiar. Cada núcleo estudantil, sem prejuízo de sua autonomia e independência, vincula-se àquela organização superior de quem receberá subsídios e apoio no seu trabalho, formando um todo harmonioso e auto-dinamizado (numa certa analogia com a vinculação Município-Estado no Brasil).

Na tele-sala, o orientador de aprendizagem, professor de formação em nível médio, no mínimo, é o responsável por uma permanente ação estimuladora das atividades discentes e oferece ao aluno, através de sua presença ativa, a segurança de que ele precisa para desenvolver-se equilibradamente.

306

Tratando-se de alunos adolescentes, a presença de um educador na tele-sala faz-se indispensável, para cumprir aquela tarefa que o professor de TV não consegue à distância, ou seja, criar o clima psicológico afetivo que serve de apoio à iniciativa e ao comportamento do educando. Conforme R. Cousinet, a ausência desse educador não só é reclamada pelo aluno, como prejudicial ao seu desenvolvimento emocional, seja ele criança ou adolescente, que necessita de segurança para crescer física, afetiva e intelectualmente. Essa segurança ele obtém trabalhando ao lado de alguém mais experimentado a quem possa consultar e pedir ajuda e em quem possa confiar e comunicar-se.

O orientador de aprendizagem, mais do que um professor no sen-

tido de "lente" ou aquele que ensina, é um educador no sentido de formador de personalidade, enquanto isso possa ser feito por influência exterior. E providência os condicionamentos que sirvam de estôfo, onde fermentam, crescem e se aprendem (assimilam) as mensagens ensinadas pelos professores de TV nas aulas. Promovendo as práticas educativas, fazendo avaliação permanente e acionando a recuperação, o orientador de aprendizagem conduz o aluno à construção de sua personalidade pela realização da aprendizagem como mudança de comportamento. Seu trabalho, associado ao do Professor de TV e condicionando-o basicamente, é o ponto crítico da experiência, e dele depende grande parte de seus resultados e efeitos.

Dada a grande carga de responsabilidade que o orientador de aprendizagem assumiu e reconhecendo-se sua falta de preparo para trabalho tão inovador, foi estipulada uma fórmula de assistência e cobertura às tele-salas, na realização de suas atividades. Uma equipe de coordenadores de Práticas Educativas supervisiona a atuação dos orientadores de aprendizagem, fornece-lhe subsídios, principalmente para a realização dessas práticas e dos trabalhos gerais de avaliação e exploração, ao mesmo tempo em que executam seu controle.

A realização das práticas educativas obedece a uma dinâmica especial, permanente e globalizante, calcada em grandes promoções que se desenvolvem durante o ano letivo, culminando com disputas, classificações e premiações, além de estímulos socializantes. Em função desses movimentos, realizam-se

cursinhos, excursões, pesquisas, palestras, debates etc. com a participação também de pessoas da comunidade. No Setor de Artes, por exemplo, a realização de um Festival no fim do ano aciona todo um processo motivador que leva ao estudo e exercício de várias modalidades artísticas. Enquanto isso, são descobertos talentos e criados valores com enriquecimento do lastro experiencial dos alunos. Assim acontece com a Educação Física, a educação religiosa, a educação científica e com tôdas as áreas de formação prática do adolescente, servindo-se, cada uma, de promoções específicas.

Na tele-sala oferecem-se ao aluno variadas situações para o treino e o exercício da liberdade, da liderança da responsabilidade e da cooperação. Sempre integrando equipes, êle pode dirigir ou representá-las, realiza trabalhos em comum, controla pessoalmente sua presença pela assinatura do ponto em fichas especiais, participa de debates, vota e desincumbe-se de tarefas e funções variadas. A riqueza de potencialidades do adolescente requer o máximo de oportunidades para que se desenvolvam e se firmem. O que se procura antes de mais nada é criar no aluno uma mentalidade aberta às diversas opções da vida, positivamente conhecidas e conscientemente selecionadas por êle. Busca-se a formação de pessoas livres, solidárias e realizadoras, e que, a despeito da imaturidade, saibam situar-se criticamente no mundo e integrar-se efetiva e positivamente no esforço universal para melhorá-lo.

O número de alunos em cada tele-sala não passa de 42, considerado

bastante para a realização, pelo orientador de aprendizagem, de controles, acompanhamentos e incentivos, sem prejuízo do eficiente atendimento individual, dos grupos e geral da tele-sala.

A Avaliação

Um dos aspectos mais enfatizados na realização da experiência maranhense de TV educativa é o da avaliação. É permanente, global e funcional, uma vez que se processa continuamente no desenrolar das atividades, atinge todos os setores e serviços e visa a reajustamentos, adaptações e correções em termos de *feed-back*. Assim o exige o caráter experimental e a complexidade do sistema. Voltar-se, permanentemente e criticamente sobre si mesmo, buscando eliminar falhas e imperfeições é a melhor forma de se fazer, seriamente, empreendimentos do porte de uma televisão educativa.

307

Na área do aluno em si, o sistema avaliador, visando eliminar unilateralismos deformantes, envolve-o no contexto de sua aprendizagem como mudança de comportamento, ou seja, como criadora de atitudes, de hábitos e condicionamentos melhorados. Isso, tanto na faixa da assimilação de matéria como nas de socialização, organização de personalidades, crescimento individual, de estruturação pessoal e outras. Além da assimilação de matérias, há mais onze aspectos de observação para avaliar o aluno.

São objetivos fundamentais da avaliação na TV Educativa maranhense:

- a) diagnosticar o aproveitamento dos alunos para o processo de recuperação, durante o ano letivo;
- b) determinar a aprovação e a promoção, ao final do ano;
- c) controlar o trabalho docente;
- d) acompanhar o processo da aprendizagem realizado pelo aluno como resposta ao processo de ensino pela TV;
- e) aquilatar as qualidades técnicas e pedagógicas das montagens audiovisuais das mensagens emitidas pela TV;
- f) determinar a eficácia da experiência pedagógica da TVE maranhense, em termos sociais e políticos, como investimento.

308 Em síntese, o campo do sistema de avaliação alarga-se através de planos, programas, métodos, técnicas, bem como da produtividade do pessoal engajado e do material empregado, visando corrigir, reajustar ou readaptar o que não estiver ordenado aos objetivos da experiência. Acompanhando de perto o comportamento de cada pessoa, órgão ou sistema, de cada instrumento e de cada idéia, procura-se, em tempo, se necessário, eliminar falhas existentes e introduzir modificações saneadoras.

Como se vê na escola convencional, o esforço de aprendizagem do aluno é canalizado para um único ponto — o da assimilação ou mesmo memorização das matérias — porque somente isso é objeto de verificação cada mês e cada ano. Ele cresce de série em série, estimulado para aprender matérias. Ne-

nhum outro aspecto de sua formação é medido ou colocado diante dele, mesmo como oportunidade de reflexão. Não há por que procurar melhorar noutra coisa, uma vez que ele vai apenas fazer “provas” para confirmar que estudou as disciplinas. Na escola da TV Educativa do Maranhão, essa distorção é evitada, atribuindo-se ao sistema de avaliação os mesmos objetivos da educação do adolescente. Ele é “medido” e acompanhado em todos os aspectos de sua formação, inclusive na assimilação de matérias. Assim, são verificados, permanentemente, o esforço para progredir, a presença e a participação nos trabalhos, a organização e disciplina de vida, o poder criador e a cultura extraclasse, a capacidade de estudo e pesquisa, a solidariedade e o comportamento social, o interesse em conciliar os conflitos e, como um dos doze aspectos do conjunto, a assimilação das matérias do currículo como foram ensinadas pela aula de TV. A aprendizagem aqui é dimensionada mais amplamente e envolve toda a mudança de comportamento ou todo o desenvolvimento pessoal que o aluno operou como resultado do processo de ensino e da cadeia de estímulos em que se acha inscrito na tele-sala. O resultado de tudo isso será, pelo menos, a formação de mentalidades mais abertas e que se considerem realizadas não apenas com o crescimento da memória ou com um pouco de erudição que tenha reunido, mas também e principalmente pela capacidade adquirida de adaptar-se, de esforçar-se, de solidarizar-se, de ser criativo e de ter iniciativa. Através da auto-avaliação, uma das técnicas empregadas no sistema, o aluno conscientiza-se de seu progresso pes-

soal, habitua-se à crítica e à reflexão e sente-se como medida de si mesmo.

As outras faixas do sistema, isto é, os planos, métodos, mensagens, veículos, produtividade pessoal e material, justificam-se tanto pelo caráter experimental da obra, pelo investimento nela empregado, como também pela seriedade de seu papel que requer, para obter êxito, acompanhamento científico de seu processo como forma de evitar erros, desperdícios, danos e inobjektividades. A avaliação constitui-se o próprio termômetro em que são aferidos a viabilidade, o progresso, as dificuldades, as necessidades e os valores da obra. Por isso se avalia tanto na TV Educativa maranhense, valendo-se de todos os meios possíveis aqui, inclusive dos serviços de um computador eletrônico, instalado no Centro de Processamento de Dados da Escola de Engenharia do Maranhão, que faz a correção dos testes escolares mensais para verificação da aprendizagem das disciplinas.

Conclusão

A concepção maranhense de TV educativa — televisão escolar — em experiência, está pensada em termos bastante reais, em função das características, limitações e potencialidades do Estado do Maranhão.

Criada para esta realidade, nela se nutre e para ela produz. É, na essência, um serviço, tendo no momento imensas tarefas a cumprir e que, mais tarde, alcançados os objetivos de agora, poderá restringir-se ou adaptar-se a novas e diferentes necessidades.

A característica básica e principal da experiência é a sua função pedagógica, em torno de que gira tudo o mais que se pensa e se realiza no conjunto das operações e atividades. Utiliza-se a televisão, antes de mais nada, para fazer educação — renovada, para muitos, funcional e adequada às características e necessidades do Estado do Maranhão. A despeito de seu caráter inovador, de sua capacidade de persuasão, de seu aparato impressionante, de sua força, *a televisão, entre nós, é instrumento, é meio prestando serviço ao ensino, à educação, à cultura e ao desenvolvimento.* 309

A consciência de nossas limitações nos provoca seriedade e zelo maiores na realização da experiência. Ela se sustenta, fundamentalmente, nas estimulações do desenvolvimento em processo no nosso Estado, na versatilidade e na coragem de agir dos maranhenses, animados também pelas perspectivas de progresso que só pela educação se fazem possíveis, gerando esperanças no coração de cada maranhense.

Uma política de recursos humanos para o Brasil

310 A década dos 60 marcou a reabilitação do Homem como agente primordial do desenvolvimento; a década dos 70 enfatizará a posição do Homem como seu beneficiário exclusivo.

Até os anos 60, muito se falou sobre a importância do Homem no progresso das nações — o que era intuitivo e óbvio — sem que se atribuísse real prioridade a setores tais como educação, treinamento, ciência e tecnologia, que condicionam seu poder transformador e criador.

O movimento de solidariedade internacional no pós-guerra possibilitou os "milagres" do reerguimento econômico no Japão, França e Alemanha, mas mostrou-se incapaz de igual sucesso nos países então tidos como "pobres". A escassez de pessoal qualificado frustrava seus projetos de desenvolvimento, embora não houvesse falta de recursos naturais e de capital, igual-

mente necessários, para implementá-los. A par dessa lição concreta, a análise histórica dos surtos de desenvolvimento econômico e as pesquisas sobre taxas de retorno dos investimentos educacionais e contribuição do "progresso técnico" à Renda Nacional, acabaram por comprovar, flagrante e eloqüentemente, a relevância do "capital humano" na prosperidade dos países modernos.

Atualmente, repete-se incessantemente que todos os frutos de riqueza pertencem ao Homem, mas êsses arroubos retóricos não se exprimem em ações concretas.

A disseminação mundial da contestação — tomada a palavra em seu sentido mais amplo, que não se esgota nem tem sua expressão mais importante nos movimentos de rua — é o sintoma claro da insegurança reinante acerca da validade dos objetivos do desenvolvimento, tal como hoje se entende êsse termo, quase integralmente identificado com a riqueza. As crises psicossociais nas sociedades

afuentes demonstram que a prosperidade é fator necessário mas não suficiente para a satisfação do Homem moderno. Na década dos 70, o instrumental de análise das ciências sociais e humanas deve ser substancialmente ampliado para possibilitar o estudo e a pesquisa dos fenômenos políticos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que condicionam a insatisfação do Homem, mesmo nas comunidades desenvolvidas. Os resultados dessa investigação possibilitarão definir com clareza o conceito de "qualidade de vida", expressão forjada recentemente para identificar algo que é mais do que riqueza e parece aproximar-se da felicidade humana, inclusive nos aspectos de desconhecimento de sua essência. Por mais surpreendentes que sejam as conclusões inerentes à ampliação do conhecimento nesse campo, não resta dúvida que a primeira — que independe de qualquer estudo — referir-se-á e realçará a necessidade de aperfeiçoar o homem em tôdas as suas dimensões.

É provável que ainda na década dos 70 a formulação de política apresente, como seu núcleo central, o conjunto de variáveis relativas à qualidade do Homem. Para que isso ocorra, a política de recursos humanos deverá ser alvo de enfoques totalmente distintos dos usuais atualmente.

A própria definição de recursos humanos, hoje restritiva e dirigida para o "Homem-Agente de Desenvolvimento", será ampliada, pois ficará claro que o "Homem-Beneficiário do Desenvolvimento" in-

terage com aquêle, condicionando sua atuação. Daí ser impossível seu tratamento isolado.

Da mesma forma que hoje todos os países, praticamente, atribuem prioridade absoluta à educação, visando a preparar adequadamente suas populações para a criação da riqueza, em futuro próximo conferir-se-á extrema importância às ações tendentes a garantir a auto-realização plena de todos os indivíduos, objetivando disseminar a felicidade.

A poluição está deteriorando bens naturais que, embora abundantes quantitativamente, já não apresentam condições de utilização. Análogamente, a insatisfação já começa a fazer com que grupos crescentes de homens intrinsecamente sãos, educados e idealistas se percam para a vida na nossa sociedade.

311

Estado atual da Arte

A formulação de política, até há bem pouco tempo, era eminentemente o resultado de uma visão setorial (agricultura, indústria, educação, saúde etc.). Para a compatibilização global dessas políticas setoriais, tomava-se como base um único de seus aspectos comuns: os recursos de capital disponíveis na sociedade a planejar. Tanto os recursos naturais como os humanos eram abordados fragmentariamente, na medida de sua vinculação natural aos setores focalizados. Assim, havia referências dispersas aos recursos humanos, ao tratar-se das políticas de educação, emprego etc., sem que se desse conta da necessidade de sua abordagem mais

sistemática, abrangente e orgânica. É claro que as políticas setoriais acabavam por determinar certa política implícita de recursos humanos, mas, só por acaso, não estava ela eivada de contradições internas, duplicações etc.

Redescoberto o "Homem-Agente de Desenvolvimento", vários países — dentre eles o Brasil — trataram de lançar as bases de políticas razoavelmente aperfeiçoadas de recursos humanos, utilizando-se de metodologias adequadas, de caráter científico. A tendência atual é para que o planejamento se faça seguindo uma matriz em que nas colunas figurem os setores e nas linhas, os seus aspectos comuns, ou seja, os recursos naturais, humanos e de capital. Para estes, teoricamente, adota-se uma abordagem análoga, envolvendo seus aspectos de desenvolvimento (formação e absorção); conservação e renovação; distribuição, utilização e mobilização.

312

Definição de "Um Modelo de Sociedade"

Embora as elites administrativas de tôdas as nações civilizadas modernas aceitem como seu objetivo primordial o desenvolvimento, algumas considerações devem ser feitas a propósito dessa posição, que já assume foros dogmáticos e, portanto, esterilizantes.

É claro que a prosperidade deve ser um dos objetivos a perseguir, mas as crises da afluência indicam que essa visão da vida é incompleta ou que, no mínimo, o termo desenvolvimento deve admitir variações consideráveis de país a país.

Daí poder-se afirmar que, ao menos teoricamente, qualquer tentativa de formulação racional e científica de política global ou específica deva iniciar-se pela configuração do "modelo de sociedade" que se deseja construir. Esse, sem dúvida, o primeiro passo para derivar objetivos, estratégias, metas e instrumentos de ação.

A rigor, a Constituição é o ato legal talhado para consubstanciar esse modelo, em todos os seus aspectos mais gerais, pois êle tem caráter duradouro, embora seja dinâmico e, portanto, mutável.

Presentemente, é irrealista pensar-se na elaboração dêsse vasto "projeto de engenharia social", que pressupõe informações e metodologias ainda não disponíveis. Todavia, algumas tentativas rudimentares de aproximação ao modelo já se tornam viáveis, na medida em que as classes de políticos e cientistas sociais logrem derrubar as barreiras que mantêm fechados seus canais de comunicação e obstam a seu diálogo franco.

A compreensão — pelo técnico — de que o futuro de um país depende da adesão política do seu povo e a conscientização — pelo político — de que só se constrói uma nação com ação racional, já se fazem notar, permitindo antever o início de um diálogo profícuo entre êsses adversários tradicionais, que, irônicamente, têm objetivos comuns para a sociedade a que pertencem: a prosperidade e o bem-estar do povo.

Embora êsse quadro teórico já tenha sido idealizado há algum tempo, ainda não existem metodolo-

gias adequadas para tratar todos os aspectos, formulando as políticas desejáveis dentro da óptica de recursos humanos. De modo geral, a ênfase repousa naqueles setores que envolvem a preparação da população para a atuação no mercado de trabalho. No Brasil, utilizando-se das técnicas mais avançadas disponíveis e compatíveis com a informação básica existente no País, o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) realiza êsse tipo de trabalho desde quando ainda era apenas o Setor de Educação e Mão-de-Obra do EPEA.

Novas perspectivas do CNRH

Atualmente o CNRH está tratando da consolidação do processo de planejamento de recursos humanos ao nível federal, regional e estadual. Nesse projeto, conta com a colaboração dos vários Ministérios setoriais envolvidos, das Superintendências de Desenvolvimento e de peritos das várias agências especializadas da ONU (através do PNUD), bem como de organizações bilaterais (USAID, Fundação Ford, OEA).

A par disso, o CNRH pretende atacar imediatamente os setores de saúde e nutrição dentro da óptica do "Homem-Agente de Desenvolvimento". O desafio intelectual inerente a essa iniciativa é considerável, pois não houve, mesmo nos meios acadêmicos dos países desenvolvidos, o progresso metodológico necessário para assegurar o êxito nessa tarefa. Todavia, considerando que os objetivos iniciais dos trabalhos estão definidos (melhoria da produtividade do homem no

trabalho; preservação do potencial intelectual e físico do homem desde o seu nascimento etc.), será possível; com certa imaginação e utilizando técnicas modernas, abordar problemas de grande importância para o Brasil.

Mas é importante assinalar, em relação aos esforços brasileiros neste campo, que o CNRH se dispõe a aprofundar as indagações sobre o conteúdo e a abrangência dos esquemas aceitos internacionalmente. À base dessa inquietação inclui-se a questão fundamental da necessidade de ampliar a definição de recursos humanos, de modo a englobar o "Homem-Beneficiário do Desenvolvimento".

Outro ponto a ressaltar é o de que a abordagem setorial não permite esgotar o estudo do tema recursos humanos.

Mesmo que o quadro teórico atualmente aceito nos meios técnicos fôsse confiável em seus fundamentos filosóficos ("Homem-Agente de Desenvolvimento", com enfoque nítido e exclusivamente setorial), alguns claros poderiam ser imediatamente apontados.

O estudo do lazer em geral impõe-se nos agrupamentos urbanos, de alto grau de mecanização e elevada concentração demográfica. A consideração da aptidão física e mental — e parcialmente do lazer — aconselha o estudo aprofundado das atividades físico-desportivo-creativas. Tôda a problemática do encaminhamento do homem para a auto-realização nas atividades produtivas, também deveria figurar dentre as preocupações expressas no esquema teórico em pauta.

Outra lacuna relevante e evidente relaciona-se com a criminalidade, em seus aspectos gerais e para certos temas específicos de grande importância estratégica. Outro setor omitido de fundamental interesse é a segurança nacional, pois o poder de um país tem como matéria-prima básica a sua população, tomada em seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Desconhecendo-se as limitações impostas por uma abordagem necessariamente setorial, poder-se-ia lembrar outras omissões flagrantes dentro do esquema teórico tradicional para tratamento do tema recursos humanos.

Uma delas, que se afigura bastante promissora, consistiria em olhar o homem nas várias fases de seu crescimento: infantil, pré-escolar, escolar, adolescente, adulta e senil. O "approach" dentro dessa óptica certamente revelar-se-ia bastante fecundo. Do ponto de vista econômico, as três primeiras fases são aquelas em que se faz o "investimento basal" capaz de assegurar o aproveitamento do potencial individual; a quarta (adolescente), é uma fase que comporta a continuação desse investimento com a preparação para o trabalho ou o início da fase produtiva; a fase adulta é eminentemente produtiva, dentro dos padrões atuais; a fase senil é eminentemente dedicada ao lazer e na qual o homem recebe da sociedade a retribuição devida pela sua atuação na fase anterior.

Apenas a título de lembrete vejamos algumas questões relevantes em cada uma das duas primeiras fases:

a) Infantil — saúde (assistência à maternidade; assistência pediátrica), nutrição (assistência à maternidade; assistência pediátrica); saneamento (suprimento de água e eliminação de focos de endemias e epidemias);

b) Pré-escolar — educação (socialização; iniciação ao cálculo e à escrita, desenvolvimento de habilidades básicas; saúde (assistência pediátrica de deficiências reversíveis); nutrição (assistência pediátrica); comunicações (conhecimentos gerais) .

Parece incrível que a maioria esmagadora dos países não tenha uma política específica para sua infância, seus adolescentes e velhos cujos problemas específicos, derivados de sua vulnerabilidade, exigem uma visão mais profunda.

Aqui, há certa interpenetração da visão setorial com a óptica de apreciação do homem de acordo com sua idade. Nas fases escolar e de adolescência é o momento para transmitir o sistema de valores e os princípios éticos necessários à moldagem adequada do seu comportamento. A ausência de normas tem criado situações que não podem mais ser deixadas de lado na formulação da política (a obrigatoriedade do ensino de Moral e Civismo prende-se a essa exigência da nossa sociedade). Outro aspecto importante diz respeito à iniciação dos jovens nas grandes questões de caráter político, que podem ter influência futura decisiva na vida da sociedade. A criação do sentimento comunitário, da motivação popular para o desenvolvimento etc., são aspectos dessa temática.

Poder-se-ia ainda fazer referên-
cia à iniciação cultural, à prepara-
ção para a vida familiar etc.

Além de os responsáveis pela po-
lítica de recursos humanos, em to-
do o mundo praticamente, se en-
contrarem presos a formulações
extremamente ortodoxas, o caráter
não multidisciplinar dessas equipes
impede-lhes uma abertura suficien-
tamente ampla em relação ao fu-
turo do homem.

O desconhecimento das perspec-
tivas futuras, abertas pelas desco-
bertas da ciência, e o desenvolvi-
mento tecnológico colocam um
obstáculo insuperável à formula-
ção da política, que fica limitada a
problemas aparentemente inso-
lúveis que poderão ser resolvidos
fácilmente em função da amplia-
ção e aplicação do conhecimento.
Uma equipe adequada para esse
trabalho incluirá sociólogos, cien-
tistas-políticos, antropólogos, eco-
nomistas, psicólogos e um novo ti-
po de profissional que se poderá
denominar de engenheiro-social.

Em 1970, a título de exemplo para
a iluminação dessa visão parcial
de problemas setoriais, o CNRH
fêz realizar o "Encontro para Apli-
cação de Ciências e Tecnologia ao
Desenvolvimento da Educação", no
qual foram aventados inúmeros
problemas pouco conhecidos para
os administradores, bem como so-
luções não imaginadas por eles fo-
ram amplamente apresentadas e
discutidas.

Na década dos 70 surgirá uma "Ci-
ência do Homem", resultante da
coordenação e integração de esfor-
ços, hoje isolados, que se vêm fa-
zendo e se farão tendo como meta
final o bem-estar individual.

A política de recursos humanos,
centro de tôdas as demais, guiár-
se-á primordialmente pelos desen-
volvimentos dêsse novo ramo de
ciência, e liderará a política glo-
bal de desenvolvimento, moldan-
do-a em função do potencial dos
anseios e necessidades do homem.

O primeiro sistema dessa nova or-
dem de idéias já pode ser entre-
visto no desejo expresso, pelo Pre-
sidente Nixon, de criar em seu
país o Ministério dos Recursos Hu-
manos. Mais uma vez os EUA cor-
rerão os riscos inerentes ao pionei-
rismo, habilitando-se a auferir seus
possíveis — e, neste caso, prová-
veis — lucros.

ARLINDO LOPES CORREIA

(*O Globo*, Rio 12 a 19-3-71.)

Investimento Educacional em São Paulo

315

Os conceitos de *custo* e *benefício*
são de fundamental importância
na teoria econômica. É, portanto,
sòmente natural que em qualquer
análise da educação como uma ati-
vidade econômica, considerável es-
fôrço seja devotado à estimação
destas magnitudes. Estimar os
custos e os benefícios econômicos
da educação, entretanto, não nos
fornece suficiente informação para
a tomada de decisão relativamente
à alocação de recursos para e den-
tro do setor educacional.

Os custos da educação são incorri-
dos durante vários anos e seus be-
nefícios econômicos são auferidos
durante tôda a vida de trabalho
do indivíduo. Simplesmente, so-
mar os custos totais e os benefícios

totais de um dado tipo de educação e compará-los, distorcerá a relação entre os dois, devido ao fato de que eles são distribuídos por períodos de tempo diferentes. A taxa de retorno do investimento é um conceito básico, para uma análise de custo-benefício da educação (ou qualquer outro investimento) precisamente porque fornece um sumário conveniente e exato da relação entre fluxos de custo e retornos.

316 A taxa de retorno do investimento em educação é definida como aquela taxa de desconto que iguala a soma dos *valores presentes esperados* dos benefícios atribuíveis a ela, à soma dos *valores presentes esperados* dos custos da educação. Graças à sua generalidade, a taxa de retorno é indispensável como um guia alocativo para uma teoria integrada de capital. Assim, estimativas das taxas sociais de retorno são indicadores essenciais para o processo de tomada de decisão relativamente à eficiente alocação de recursos sociais entre oportunidades de investimento concorrentes.

Ao utilizar nossas estimativas dos custos e benefícios da educação, que foram apresentadas em artigos anteriores, estimamos as taxas sociais de retorno do investimento em vários níveis de educação em São Paulo. Antes que tais estimativas sejam apresentadas e implicações de política venham resultar delas, seria útil discutir alguns dos problemas freqüentemente levantados por críticos que rejeitam tal abordagem para o planejamento educacional.

Uma avaliação crítica da abordagem da taxa de retorno

A aplicação da abordagem da taxa de retorno à análise do investimento educacional repousa em duas importantes premissas. Primeiro, faz-se a hipótese de que a educação tem um efeito direto sobre a produtividade dos membros da força de trabalho; em geral, aqueles com mais instrução tendem a contribuir mais para o produto social total do que aqueles com menos instrução. Segundo, os mercados de trabalho são supostos como funcionando de tal maneira que diferenciais de rendimentos reflitam diferenças em produtividade. É apenas com base em tais hipóteses que os diferenciais de rendimentos podem ser usados para estimar alguns dos benefícios sociais da educação. Os críticos da abordagem de custo-benefício alegam, entretanto, que os diferenciais de rendimento entre pessoas com diferentes níveis de escolaridade são principalmente devidos a causas outras que não diferenças em produtividade. Os diferenciais de rendimentos são atribuídos a convenções sociais, discriminação, práticas monopolísticas e outras imperfeições nos mercados de trabalho. Portanto, argumenta-se que eles não podem ser usados para estimar os benefícios sociais (distintos dos privados) da educação.

Antes de tal crítica ser examinada, deve ser enfatizado que o que está em foco *não é* se os mercados de trabalho são perfeitos ou não. Obviamente, os rendimentos não são determinados em mercados onde concorrência e mobilidade são perfeitas, a informação é livremente

te disponível, a rigidez institucional está ausente, e os ajustamentos a variações na oferta e demanda sejam instantâneos. O problema é se todos os tipos de imperfeições de mercado invalidam a análise da taxa de retorno quando aplicada à educação, e se aqueles que possam invalidar tal análise são empiricamente importantes. Algumas formas de imperfeições de mercado não apresentam problemas no que se refere à estimação de taxa de retorno. Por exemplo, a existência de um monopólio que restringe a entrada para educação-e-treinamento conduzentes a uma dada ocupação, resultará em rendimentos relativamente maiores do que seria o caso na ausência de tal restrição. Deve ser notado, entretanto, que, devido ao fato de ser a oferta de mão-de-obra relativamente menor, a produtividade marginal é mais alta. Assim, práticas monopolísticas não devem sempre ser supostas como introduzindo uma cunha entre os rendimentos e as produtividades marginais. Similarmente, o fato de que diferenças em atrações não monetárias existem entre ocupações e são refletidas em variações compensatórias nos rendimentos, não afeta em si a igualdade entre salários e produtos marginais.

A situação é diferente quando imperfeições no mercado de trabalho se manifestam em uma estrutura salarial que é institucionalmente rígida ou apegada à tradição, ou quando o comportamento dos empregadores não visa à maximização de lucro quando contratam mão-de-obra. Mas, seguramente, tal comportamento não é tão frequente e significativo de modo a invalidar a análise da taxa de retorno.

Um corpo de evidência empírica considerável pode ser citado para apoiar a proposição de que os rendimentos são sujeitos às forças do mercado e que as habilidades que são escassas relativamente à demanda para elas não melhor pagas do que aquelas que são menos escassas. Ao invés de rejeitar a análise da taxa de retorno com essa base, deve ser reconhecido que tal análise fornece-nos um instrumento para testar a hipótese relativa a imperfeições no mercado de trabalho e verificar o grau de tais imperfeições.

Outra razão da desigualdade entre rendimentos relativos e produtividades marginais sociais, frequentemente citada pelos críticos, é a alegada proliferação dos efeitos externos e a importância dos benefícios indiretos da educação. Muitos dos benefícios atribuíveis à educação não cabem diretamente ao indivíduo na forma de um acréscimo nos seus rendimentos, ou algum outro índice de seu bem-estar facilmente identificável, mas são auferidos por outros ou pela sociedade em geral. É geralmente aceito que os benefícios externos são prevaletentes no caso da educação: esta tem sido sempre uma das razões econômicas importantes para a intervenção pública no setor educacional. Nossa inabilidade para quantificar alguns destes efeitos (Spillovers) obviamente apresenta um problema que deve ainda ser resolvido. Tal problema não é, entretanto, tão sério de modo a tornar a estimação das taxas de retorno ao investimento educacional num exercício inútil e irrelevante, não tendo relação com problemas de planejamento educacional. Primeiro, deve ser lembra-

do que, quando se estima a taxa de retorno, somente aqueles benefícios da educação que são econômicos em natureza são considerados. Os muitos efeitos culturais e sociopolíticos externos e generalizados da educação não são diretamente relevantes ao cálculo do que é um indicador econômico. Segundo, alguns dos efeitos econômicos externos são implicitamente considerados quando a taxa de retorno é estimada. Efeitos externos que são relacionados com o emprego podem ser refletidos nos rendimentos, como quando a participação de uma pessoa com mais instrução em trabalho de grupo aumenta a produtividade e rendimentos de outros. As consequências desta categoria de efeitos externos não são ignorados nos diferenciais de rendimentos observados, e conseqüentemente são considerados quando a taxa social de retorno é estimada.

318

É extremamente difícil quantificar outros benefícios externos da educação, tais como seus efeitos no desenvolvimento de talento, no aumento da mobilidade da mão-de-obra, na criação de condições que conduzem ao avanço tecnológico etc. Estes benefícios sociais são sem dúvida de grande importância, e é este fato que está na base da suposição geral de que a verdadeira taxa social de retorno é normalmente mais alta do que a estimada. Nossa estimativa pode, entretanto, indicar o limite inferior de um intervalo dentro do qual a verdadeira taxa social se localiza. Em qualquer caso nossa inabilidade para quantificar estes efeitos externos não é específica ao caso da educação: isto seria o caso sempre que uma análise de custo-benefício de

qualquer projeto social considerável é tentada. Nossa inabilidade para quantificar todos os custos e benefícios sociais de um projeto de urbanização ou irrigação não é argumento contra tal análise, como guia para a formulação de política. Tampouco é um argumento convincente no caso da educação.

Uma terceira crítica importante da análise da taxa de retorno é que ela utiliza os perfis de idade-rendimento estimados por dados em *cross section*, refletindo relações para um ponto no tempo, ao invés de dados em série. Tem, portanto, sido argumentado que as estimativas da taxa de retorno aplicam-se à educação ministrada 20-30 anos atrás, e que elas assim refletem tais condições como a sua qualidade e acessibilidade no passado. As estimativas são, portanto, consideradas indicadores de relações *ex post* que servem como guias para planejamento que necessariamente têm de ser a longo prazo.

Embora a dificuldade levantada seja inerente às estimativas, a crítica não é tão séria para a análise da taxa de retorno quanto parece. Primeiro, deve ser notado que o grau do viés introduzido pelos dados em *cross section* não é tão grande como freqüentemente se pensa. A despeito do fato de que o perfil de idade-rendimento inteiro é considerado quando se estima a taxa de retorno, a última não é tão sensível a diferenciais de rendimento (que servem como estimativas dos benefícios educacionais) além de poucos anos no futuro. Assim, apenas o passado econômico muito próximo servirá co-

mo guia para planejamento, quando a taxa de retorno é usada. Em segundo lugar, parece inevitável que para São Paulo a taxa de retorno social do investimento em educação será subestimada quando utilizados os dados em *cross section*. Dada a esperada taxa global de crescimento econômico, e as prováveis taxas de crescimento setoriais, a demanda para todos os tipos de mão-de-obra melhor instruída não deve ser inferior à oferta. Além disso, a qualidade da educação é também de molde a crescer. Do ponto de vista da formulação de política é geralmente mais seguro subestimar a taxa de retorno do que superestimá-la.

As críticas discutidas não parecem suficientemente fortes para justificar a rejeição da abordagem da taxa de retorno. Contra elas devemos mencionar brevemente algumas das vantagens de tal análise. Tornando possível uma contabilização mais completa de capital, ela nos permite apreciar melhor o processo de crescimento econômico, e analisar as suas fontes. Este tipo de análise, realizada com dados confiáveis e detalhados, pode fornecer guias extremamente valiosos para tomada de decisões relativas à alocação de recursos para, e dentro de, um setor que tem sempre utilizado muitos recursos sociais, mas onde as decisões têm normalmente sido tomadas por algumas regras arbitrárias. Deve ser enfatizado, portanto, que os dados utilizados nesse estudo são muito pobres, o que o prejudica. Dados menos agregados são de alta prioridade: dados de rendimento por ocupação, por exemplo, são extremamente necessários para o Brasil. As autoridades educacionais têm

agora um meio de introduzir maior racionalidade no processo de tomada de decisão.

O papel das estimativas da taxa de retorno no contexto da política educacional

Várias observações adicionais devem ser feitas referentes ao papel das estimativas de taxa de retorno quanto à tomada de decisões políticas. Primeiro, deve ser notado que a taxa de retorno é meramente um indicador de sub ou superinvestimento em educação em suas várias formas. Como tal, as implicações que podem ser derivadas dela, são do tipo "invista mais em educação do tipo x e menos do tipo y". A questão de quanto mais ou menos não pode ser respondida diretamente, embora algumas noções sobre isto possam ser derivadas da disparidade entre as taxas. Mas, isto não pode servir como um substituto para reestimação periódica da taxa de retorno, que é necessária para verificar se investimentos adicionais acoplados com condições de mercado em constante mutação estão nos conduzindo para mais próximo do equilíbrio.

Enquanto o investimento público em educação, e portanto a oferta social dela, deve ser guiado pela estrutura das taxas de retorno sociais estimadas, deve ser lembrado que a demanda privada para educação é uma função da taxa privada de retorno. Assim, é importante que ambas as taxas, a privada e a social, sejam consideradas quando a política é formulada. Isto devido ao fato de que ação pública no setor educacional não deve ser condicionada mera-

mente ao fornecimento da educação. Aquêles que demandam educação são indivíduos cujo comportamento se presume racional, quando decidem a respeito do montante e tipo de educação que devem adquirir. Como as taxas de retôrno privadas e sociais podem diferir substancialmente devido às diferenças em custos e retornos, situações podem ocorrer onde a taxa de retôrno social indica sério subinvestimento, mas a taxa de retôrno privada é tal que nenhum grande acréscimo na demanda privada para êste tipo de educação pode ser esperado. O inverso também pode ocorrer. É assim claro que uma área importante para a ação pública neste campo é influenciar a magnitude das taxas privadas de forma a produzir aquela demanda particular para educação que é consistente com a sua oferta social que é indicada pela taxa social.

Em conexão com isto, deve ser lembrado que condições de risco, liquidez e disponibilidade de capital diferem grandemente quando o investimento educacional é considerado do ponto de vista privado do que quando a consideração é do ponto de vista social. Para o indivíduo, o risco associado com investimento educacional é grande, não sòmente por causa das pobres informações relativas às tendências no mercado de trabalho de que dispõe, mas, também, devido às dificuldades que êle pode ter em dimensionar suas capacidades. Para a sociedade, por outro lado, muitos dos riscos associados com o investimento educacional podem ser agregados. Condições de liquidez para o indivíduo também são muito diferentes do que seriam

para a sociedade. Para induzir um indivíduo a investir em sua educação, a taxa de retôrno deve conter um considerável prêmio para a relativa liquidez de tal investimento quando comparado a alternativas. Finalmente, deve ser considerado o fato de que os mercados de capital discriminam contra os investimentos em capital humano, com o resultado de que, ainda que a taxa de retôrno privada em um dado tipo de educação seja relativamente alta, não há garantia de que os indivíduos serão capazes de se aproveitar disto, e de que a demanda privada será suficiente. Assim, é claro que a política oficial com respeito à educação deve considerar, e freqüentemente influenciar, a taxa de retôrno privada, de forma a manipular, quando necessário, a demanda particular por educação.

Além do problema da alocação de recursos dentro do setor educacional, a sociedade também deve enfrentar a questão de quanto dos recursos sociais devem ser aplicados à educação formal como um todo. Aqui uma taxa de retôrno social para a educação em geral, pode ser estimada e deve servir como um guia. É bom lembrar, entretanto, que, embora uma das grandes vantagens do arcabouço analítico subjacente a esta abordagem esteja em aplicar o conceito de investimento ao dispêndio educacional, não houve ainda total sucesso na construção de uma "abordagem generalizada da acumulação de capital ao desenvolvimento econômico", e conseqüentemente o investimento, em capital humano, não é análogo em todos os respeitos ao investimento em capital físico. Especificamente, deve-se lem-

brar que, embora o investimento em capital físico seja financiado a partir de poupança agregada, uma parte considerável do investimento em educação substitui consumo. O montante total de recursos aplicados em educação (que inclui uma estimativa de rendimentos sacrificados) não deve ser tomado como representando uma medida de oportunidades de investimento não realizados pela sociedade. Assim, ainda quando a estimativa da taxa de retorno social em educação é menor do que aquela em investimentos concorrentes em capital físico, uma realocação de fundos públicos de investimento da última para a primeira pode resultar em renda futura mais alta, porque estes fundos públicos serão acompanhados por investimento privado em capital humano que substitui o consumo.

Finalmente, quando se considera a magnitude relativa do investimento social em educação, a taxa de retorno social apropriada para comparação, e refletindo a taxa de preferência temporal da sociedade (aquela taxa que indica a medida pela qual a sociedade prefere o consumo presente ao futuro), deve ser decidida. Para a racionalização das decisões, necessita-se do custo de oportunidade social do investimento em educação, ou o valor presente do futuro fluxo alternativo de consumo que resultará, se os recursos forem aplicados em outros investimentos. Assim, pode-se usar, como taxa de comparação, a taxa esperada de retorno em projetos de investimentos públicos alternativos. Aqui as dissimilaridades entre investimento em capital físico e em educação devem ser lembradas.

Os benefícios econômicos líquidos da Educação e as Taxas de Retorno do Investimento em Educação

No que se segue apresentamos as estimativas dos benefícios econômicos líquidos da educação e das taxas de retorno sociais do investimento educacional em São Paulo em 1968.

Estimativas dos valores presentes dos benefícios sociais líquidos de educação são encontrados na tabela 1. Para calculá-las o valor presente, na idade em que se toma a decisão educacional, dos rendimentos esperados de uma pessoa que não irá adquirir o nível de escolaridade em consideração, foi subtraído do valor presente (para a mesma idade) dos rendimentos esperados de uma pessoa que irá adquiri-lo. O valor presente dos benefícios líquidos seria então igual a essa diferença menos o valor presente dos custos sociais desta educação. Os rendimentos sacrificados foram implicitamente considerados quando a diferença nos valores presentes dos rendimentos foi calculada. Assim, por exemplo, o valor presente na idade de 7 anos (idade de entrada na escola primária) do fluxo de rendimentos que pode ser esperado por um homem não alfabetizado é de Cr\$ 18.541, e o valor presente na mesma idade dos rendimentos futuros daquele que terá completado a escola primária é de Cr\$ 36.964 (veja-se tabela). O valor presente do incremento nos rendimentos é, portanto, de Cr\$ 18.423, do qual o valor presente dos custos sociais diretos da educação (em Cr\$ 1.000) é subtraído para se chegar ao valor presente dos benefi-

cios sociais líquidos da educação primária (Cr\$ 17.423,00).

As estimativas tornam bastante claro que os benefícios sociais líquidos da educação, em cada nível, são consideráveis. O aumento em valor presente dos rendimentos atribuídos à educação primária, é superior a 17 vezes o valor presente dos seus custos sociais, e para

educação superior é quase 9 vezes maior. No caso da educação superior, todavia, deve ser notado que os benefícios advêm também do curso preparatório (cursinho), que na maioria dos casos torna possível o ingresso nas Universidades. Desde que não existem dados disponíveis, tal curso não foi incluído no sistema educacional formal.

Tabela 1

Valores Presentes dos Benefícios Sociais Líquidos Advindos da Educação (descontados para a idade de tomada de decisão à taxa de 5%)

São Paulo, 1968, Homens — Dados ajustados para Mortalidade

322

NÍVEL EDUCACIONAL (1)	Idade de Ingresso (2)	Duração do curso (em anos) (3)	Idade de entrada na força de trabalho (4)	Valor presente dos rendimentos futuros (5)	Valor presente dos rendimentos não auferidos (6)	Incremento no valor presente dos rendimentos futuros (7) = (5) - (6)	Valor presente dos custos diretos (8)	Valor presente dos benefícios sociais líquidos (9) = (7) - (8)
1. Não Alfabetizado			12	18,511				
2. Primário	7	4	12	36,964	18,511	18,423	1,000	17,123
3. Médio 1.º Cielo	11	4	15	71,134	44,930	26,204	1,455	21,719
4. Médio 2.º Cielo	15	3	18	115,714	86,165	29,249	2,131	27,113
5. Universitário	19	4	23	213,026	138,830	75,000	7,759	67,331

Além das estimativas apresentadas na tabela 1, os dados sobre rendimentos também permitem a estimação dos valores presentes dos benefícios líquidos resultantes de atender-se um nível educacional apenas em parte. Assim, por exemplo, é possível estimar os benefícios líquidos atribuíveis ao término apenas dos dois primeiros anos da educação primária. As estimativas por estágios "incompleto — completo" revelam a importância econômica relativa das duas partes de cada nível educacional. Isto nos permite quantificar os benefícios

perdidos para a sociedade com a evasão, um problema especialmente sério no nível primário. Tais estimativas também dão alguma indicação das implicações econômicas de mudanças estruturais no sistema educacional, tal como a conversão da educação primária de um curso de 4 anos para 6 anos.

Embora por falta de espaço as estimativas não sejam apresentadas aqui, algumas de suas implicações serão discutidas. Os custos sociais (em termos de benefícios sociais

perdidos) da evasão na escola primária são consideráveis. Os benefícios sociais líquidos seriam mais do triplo, se o estudante tivesse completado a sua educação primária. Os benefícios econômicos, que poderiam ser auferidos pela sociedade, de um programa que objetivasse a redução da evasão, seriam enormes. Da mesma forma, os benefícios líquidos teriam sido mais do dobro se os estudantes no médio 1.º ciclo completassem sua educação.

Para níveis mais avançados de educação (médio 2.º ciclo e universitário), os problemas de dados têm enfraquecido as nossas estimativas, pela divisão "completo-incompleto". Um caso particularmente interessante é o do universitário incompleto. Embora, devido a problemas de dados, a magnitude da perda social de um abandono da universidade possa estar superestimada, existem poucas dúvidas de que esta perda é considerável. Os benefícios líquidos do curso universitário incompleto são negativos. Isso pode indicar que a maneira pela qual os estudantes universitários são selecionados é bastante deficiente e que consequentemente uma considerável parcela daqueles que são admitidos são, em geral, menos capazes e menos motivados que a média dos graduados no médio 2.º ciclo, que entram na força de trabalho imediatamente após a graduação. Todavia, tanto quanto muitos estudantes universitários desistem devido a problemas financeiros (e os custos privados de educação universitária podem ser consideráveis, devido à magnitude dos rendimentos sacrificados), um sistema

de bolsas e financiamentos para tornar mais fácil a conclusão da educação, renderia considerável retôrno social.

O acima exposto indica algumas inferências preliminares que provêm das estimativas dos benefícios sociais líquidos da educação calculadas quando, tanto custos como benefícios são descontados para o presente usando taxa de desconto de 5%. Para estimar as taxas de retôrno sociais, os fluxos de custo e rendimentos foram construídos para cada nível de escolaridade, e o valor presente de tal fluxo foi igualado a zero. Os custos sociais totais foram tomados de nossas estimativas de custo, apresentadas em um artigo anterior, e os benefícios sociais líquidos associados com a educação, calculados como a diferença, ano-a-ano, entre os rendimentos das pessoas com níveis adjacentes de escolaridade.

323

A tabela 2 contém as estimativas por níveis completos de escolaridade, fazendo-se a hipótese de que todos os rendimentos são sacrificados pelos estudantes. A despeito do fato de que isto deverá ter o efeito de consideravelmente superestimar os custos sociais totais, as taxas de retôrno são bastante altas para todos os níveis de educação. Se 10% é tomada como uma taxa de retôrno comparativa, como é normalmente o caso, todos os níveis de escolaridade devem ser considerados como bons investimentos do ponto de vista social.

As taxas de retôrno foram primeiramente estimadas somente para o setor público, e então para o sistema educacional como um todo.

Como os dados de rendimento não diferenciaram se a escolaridade era em estabelecimentos públicos ou privados, o propósito dessa dupla estimativa foi mostrar a sensibilidade das taxas a diferenças nos custos. As estimativas mais relevantes foram as do sistema como um todo, onde o custo social direto é uma média ponderada dos custos nos dois setores.

As diferenças entre as estimativas são especialmente significantes em educação superior graças aos custos muito baixos no setor privado, os quais, devido a sua importância relativa, afetam consideravelmente a média ponderada de custos para o sistema total.

TABELA 2

324

Taxas de retorno social para o investimento em educação por níveis completos de escolaridade. Homens, São Paulo, 1968, Percentagens

	Rêde Pública	Rêde Pública e Particular
Primário	21,61	20,29
Médio 1.º Ciclo	18,84	19,54
Médio 2.º Ciclo	15,82	16,54
Universitário	10,61	13,97

Talvez o mais interessante aspecto do conjunto de estimativas do quadro 2 é que elas revelam uma tendência descendente: em geral a taxa de retorno social declina quando o nível de educação cresce. Isso parece emprestar apoio à hipótese da eficiência marginal do investimento em educação ser decrescente. Deve ser enfatizado, todavia,

que isso é aplicado à margem *intensiva* e não à *extensiva*. A evidência sugere que as taxas de retorno decrescem quanto mais fôr investido em educação de uma pessoa ou de um grupo, e não que declinam quando a cobertura do sistema educacional se estende para incluir pessoas que antes não tinham acesso à educação. Assim, a despeito do fato de que as taxas de retorno são sempre elevadas e que, conseqüentemente, quase todas as espécies de investimento educacional seriam justificadas, parece que prioridade deve ser dada à extensão do "primário" e "médio 1.º ciclo" e à redução das taxas de evasão nesses níveis.

O fato de os estudantes não sacrificarem todos os rendimentos enquanto estudam, já foi discutido. As férias prolongadas e o curto período de tempo por dia passado na escola permitem a muitos estudantes ter empregos em período parcial e mesmo em período integral. Tanto os custos privados como os sociais são, conseqüentemente, reduzidos, provavelmente de forma considerável, e as verdadeiras taxas de retorno social serão provavelmente mais altas que as estimativas no quadro 2. Para levar isso em consideração, taxas de retorno foram também estimadas admitindo que os estudantes, em média, sacrificam somente 50% dos rendimentos enquanto freqüentam a escola. Embora, na ausência de informações adicionais sobre a proporção dos estudantes que trabalham, e sobre seus rendimentos, tal hipótese seja altamente arbitrária, ela nos fornece um provável limite superior dentro do qual as taxas verdadeiras devem estar. Estas estimativas são apresentadas

na tabela 3 e são consideravelmente mais altas do que as que foram estimadas com todos os rendimentos sacrificados. A verdadeira lucratividade dos investimentos sociais em educação está portanto substancialmente acima da indicada na tabela 2. Para o médio 2.º ciclo, quase todas as taxas aumentam em mais de 30%, e, para o universitário, o aumento é também grande. As taxas de retorno para a educação primária não são afetadas por tais considerações, devido à nossa hipótese de que os estudantes nesse nível não são membros da força de trabalho.

Uma tentativa também foi feita de se estimar as taxas de retorno social por estágios "completo-incompleto" dos níveis educacionais. Os problemas dos dados já mencionados tornam possíveis somente as estimações de tais taxas de retorno para o primário e médio 1.º ciclo e podem ser encontradas na tabela 4.

TABELA 3

Taxas de retorno social para o investimento em educação por níveis completos de escolaridade, supondo-se que 50% dos rendimentos não são sacrificados. Homens, São Paulo, 1968. Percentagens

	Réde Pública	Réde Pública e Particular
Médio 1.º Ciclo	22,75	22,52
Médio 2.º Ciclo	20,77	20,50
Universitário	12,44	17,76

TABELA 4

Taxas de retorno social para investimento em primário e médio de 1.º ciclo, por estágios "Incompleto-Completo". Homens, São Paulo, 1968, Percentagens

	Réde Pública	Réde Pública e Particular
Primário Incompleto	20,10	18,77
Primário Completo	22,81	21,55
Médio 1.º Ciclo:		
Completo	15,68	15,75
Incompleto	29,00	28,58

As estimativas sugerem que a extensão da educação primária para um curso de 6 anos, combinada com um programa que objetiva induzir as crianças a entrarem na escola na idade de 7 anos e, tornado possível para a maioria deles prosseguir normalmente de ano para ano, teria retornos econômicos substanciais. Uma inferência que pode ser obtida destas estimativas é que uma das tarefas urgentes do sistema educacional é fornecer treinamento básico que permitirá aos estudantes posteriormente adquirirem habilidades passíveis de serem transacionadas no mercado através de programa de treinamento no trabalho. As estimativas dão apoio à proposição de que este objetivo pode ser melhor atingido se o curso primário for estendido e outras reformas como ingresso mais cedo no sistema educacional e a redução das taxas de evasão e repetência forem introduzidas.

Até este ponto nosso principal objetivo tem sido a estimativa de ta-

xas sociais de retorno para os vários níveis de educação. Tais estimativas têm mostrado serem úteis indicadores na análise de alguns dos problemas do sistema educacional e em fornecer alguns guias relativos a prioridades. Dirigimo-nos agora ao problema mais amplo de alocação de recursos: como o investimento em educação se compara com oportunidades alternativas de investimento abertas à sociedade. Para fornecer alguma evidência necessária a uma análise completa de tal problema, a taxa social de retorno ao investimento *total* na educação formal em São Paulo foi estimada. Tal taxa de retorno é uma média ponderada das estimativas por nível de escolaridade. Os pesos, que aparecem em parênteses abaixo, são as estimativas da despesa social total em educação, por nível. Deve ser notado, entretanto, que as estimativas da taxa de retorno usado para estes cálculos são somente para homens e são provavelmente mais altas do que as taxas de retorno para a educação de homens e mulheres.

$$21,71 (28,03) + 19,64 (25,73 + 18,82 (22,55) + 10,61 (23,69) = 17,22.$$

Tendo em mente os problemas envolvidos na agregação dos rendimentos sacrificados, o cálculo precedente mostra que, se os estudantes sacrificam todos os rendimentos enquanto na escola, a taxa de retorno social para o investimento total em educação formal é de 17,22 por cento.

Se, por outro lado, se faz a hipótese de que em todos os níveis além do primário os estudantes sacrifi-

cam 50% dos rendimentos, a taxa de retorno para o investimento total é igual a 19,57 por cento.

$$21,71 (28,03) + 22,75 (25,73) + 20,77 (22,55) + 12,44 (23,69) = 19,57.$$

Estas são taxas de retorno muito altas e indicam que ainda sem levar em consideração os benefícios externos da educação que não podem ser quantificados, a educação formal é provavelmente uma das oportunidades de investimento mais lucrativas abertas à sociedade. Os números sugerem que uma proporção mais alta dos recursos sociais de investimento deveria ser aplicada à educação.

SAMUEL LEVY

(*O Estado de S. Paulo*, 24-1-71).

Pesquisa tecnológica e formação de pessoal

A atividade técnica do homem, bem como as múltiplas conexões entre conhecimento técnico (ou concreto) e conhecimento científico (ou abstrato) vêm sendo analisadas por filósofos e pesquisadores em ciência desde os tempos de Aristóteles. Já em nosso século, Ortega y Gasset teceu oportunas considerações sobre a atividade técnica em seu livro "Meditaciones de la Técnica", do ponto de vista de seu tempo, mas com profunda capacidade de previsão.

Em verdade se sabe que o século XX acrescentou nova dimensão ao problema do emprêgo da técnica, de sua sistemática análise e de sua

divulgação. Isto ocorreu mais nitidamente durante as últimas três décadas, vindo acentuar dois aspectos particulares da questão: primeiro, o da associação íntima entre "progresso técnico" — expressão que constitui verdadeira panacéia, criada pelos economistas, e que representaria a aceleração positiva e crescente da produtividade do trabalho, além do investimento físico em bens de capital — e o processo educativo. Quanto mais eficiente o sistema educacional de um país, alastrandose, por assim dizer, horizontal e verticalmente; quanto mais adequado esteja às necessidades do mercado de trabalho, até mesmo "andando na sua frente" (ao menos em termos qualitativos), mais intenso será o progresso técnico.

Segundo o problema do "hiato" tecnológico entre países, ou o atraso de alguns em incorporar ao seu estoque de técnicas (ou tecnologias: os dois termos passaram a ter praticamente o mesmo sentido, preferindo-se o segundo) as técnicas desenvolvidas em outros. Os que avançam tecnicamente são os países ricos ou desenvolvidos e os que permanecem atrasados são os países pobres ou subdesenvolvidos. (Recentemente, mesmo entre os países desenvolvidos descobriu-se um hiato novo: longe, na frente, estariam os Estados Unidos e Canadá, logo seguidos apenas em parte pela URSS, vindo depois um clube heterogêneo formado por Alemanha, Suécia, Suíça, França, Grã-Bretanha e Japão principalmente.)

É claro que estes dois aspectos passaram a dar um toque de dramaticidade à questão como se apresenta ela hoje aos países subdesen-

volvidos, cuja situação é tal que nem podem reproduzir a marcha dos países ricos, nem dispõem de um sistema educacional que conduza à rápida redução do hiato.

Apesar do atrativo que a questão oferece, seu tratamento adequado cabe nas teorias de crescimento e de desenvolvimento, envolvendo cientistas sociais das mais variadas especialidades. Meu objetivo neste artigo é bem mais restrito e se a introdução sugeriu tiradas filosóficas, a seqüência mostrará que são problemas concretos, muito brasileiros, os que me preocupam. Aí está o objetivo em vista. Consiste só e essencialmente em analisar a pesquisa tecnológica e as influências que exerce sobre, e que recebe do, sistema educacional, com exemplos concretos da experiência brasileira. Sim, porque já temos alguma experiência e em certos aspectos ela é respeitável. Parece muito mais adequado partir do reconhecimento do que já se fez, dos erros e acertos, para sobre isso construir adaptando certas experiências estrangeiras do que simplesmente copiar o que alhures se fez, fazendo tábua rasa do que aqui já existe.

A amplitude da pesquisa tecnológica

Considerada em sentido amplo a pesquisa tecnológica e toda forma de inquirição, com vistas a aplicações práticas nas atividades produtivas (na Indústria, na Agricultura, nos Serviços, aqui incluídos Hotéis, Restaurantes, Hospitais, Escola, serviços profissionais e muitas atividades governamentais). Sobre particularidades dos fenômenos naturais — inclusive a ação do ho-

mem em suas relações mais simples com seus semelhantes e com instituições sociais. O conceito não se restringe, portanto, a fenômenos físicos, mecânicos ou químicos, pois não admite tais barreiras. Assim o estudo minucioso dos fluxos de tráfego em uma cidade, sua análise estatística e de engenharia, para fixar as linhas gerais e particulares de fluxo de veículos, a sinalização e a fiscalização dos veículos, fica incluída no conceito apresentado. A administração ou a gerência constitui área em que o progresso técnico ocorre talvez com maior rapidez. Exemplos assim "heterodoxos" podem ser enumerados para justificar meu ponto de vista.

É interessante destacar alguns efeitos ou conseqüências da pesquisa tecnológica, dentro desta concepção. Em primeiro lugar, quando chega a resultados, perfeitamente identificados e quantificados, fornece diretrizes para ação, permitindo melhorar de alguma forma o meio ambiente, "organizando-o" para tornar a vida humana mais fácil, mais feliz (apesar do valor implícito no qualificativo) ou apenas mais longa. A sua gama de atuação e portanto de resultados é muito ampla, indo desde novas reservas de minérios, cuja descoberta é facilitada, ou processos mais eficientes para obtenção de certos metais (níquel ou urânio), até novas formas de objetos, novos sistemas de *lay-out* ou operação de unidades fabris e bibliotecas de programas de processamento eletrônico ou apenas orçamentos por programas de processamento eletrônico ou apenas orçamentos por programas e assim por diante. Em

todos os casos o objeto da pesquisa fica mais bem conhecido e isto redundando em aumentar a eficiência geral, caso os resultados sejam aplicados.

Em segundo lugar o próprio sujeito que executa a pesquisa, isto é, o pesquisador e membros de sua equipe, ao se familiarizarem com métodos, instrumentos e organizações administrativas ainda não conhecidos, entram logo no seu domínio e passam eles a ser melhores técnicos, isto é, pesquisadores mais especializados.

Em terceiro lugar, aquelas instituições: universidades ou laboratórios independentes de pesquisa tecnológica, com o trabalho de seus técnicos ampliam suas áreas de atuação e, em um processo permanente, ampliam sua potencialidade de ação, tanto em termos de estudos específicos quanto em capacidade de transmissão das técnicas que foram aprimoradas em conseqüência das pesquisas. Isto as torna mais conhecidas, tanto para prestar assistência técnica (contribuir para o estudo e o encaminhamento de soluções a problemas específicos), quanto para treinar estudantes ou recém-formados: estes, por sua vez, ao aprimorarem seus conhecimentos, tornam-se profissionais mais bem habilitados. Tudo repercute sobre as próprias instituições, as quais, necessariamente sofrem um processo de modernização, conseqüência da atividade de pesquisa tecnológica.

Finalmente, toda a economia e portanto toda a sociedade (ou apenas um país, em sentido mais restrito) se beneficiam pela superposição de todos os efeitos anteriores.

A pesquisa tecnológica, ao que tudo indica, apresenta elevados benefícios sociais. Alguns estudos já realizados mostram que tais benefícios podem ultrapassar de muito a taxa de lucro corrente nos negócios da indústria ou do comércio ou de qualquer atividade econômica. Exemplos sempre citados de pesquisas em que se encontram benefícios sociais elevados são a descoberta do "nylon" e do milho híbrido. Estes são citados principalmente porque já foram motivos de estudos detalhados que permitiram avaliar tais benefícios. Ainda não está bem claro por que a empresa privada não realiza maiores esforços de pesquisa. Mas este é outro problema. A ele voltaremos em outra oportunidade.

Pesquisa tecnológica e formação de pessoal

Os três primeiros "efeitos" da pesquisa tecnológica mostram, desde logo, que ela não está desvinculada do processo educativo, principalmente e sobretudo a nível de pós-graduação, dentro de universidades e instituições de ensino. Isto por duas razões principais, óbvias quase.

A primeira, que resulta de serem os pesquisadores os próprios egressos das universidades, sua formação científica geral e seus conhecimentos específicos estabelecendo o padrão que se pode almejar da pesquisa tecnológica. Não há unanimidade sobre as qualificações ideais, para um bom pesquisador. Há, isto sim, razoável acordo, quanto à necessidade de formação científica básica bem fundamentada e sólidos conhecimentos técnicos,

em área especializada. A extensão e a profundidade de ambas dependem, é claro, da capacidade de cada um e da eficiência da universidade que o formou, em transmitir tais conhecimentos e em treiná-lo para o mercado. Depende também da adequação entre as aptidões individuais e as exigências da especialidade escolhida, o que constitui problema puramente pessoal. Entre nós, o aprofundamento dos conhecimentos é obtido, em geral, nos laboratórios de pesquisa, em processo de verdadeiro aprendizado (o termo em inglês é: "learning by doing"). Com a instituição de cursos de pós-graduação, nos últimos anos, a situação vem-se modificando rapidamente mas os laboratórios ainda são importantes para o aprendizado prático.

A segunda, de que os resultados (ou efeitos) da pesquisa tecnológica devem refletir-se sobre a própria universidade. Este "reflexo" se dá por duas maneiras: mediante a contribuição didática dos pesquisadores em cursos, regulares ou não, conferências, palestras e artigos e também pela incorporação dos assuntos ensinados aos cursos de formação ou de pós-graduação.

O processo admite, como se vê, uma renovação permanente e um progresso auto-sustentado, desde que se identifiquem e se removam os principais obstáculos que se antepõem ao seu funcionamento.

Nas universidades se concentra a função de transmissão de conhecimento, ao passo que nos laboratórios se destaca a de "criação" com vistas ao desenvolvimento tecnológico em áreas específicas. Estes últimos estão voltados diretamente pa-

ra as atividades industriais (mas não só para elas), prestando-lhes assistência técnica sob múltiplas formas, em caráter permanente ou transitório.

330 No Brasil, os laboratórios ou institutos de tecnologia tiveram, até agora, sua ação caracterizada principalmente pela adaptação e elaboração de normas técnicas e métodos de ensaio, pela execução de ensaios os mais variados para caracterizar materias-primas ou produtos finais, pela fabricação de produtos especiais e, em menor escala, pela pesquisa tecnológica, propriamente dita. Restringiram-se a fazer aquilo que lhes era permitido, em face das restrições que lhes eram impostas. Dentre estas, as principais foram as seguintes: (a) os trabalhos de rotina asseguravam receita própria, o que, além de ser bem visto pelas autoridades fazendárias, facilitava o fluxo de caixa e garantia certa autonomia (é bem verdade que houve períodos em que as receitas próprias resultantes de tais serviços eram recolhidas diretamente aos cofres públicos); (b) a deficiência das instalações disponíveis, cujo obsolescência é muito acelerado e a substituição e modernização no Brasil foi muito lenta; (c) a política de salários, que não atraía melhores elementos e portanto estimulava a manutenção dos trabalhos de rotina, e, finalmente, (d) o obsolescência gerencial das próprias instituições universitárias e laboratórios.

Com raras exceções, houve sempre um grande desentrosamento entre os laboratórios e as universidades. Cada uma dessas instituições sempre teve problemas próprios a enfrentar e pouco tempo e disposição

para permitir dedicar atenção a uma política que as entrosasse, objetivando o benefício comum de ambas. Estes desentrosamentos e a atuação dos laboratórios apresentam certas peculiaridades que vale a pena enumerar. Consegui identificar as seguintes:

1. Aquêles laboratórios que existiram fora das universidades, mas mantendo íntimas relações com elas, foram os mais eficientes. São os casos, principalmente, do IPT de São Paulo, do ITA em São José dos Campos e do Instituto de pesquisas Radiativas. Há casos recentes de laboratórios ligados mais diretamente a unidades industriais, cuja experiência ainda é muito recente para esclarecer sobre seu comportamento — o exemplo mais flagrante é o do Instituto Costa Senna. Suas perspectivas parecem ser extremamente animadoras. De qualquer forma, a experiência brasileira mostra haver indicações de ser vantajosa a ligação entre o laboratório e uma universidade ou apenas uma escola de engenharia, preservando-se, porém, certa autonomia para o laboratório, a fim de facilitar-lhe os contatos com a indústria.

2. A falta de condições nos laboratórios provocou um fenômeno de saída ou êxodo acelerado.

O curioso é a constatação de que isso teve duas conseqüências principais: uma favorável e outra desfavorável. A primeira constitui o fenômeno do *spin-off*: indústrias novas que são criadas à base de técnicos que saem dos laboratórios de pesquisa. Essa constatação foi feita por Alberto Pereira de Castro, atual Superintendente do

IPT e se refere a exemplos de ocorrências em São Paulo. Cita êle como emprêsas geradas no *spin-off* do IPT as seguintes: Geotécnica, formada por Odair Grillo, um dos primeiros especialistas brasileiros em mecânica dos solos e fundações; Sociedade Brasileira de Fundações; Qualidade de Concreto S.A.; Equipamentos Industriais Eisa S.A., formada por Miguel Siegel, um dos pioneiros na especialidade de fundição, acompanhado de outros elementos originários do IPT; Cobrasma S.A., iniciativa de Ary Torres, é a emprêsa pioneira em equipamento ferroviário no Brasil; Brassinte S.A., iniciativa de Ary Torres com a colaboração de Vicente Chiaverini e Luís Coelho Corrêa da Silva, emprêsa pioneira nas técnicas de Metalurgia do Pó; Deca S.A., iniciativa de Olavo Egídio Setúbal, indústria especializada em fundição de precisão; Laminarco S.A. e provavelmente muitas outras ainda não identificadas.

Mas não só o IPT teve seu fenômeno de *spin-off*. Deve-se considerar como tal, também, a metalurgia do zinco no Brasil, associada ao nome do Engenheiro Radino, egresso do INT. Também na indústria automobilística aconteceu algo parecido, com a contribuição dos técnicos militares da Escola Técnica do Exército. É claro que neste caso a função de tais técnicos foi mais passiva devido à contribuição do capital estrangeiro.

Os exemplos podem multiplicar-se e vale a pena analisar os casos conhecidos para tentar uma interpretação mais geral do fenômeno em país desenvolvido.

Como as condições aqui são distintas das que prevalecem em países desenvolvidos, creio que se pode adiantar a hipótese de que o *spin-off* se dê entre nós, mas por ausência de condições permanentes de trabalho nos laboratórios e institutos do que por motivações outras, como impulso criador ou desejo de lucro.

Conseqüência séria do nosso *spin-off* é a descontinuidade dos estudos da especialidade nos laboratórios de origem do técnico. Não é situação geral, mas está bastante difundida para inspirar cuidados. Resulta de que o especialista, ao sair do laboratório, não deixa elementos à altura e a especialidade degenera. Estabeleceu-se um verdadeiro esvaziamento da especialidade. Além disso é muito provável que a nova indústria criada pela saída de técnicos de instituições de pesquisa tecnológica fique logo obrigada a pagar assistência técnica ao exterior, coisa que seria evitável se a descontinuidade não se processasse.

É claro que o problema da oferta de empresários de alto gabarito está intimamente ligado e associado ao *spin-off*, particularmente em certas indústrias dinâmicas, mais sofisticadas. Alternativamente os empresários com conhecimentos técnicos têm de vir do exterior, com capital estrangeiro que aqui aportar.

Necessidades brasileiras

Estando o Brasil (e seu atual Governo) seriamente empenhado em implantar eficientemente uma política de pesquisa tecnológica no

Pais, é necessário desde logo pensar em linhas alternativas para tal política. Vejamos alguns pontos que a meu ver devem ser encarados com muita prioridade.

Supondo-se que haja uma aceleração no processamento da Reforma Universitária, com generalização do tempo integral e com a acentuada melhoria de sua administração, deve-se esperar que por este lado fiquem facilitados os contatos com laboratórios de tecnologia e mesmo que algumas universidades criem seus próprios laboratórios. Em muitos casos é possível que laboratórios antigos sejam incorporados a uma universidade. Este é, certamente, o caso do Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas do Paraná e talvez seja também aplicável ao ITERS (Pôrto Alegre), ITEP (Recife), INT (Guanabara).

332

Atenção especial terá que ser dispensada às questões relativas à administração dos laboratórios de pesquisa, que deve ser muito modernizada. (A mesma observação é válida para as Universidades, onde o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras vem executando excelente trabalho nesse sentido, que infelizmente ainda é muito modesto.)

Será necessário estabelecer também as áreas prioritárias de pesquisa. A seleção dos centros de excelência nas universidades feita pelo Conselho Nacional de Pesquisas já constitui um passo nessa direção, mas, ainda resta muito por fazer. Em particular há áreas em que estamos ainda engatinhando, como Oceanografia e estudos de Biologia Marinha, Eletrônica Industrial, Metalurgia Física e muitas outras.

Também a indústria brasileira parece estar um pouco cética das vantagens que a pesquisa lhe proporcionaria; isto é menos verdade em São Paulo, mas mesmo aí essa verdade ainda subsiste. Trabalho muito objetivo visando à integração entre a universidade e a indústria, mas abrangendo também os laboratórios de pesquisa, vem sendo realizado pelo Instituto Eivaldo Lódi, da Confederação Nacional da Indústria, e no âmbito mais restrito do Estado de São Paulo, pelo Instituto Roberto Simonsen. Ambas as instituições têm ponderável contribuição a dar no sentido de facilitar o entrosamento entre as empresas industriais e os centros de pesquisa.

Problema recente que constitui séria preocupação em tôda parte é o da poluição generalizada e das concentrações urbanas. Em verdade constituem dois problemas distintos cujas conseqüências interagem, formando ou gerando gigantescos problemas que desafiam nossa capacidade de ação. Têm ambos uma origem "tecnológica" na concentração de gases residuais da combustão dos veículos e nas fábricas ou nos resíduos das fábricas, principalmente compostos químicos que afetam rios e põem em perigo o próprio oceano. As barragens gigantescas perturbam os climas, a desova e a sobrevivência dos peixes. As migrações de população trazem, a regiões antes livres, moléstias desconhecidas. Tôdas estas características de manifestação do problema da poluição e da concentração urbana chegaram a gerar uma manifestação "antitecnológica", de parte dos jovens como se a própria ciência e suas aplicações, ou seja, a própria tecnologia, não

fôssem assim capazes de apresentar as soluções necessárias. Mas para encontrar tais soluções é necessário pesquisa específica: eis aqui um campo fértil para trabalhos intensos e atraentes de pesquisa.

A principal preocupação prática a ser seguida deve ser de reforçar com cursos e recursos, com maiores contatos com a universidade, com boas administrações todos os bons laboratórios já existentes no País e, paulatinamente, ir propiciando a outros, mais novos, as condições necessárias para sua expansão. É essencial que se preserve a ligação dos laboratórios com alguma universidade; se a experiência já acumulada serve para alguma coisa, ela mostra que esta é a melhor linha a seguir.

DAVID CARNEIRO JÚNIOR

(O Globo, 12 a 19-3-71).

Evasão da escola e desenvolvimento

“A contribuição da educação para melhoria da renda *per capita* chega a ser mais importante do que a acumulação do capital físico.”

M. H. Simonsen — Brasil 2001.

A importância da educação no processo de desenvolvimento já constitui tema aceito pelos cientistas sociais. O Brasil já despertou para o problema: em percentagens do Produto Interno Bruto os gastos em educação, que representaram, em 1960, 2,2% do referido agregado, passaram a representar 3,5%, em 1967, devendo ter alcançado cerca de 4,8%, em 1970.

O sistema educacional brasileiro é, entretanto, notoriamente improdutivo. Tal improdutividade tem como uma de suas principais causas a ocorrência da evasão, fenômeno que reduz o índice de escolarização e que se acentua em duas fases distintas do ensino: no primário (principalmente ao final da 1.ª série) e na fase do ensino médio (entre o início e o término do curso ginásial). De cada 1 000 alunos que ingressam na 1.ª série primária, 181 chegam à 4.ª série do referido curso, 53 terminam o ginásio (1.º ciclo da fase média) e somente 35 concluem o colegial (2.º ciclo da fase média). Estes dados já são mais que expressivos quanto à necessidade de uma atuação inclusive no sentido de reduzir o índice de deserção.

“Pirâmide do desperdício” 333

A pirâmide educacional brasileira, muito propriamente cognominada por M. H. Simonsen de “a pirâmide do desperdício”, é transcrita no quadro a seguir:

Nível	Série	Índices de Matrícula
Primário	1.ª	1 000
	2.ª	395
	3.ª	382
	4.ª	181
Ginásial	1.ª	101
	2.ª	80
	3.ª	65
	4.ª	53
Colegial	1.ª	51
	2.ª	41
	3.ª	35

O problema de escassez de dados também surge quando se procura analisar quantitativamente o pro-

blema "evasão no ensino". Os dados de maior fidedignidade referem-se ao ano de 1962, quando o Ministério do Planejamento, através do grupo de coordenação do setor de Educação, publicou o diagnóstico preliminar do setor em apêço. Os dados são, entretanto, notoriamente escassos, pois, como é afirmado no texto do referido documento, "as causas de evasão que ocasionam a baixa produtividade do sistema são bem definidas qualitativamente, não existindo porém estudos sobre sua expressão quantitativa". O trabalho mais recente sobre o assunto de que se tem notícia vem sendo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP — do Ministério da Educação, referindo-se tão-somente à deserção motivada por reprovação, com dados (provisórios) concernentes ao ano de 1967.

Condicionamentos

Quantitativamente pode-se dividir os fatores condicionantes da evasão em dois grupos principais, quais sejam: I) aqueles fatores inerentes ao próprio sistema educacional, de solução possível a prazos mais reduzidos, e II) aqueles fatores externos ao sistema, cuja problemática quase sempre se torna de mais difícil solução em razão de seu elevado paralelismo com a própria superação dos baixos índices de desenvolvimento.

Quanto ao primeiro grupo, podem-se listar entre os principais fatores os seguintes:

a) qualificação insuficiente de grande parte do corpo docente (cerca de 44% dos professores pri-

mários não possuem curso apropriado que os qualifiquem a exercer a profissão);

b) *curriculum* inadequado: este fator parece responder em grande parte pela evasão motivada pela repetência no 1.º ano do curso primário, onde o fenômeno adquire maior intensidade; M. H. Simonsen (Brasil 2001) sugere a aprovação automática de todos os alunos do 1.º ano do curso primário, acumulando os exames no final da segunda série. Segundo o citado economista isso permitiria, pelo menos, que boa parte da população completasse dois anos de escola;

c) instalações precárias que reduzem o nível do aprendizado;

d) falta de supervisão pedagógica;

e) escassa orientação dos pais pelos professores: as reuniões dos pais com os professores deveriam ser extensificadas e intensificadas, pois tais reuniões possibilitam aos pais — aqueles cujo nível cultural é baixo e/ou cujo meio ambiente é desfavorável — adquirir subsídios para orientar a formação educacional da criança. O valor da formação educacional não é normalmente aquilutado na medida de seu valor efetivo, pela maioria dos pais de alunos;

f) falta de material escolar;

g) critério de seleção excessivamente rígido.

Poder aquisitivo

É entretanto no segundo grupo, qual seja aquele dos fatores externos à escola, onde repousa realmente o problema mais sério da

evasão. A solução dos fatores condicionantes da evasão do 1.º grupo certamente reduzirá em quantias substantivas a sua incidência; entretanto não poderá jamais eliminá-la. A maioria dos problemas insolúveis a prazos mais flexíveis é externa à escola e decorre basicamente do próprio estágio de desenvolvimento que o País atravessa.

Somente a melhoria das condições de poder aquisitivo das famílias menos privilegiadas poderá trazer à escola o corpo discente em condições de permanência ao decorrer de todo o período de formação educacional.

Os 35 que terminam o 2.º ciclo médio (curso colegial) dos 1 000 que iniciam o processo de formação educacional (e que portanto estão em condições de ingressar no curso de formação superior) ou são originários de famílias que puderam arcar com seu custo de formação (sem nenhuma taxa de retorno no decorrer deste período) ou então o próprio estudante cobriu (normalmente após o ensino médio, já que somente após os 14 anos os jovens adquirem a idade mínima legal para o trabalho regular) em parte, ou totalmente, seu custo de formação através de seu prematuro ingresso no mercado de trabalho.

O Ministro da Fazenda, em recente palestra proferida em São Paulo por ocasião da abertura da XII Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, afirmava que "algumas pessoas têm facilidades de acesso ao ensino superior, conseguindo instrumentalizar-se de tal forma, que

constroem um diferencial que os segue por toda a vida, no nível de escolaridade e na taxa de retorno da educação". A nosso ver este diferencial origina-se basicamente pela desigualdade de possibilidades de permanência na escola. Para que a igualdade de oportunidade seja estabelecida no que concerne à formação educacional (para que se construa assim uma sociedade mais justa), necessário se torna que todos tenham condições de permanência na escola ao longo de todo o período de formação. Somente quando tivermos alcançado tal estágio poderemos afirmar que a verdadeira igualdade de oportunidades está presente e atuante.

Acesso e permanência

A política de produtividade social terá assim alcançado seu clímax de realização, com a política salarial assegurando a participação dos trabalhadores nos benefícios do desenvolvimento econômico; com a política agrária permitindo elevados acréscimos de produção e produtividade; com a melhoria das condições de emprego no setor rural possibilitando a permanência do homem no campo; com a política habitacional permitindo níveis elevados de aquisição da casa própria; e com a política educacional, verdadeira catalisadora da política de produtividade social, dando amplas oportunidades de acesso e de permanência na educação, ajustando a estrutura do ensino às necessidades técnicas e culturais de uma sociedade moderna e evoluída.

JOÃO PAULO DOS SANTOS

(*O Globo*, Rio, 12-3-71.)

Limita-se o presente estudo a assinalar algumas das possíveis fontes de inadequação ocupacional em técnicas mecânicas de nível médio. A primeira parte delimita a problemática da adequação ocupacional dentro das assincronias institucionais peculiares a certa fase do processo de industrialização. As conclusões, a seguir, estão baseadas em opiniões de uma amostra não probabilística de alunos e egressos de escolas técnicas médias, aos quais se fizeram perguntas a respeito da receptividade ocupacional e ao conteúdo educativo. A capacidade de absorção de mão-de-obra altamente qualificada é analisada com base em outros estudos realizados, na medida em que o conteúdo educacional reclama em seu estudo a profundidade que provavelmente possa merecer. São comparados egressos e alunos de escolas de vários graus de antiguidade, experiência docente e tamanho, assinalando-se desta maneira algumas diferenças importantes que influem sobre a adequação ocupacional em um processo de expansão educativa de tipo quantitativo, desde a periferia até níveis sócio-econômicos mais baixos e até ainda uma menor idade dos alunos atendidos. Não pretende, contudo, que as variáveis individuais ou contextuais esgotem tôdas as possíveis fontes da inadequação ocupacional. Por exemplo, não se teve em vista uma variável ou conjunto de variáveis de caráter ideo-

lógico relacionados com a filosofia da educação média. A finalidade do estudo, mais que descritiva, pretende ser teórica e analítica.

Propõe-se dêsse modo definir o problema da adequabilidade entre educação e ocupação posterior, dentro de um contexto teórico mais amplo, referindo ao grau de cristalização da estratificação social. Por isso se entende o ajuste entre as probabilidades educacionais crescentes relacionadas a uma concomitante ampliação das probabilidades ocupacionais em tarefas exigidas pela industrialização. Supõe-se que êsse ajuste é maior entre as sociedades desenvolvidas de tipo industrial, onde a instituição econômica, através da demanda ocupacional, atua sobre a educação requerendo desta mão-de-obra especializada, quadros de profissionais idôneos, assim como pesquisa destinada a inovar os processos de produção. A instituição educacional orientada dessa maneira é capaz em alta medida de responder à referida demanda, através da promoção e seleção de pessoal treinado para o desempenho das distintas funções ocupacionais. Graças à expansão quantitativa das probabilidades educacionais, até mesmo nos níveis inferiores, a mobilidade social vertical se sustenta com uma forte dependência dos êxitos educacionais, para que sejam preenchidas as funções especializadas demandadas pelos setores secundário e terciário da economia, que crescem com a industrialização.

Numa sociedade subdesenvolvida de tipo tradicional, supõe-se um ajuste menor entre empresa e a

* Estudo sobre a educação técnico-mecânica de nível médio no Distrito Federal do México, publicado pela *Revista Mexicana de Sociología*, v. 31, n. 1, jan./mar. 1969. A tradução esteve a cargo de José Cruz Medeiros, de nossa redação.

escola. Nela, a importância atribuída à educação é muito grande, não só por parte de uma classe média emergente e já no poder, senão por outros setores sociais mais baixos. A demanda ocupacional neste setor secundário não é tão importante, devido aos obstáculos que a industrialização enfrenta — a substituição de importação de artigos de consumo, por exemplo — como o domínio de indústrias tradicionais, tais como a têxtil e a cervejaria e o reduzido tamanho de suas instalações. Não menos importante é a falta de um alto grau de especialização formal das classes dirigentes levando a certa improvisação. Não é raro encontrar-se proprietários que careçam de formação técnica e que desempenhem tarefas de técnicos ao menos em nível subprofissional, sobretudo em empresas de pequeno porte. O baixo grau de cristalização da estratificação encontra-se na reduzida demanda de técnicos. Conseqüentemente, existe uma alta probabilidade de que a instituição educacional deixe de mover-se em forma dependente de economia, alcance conteúdos e cumpra funções distintas daquelas que foram demandadas. O conteúdo, nesse caso, não é predominantemente inovador, porém conservador e transmissor de conhecimentos recebidos. Sobretudo o ensino médio parece estar destinado a proporcionar verniz cultural e prestígio aos educandos, fenômeno especialmente importante entre os setores recém-incorporados ao processo quantitativo de expansão educacional. Devido à relativa independência, produz-se um desajuste entre as duas instituições. A mobilidade vertical tende a caminhar fo-

ra do âmbito econômico, adquirindo importância outras formas de mobilidade, tais como a política e a educação *per se*. “As pessoas capazes são as que devem dirigir a política independentemente de sua classe social”. Com o tempo, esse desajuste produz trocas de diferentes velocidades entre as diferentes instituições e grupos de instituições... trocas inerentes ao desenvolvimento econômico (quaisquer que sejam), de sorte que chegam a coexistir instituições próprias de distintas “fases” ou “etapas”. A essa situação chamou Gino Germani assincronia institucional.¹

A sociedade desenvolvida corresponderia a um alto grau de cristalização de sua estratificação em que os indivíduos, técnica e profissionalmente capacitados, ocupam postos adequados a sua especialização. A sociedade subdesenvolvida corresponderia a uma baixa cristalização de sua estratificação, encontrando-se numerosos indivíduos que, carecendo de uma especialização técnica e profissional, ocupam postos que a requerem, ou seja, indivíduos com baixa especialização técnica e profissional, em postos que não necessitam deles. Formulando uma hipótese, poder-se-ia pensar que a primeira situação corresponde a uma etapa muito primitiva de industrialização; e a

337

¹ GERMANI, Gino. *Política y Sociedad en una época de transición* — Buenos Aires, Paidós, 1962, p. 99 e segs. Para uma aplicação empírica veja-se Muñoz, Eduardo — “A Assincronia Institucional Economia-Educación — Algunas consecuencias en las Actitudes frente a la Educación” — *Anales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Flasco, Santiago do Chile, 1964, vol. 1, n. 1, pp. 13-36.

segunda, chamada também de de-suso da educação, a uma etapa posterior.

Postas assim, as descrições do tipo ideal anterior correspondem a valores extremos do mesmo, sem que seja necessário que uma sociedade concreta corresponda a um deles em todos os valores de suas variáveis. Melhor ainda, o suposto subjacente indica que as sociedades concretas situam-se num *continuum* entre os valores extremos. Então, é possível descrever ao longo de uma das variáveis importantes da tipologia, como a industrialização, por exemplo, diferentes contextos analíticos quanto ao grau de ajuste institucional entre a economia e a educação formalmente recebida.

338

Para analisar o caso mexicano e, sobretudo, o correspondente a seu contexto metropolitano, é conveniente selecionar uma fase de industrialização relativamente atrasada, de conformidade com os dados adiante fornecidos. Nesse contexto se supõe maior ajuste institucional. Atribui-se igualmente aos êxitos educacionais uma orientação dirigida à efetiva ocupação de postos adequados, ainda quando persista aguda insatisfação no tocante aos postos de nível médio, sobretudo entre os estudantes cujos pais exercem profissão não manual. "Não basta ser um técnico, pois essa categoria possui um prestígio ocupacional inferior aos dos profissionais e ao de outros técnicos de orientação mais simbólica, como os professores de primeiro e segundo graus."

De outra parte, as empresas empregadoras consideram necessário reduzir o desajuste existente entre o conteúdo educacional e as necessidades técnicas industriais, introduzindo períodos de socialização e treinamento informal dentro das empresas, pagando pouco ao jovem técnico carente de um treinamento à altura das transformações da tecnologia. Esta baixa valorização do trabalho técnico impede que seu prestígio ocupacional aumente. Se é grande a procura de técnicos para labores intermediários de mando e os técnicos disponíveis são demasiado jovens para enfrentar os operários mais experimentados e de maior idade, a incapacidade daqueles para um efetivo desempenho de labores é alta.

Em termos gerais, o conteúdo educacional nesse contexto se orienta para a teoria, desvinculando-a da prática, por carecerem as escolas freqüentemente, de material didático apropriado.

Estes fatores contribuem para produzir novos tipos de inadequações, entre as quais se podem mencionar o caso dos egressos praticamente mal preparados, que são rejeitados pelas empresas; e o caso dos egressos que buscam empregos melhor remunerados mesmo que não correspondam à sua especialidade. As variáveis pessoais, como pouca idade, insegurança pessoal, má apresentação, contribuem para incrementar a inadequação por "má preparação".

É necessário distinguir o caso dos egressos que procuram empregos em outra especialidade estando bem preparados, da situação de inadequação "tradicional" em que

o importante é o prestígio e o verniz cultural associados a ocupações não manuais, com a conseqüente baixa remuneração do trabalho técnico altamente especializado de caráter manual. Fontes de informações disponíveis, vindas da Europa, indicam que esse tipo de inadequação por “baixa remuneração” ocorre inclusive com bastante intensidade em alguns países europeus.² Este fenômeno levou os autores desta obra a qualificar as ocupações segundo as possibilidades de exercer outras ocupações distintas, ainda que economicamente mais vantajosas, chamando-as “ocupações intermediárias” (*bridging*). Mencionam entre elas o magistério e as ocupações técnicas de nível médio. Para o contexto mexicano supõe-se aqui que esse tipo de inadequação por “baixa remuneração” não é contido muito freqüente e que se incrementará entre os técnicos de classe média que não hajam experimentado uma larga trajetória de mobilidade vertical com referência a seus pais.

No contexto analítico em que se ache situado o caso metropolitano do México, parece relevante a inadequação por baixa remuneração; todavia isto acontece dentro da especialidade e considerando a inadequação por “má preparação”, à medida que se parte do centro para a periferia, baixando a idade do egresso e seu nível sócio-econômico. Ampliando-se a evidência sobre este ponto e chegando-se a proposições similares, seriam levantadas algumas dúvidas

acêrca da conveniência prática de difundir o ensino técnico de nível médio, sobretudo abaixo de certa idade, a fim de aumentar a especialização da força do trabalho dessa faixa etária. Se a falta de adequação ocupacional é compensada com as possibilidades de continuar o treinamento técnico até os níveis superiores (técnicas secundárias), o ensino técnico para estudantes demasiado jovens cumprirá preponderantemente funções de socialização antecipada. Claro está que subsiste a pergunta acêrca da possibilidade econômica das famílias para custear estudos tão extensos, que logo serão mal remunerados. Esta possibilidade diminui à medida que aumenta a democratização do ensino para setores menos favorecidos. A não se desejar reduzir esta última tendência à democratização em seu aspecto de adequação ocupacional, teríamos que estudar os problemas de conteúdo educativo e as possibilidades de mobilidade vertical para os egressos dentro das empresas, com o fim de diminuir o grau de inadequação ocupacional nos níveis menores de idade.

339

Na República do México tem-se experimentado um grande crescimento das ocupações relacionadas com a indústria de transformação, ainda que pareça que o aumento do número de técnicos não mantenha as mesmas ou similares proporções. Como neste estudo se fazem referências às especialidades técnicas em mecânica bancária e em eletricidade, seriam dados os aumentos quantitativos para as ocupações nos ramos industriais onde o desempenho ocupacional se considera mais viável. A ocupação nas indústrias metálicas básicas, a fabri-

² LAURENCE, Hunter e GRAHAM, Reid. *Urban Worker Mobility*, OECD, Paris, 1968.

cação e reparação de produtos metálicos, a construção e reparação de maquinarias e aparelhamentos elétricos, assim como a construção de equipamento e material de transporte puderam considerar-se como os ramos mais adequados para o desempenho ocupacional da amostra. No total, a ocupação nelas cresceu de 29.217 pessoas, em 1930, a cerca de duzentas mil em 1960 (191.074), segundo os Censos Industriais.³ Em termos relativos, esses ramos ocupavam cerca de 2% da população economicamente ativa nacional. Dessas pessoas, 41,1% residiam no Distrito Federal. Nos ramos dedicados à fabricação e reparação de produtos metálicos na construção e reparação de maquinaria e aparelhamento elétrico, essa concentração era superior, 50% e 53,5% respectivamente.

Não se publicaram ainda dados precisos acerca da quantidade de técnicos eletricitistas e em mecânica, porém não há dúvida de que a demanda tem crescido. O Departamento de Pesquisas Industriais do Banco do México, num estudo publicado em 1955, chegou a identificar certa demanda de técnicos. Tal demanda poder-se-ia orçar em pouco mais de três mil por ano, a curto prazo, nos quatro setores mais importantes da indústria de transformação (alimentos, mecânica, química e têxteis) no país. O setor mecânico sobressaiu elevan-

³ Recomenda-se consultar o artigo de LEIMONE, E. John — "A Força de Trabalho Ocupada na Indústria Mexicana". Comparação e crítica de alguns dados censitários. *Demografía y Economía*. Colégio do México, v. 1, n. 2, 1967, p. 198-212.

do-se a demanda a 39% do incremento necessário a curto prazo para os técnicos profissionais.⁴

Essa demanda poderia considerar-se alta com base nos aumentos da população ocupada nos ramos mencionados e com base nas percentagens de incremento necessário antes mencionados. Contudo, a estrutura de muitas indústrias com baixos níveis de ocupação de técnicos médios permite observar que a demanda é muito baixa.

Quanto à estrutura, pode-se dizer que para o ano de estudo da fonte utilizada, 55% de todos os conjuntos industriais se classificavam como pequenos, ocupando ainda apenas 4% do pessoal total e menos de um por cento do total de técnicos. Aquelas de tamanho médio, de 5.249 empregados, representavam 44% do total, ocupando 65% do pessoal total e técnicos. As indústrias de grande porte, com a média de 945 empregados por prédio, representavam 1% do total e ocupavam 31% de todo o pessoal e 36% de todos os técnicos. O setor mecânico constituía uma exceção, pois 50% de seu pessoal empregado trabalha em grandes edifícios, e 45% em médios.

O número de técnicos de nível médio subprofissional estava escassamente representado no número total de técnicos. Apenas cerca de 6,8% (831) eram técnicos de nível médio, contra 53,7% de práticos e 39,5% de profissionais. A

⁴ BANCO DO MÉXICO, S. A. — Departamento de Pesquisas Industriais — *O Empregado de Pessoal Técnico na Indústria de Transformação* — México, D.F., 1959, p. 175-178.

metade dos técnicos médios se concentrava nas indústrias mecânicas, porém seu escasso número nelas não ultrapassava em números relativos a 10% do total de técnicos de tais indústrias. Sua distribuição por tamanho de prédios indicava uma ausência quase total de técnicos ocupados em pequenas empresas. O informe anota literalmente que nelas "quase todos os problemas técnicos são resolvidos pelo dono, que na maior parte dos casos é uma pessoa de experiência prática, sem preparação técnica" (p. 70).

Em termos relativos ao número de empresas, a demanda de técnicos deste nível tampouco poderia considerar-se impressionante. Os gerentes das empresas de pequeno porte que não empregaram técnicos do mesmo modo não manifestaram necessidade deles em futuro próximo. Somente a quarta parte das empresas médias previa a necessidade de técnicos.

Os resultados

O caráter e o alcance desses estudos estão condicionados pela amostra intencional e modesta com que se trabalha. Visa a fins analíticos, mais que descritivos e as generalizações podem ser feitas unicamente para a amostra. A falta de registro atualizado de egressos, bem como a falta de recursos não permitiram alcançar o caráter probabilístico.

Na zona metropolitana da capital funcionavam no momento da coleta dos dados — maio/junho de 1968 — três escolas oficiais e civis que preparavam técnicos mecâni-

cos e eletricitas de nível pós-secundário e que podiam oferecer egressos. Uma delas pertence ao Instituto Politécnico Nacional e as outras duas à Direção de Ensino Tecnológico, Industrial e Comercial da Secretaria de Educação Pública e são de criação relativamente recente, excetuando-se a primeira. Destas duas escolas "novas" puderam ser obtidos os registros dos egressos em uma delas, entrevistando-se a quase totalidade das duas gerações de graduados nas especialidades de técnico em ajuste de banco e máquinas de ferramentas e de eletricista. O equivalente destas especialidades e as datas de saída foram controlados para os egressos da Escola Wilfrido Massieu do IPN, ainda que esta carecia dos registros oficiais, e numerosos egressos, por serem da província, já não viviam na cidade do México. Foram procurados aproximadamente 150 domicílios, entrevistando-se finalmente 37 egressos desta escola a que denominavam "escola antiga", diferindo de outra escola, chamada "escola nova", com 45 entrevistados. Obteve-se, portanto, um total de 82 entrevistas.

Com o objetivo de controlar a "amostra" quanto a certas variáveis de base, trabalhou-se com uma segunda amostra de alunos do último curso nas três escolas. Obtiveram-se 130 entrevistas de alunos deste nível. Como o plano original incluía o estudo do recrutamento de técnicos em escolas especializadas de nível pós-secundário e secundário, incluiu-se uma terceira amostra de alunos do último curso de seis escolas secundárias técnicas e de seis escolas secundá-

rias gerais da metrópole, procurando-se as que estivessem em situação idêntica quanto à posição geográfica. Efetuaram-se 314 en-

trevistas nesta terceira amostra. Os entrevistados, suas especialidades técnicas e níveis de preparação a seguir são arrolados.

Entrevistados segundo especialidade técnica, níveis de instrução e tipos de escola — maio-junho 1968

Técnicos especializados em;	<i>Egressos</i>		<i>Subprofissional</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>Escola</i>	<i>Escola</i>	<i>Escola</i>	<i>Escola</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Médio</i>
	<i>"Antiga"</i>	<i>"Nova"</i>	<i>"Antiga"</i>	<i>"Nova"</i>	<i>Técnico</i>	<i>Geral</i>
Mecânica	17	25	—	21	68	—
Eletricidade	20	20	33	14	64	—
Fundição	—	—	—	—	20	—
Solda e forja	—	—	—	—	10	—
Mec. automotriz	—	—	35	—	32	—
Mec. diesel	—	—	27	—	—	—
Não responderam	—	—	—	—	2	—
Sem especialidade	—	—	—	—	—	118
TOTAL	37	45	95	35	190	118

342

É necessário esclarecer que a comparação entre as escolas dos egressos não está isenta de problemas, já que no caso da escola "antiga" o estudo compreende quatro anos, e na escola "nova" somente três anos; seu pessoal docente e equipamento provávelmente apresentarão diferenças qualitativas. Não obstante, ambas pertencem ao mesmo nível de escolaridade e correspondem, dentro de um processo de expansão quantitativa da educação técnico-mecânica, a duas situações de fato. A expansão quantitativa em suas primeiras etapas pode vir acompanhada de certa queda qualitativa do ensino. É igualmente provável que a expansão quantitativa atenda a alunos de um nível sócio-econômico inferior, tendência que se torna aguda à me-

didada que a posição da escola se afasta do centro e se dirija para a periferia — em termos metropolitanos, por exemplo. Este fenômeno pode ser observado no quadro a seguir, no qual, ademais, se nota ser bastante satisfatório o nivelamento entre egressos e alunos, quanto ao nível sócio-econômico.

Somente os egressos e alunos das escolas "novas" mostram diferenças quanto ao resto. Nêles, a mobilidade educacional de uma geração a outra é muito acentuada e indica consideráveis esforços da família para dar a seus filhos certa especialização. Este antecedente deverá ser levado em conta ao analisar-se o grau de adequação ocupacional.

Origem sócio-econômica dos alunos e egressos, segundo os tipos de escolas (%)

Escolaridade paterna	Escola "nova"		Escola "antiga"		Alunos	
	Egressos	Alunos	Egressos	Alunos	Secundário Técnico	Secundário Geral
Baixa	94	91	75	76	74	67
Média	4	3	14	10	11	14
Superior	2	0	3	8	9	14
Não responderam	0	6	8	6	6	5
TOTAL	100	100	100	100	100	100
Base %	(15)	(35)	(37)	(95)	196)	(118)

Em referência anterior sobre adequação, foram delineados alguns tipos de acordo com certos contextos, quanto à industrialização. Do tipo de adequação suposto para um contexto desenvolvido, concluiu-se que deveriam ser altas as ocupações dentro da especialidade técnica, assim como a ocupação de *status* relativamente altos dentro da empresa. O contexto oposto supunha que a ocupação de postos fora da especialidade técnica deveria ser alta, dirigindo-se a maioria de egressos para ocupações não manuais de maior prestígio ocupacional. A proporção de candidatos ao trabalho também se supunha alta. Para o contexto desenvolvido, ademais, assinalava-se a possibilidade de que se produzisse uma considerável saída para empregos fora da especialidade que ofereciam melhor remuneração. No contexto intermediário ou de transição supunha-se uma considerável proporção de egressos com trabalho dentro da especialidade, além de candidatos a empregos relativamente pouco importantes, bem como falta de valorização na hierarquia e remuneração pela empresa.

Para este conjunto de egressos, os resultados parecem situá-lo dentro do contexto analítico de transição. Dois terços de entrevistados teriam uma ocupação remunerada. O terço restante, que carecia de ocupação remunerada, pouco mais da metade estudava em tempo integral. Tomando como unidade o total entrevistado, somente 12% buscava trabalho, percentagem relativamente pequena; 16% (13 entrevistados) estudavam o tempo todo, produzindo-se aqui um fenômeno de repetição de estudos, com o fito de chegar a níveis de instrução superior. Para o ciclo subprofissional das Escolas Técnicas Industriais (ETI), não havia possibilidade de continuar estudos superiores. Os estudantes que desejassem realizá-los se viam forçados a repetir três anos "vocacionais" no IPN.

Se observarmos o conjunto de egressos que tinham ocupação remunerada, ressalta a relativa pequena importância daqueles que trabalham fora da especialidade (13%), confirmando-se a forte orientação dirigida à efetiva ocupação de postos em empresas indus-

triais. Além disso, somente 4% dos entrevistados trabalhavam por conta própria. Igualmente, parece confirmar-se que a valorização do trabalho técnico por parte das empresas não é tão grande como desejariam os próprios egressos. Elaboraram-se duas medidas de *status* dentro da empresa, que fornecem resultados idênticos: a remuneração monetária semanal, de um lado, e o exercício de um posto na hierarquia ocupacional, de outro. A primeira medida considerou dois valores: uma remuneração superior ou inferior à média mensal, que resultou ser de \$ 392 por semana, cifra cerca de duas vezes o salário mínimo do Distrito Federal nessa data (\$ 210 por semana); a segunda medida considerou a ocupação de postos de operário qualificado e não qualificado, por uma parte, e a ocupação de postos de hierarquia superior dentro da empresa. Ambas as medidas indicam que ao redor de 42% do total de entrevistados, que tinham ocupações remuneradas dentro da especialidade, recebiam uma remuneração monetária inferior à média mensal, tanto ocupassem postos de operário qualificado ou sem qualificação. Tomando-se como unidade de comparação o total de entrevistados, os ocupados dentro da especialidade com baixo *status*, definido a partir das duas medidas anteriores, representavam 21%.

Seria desejável que tivesse sido possível analisar cada um dos diferentes destinos ocupacionais ou tipos de adequação ocupacional em separado, para poder explicar as diferenças, todavia, o reduzido número de entrevistas não permitiu realizar senão análises.

Destino ocupacional de amostra de egressos técnicos

Destino ocupacional	Número de entrevistados	% do total entrevistados
Pretendentes ao trabalho	10	12
Trabalham fora da especialidade	11	13
Estudam em tempo integral	13	16
Trabalham dentro da especialidade, mas com baixo <i>status</i> (remuneração ou hierarquia)	21	26
Trabalham dentro da especialidade com <i>status</i> alto	27	33
Total	82	100

Parece que as principais diferenças no grau de adequação ocupacional se explicam a partir do processo de expansão quantitativa da educação, aqui representado pela antiguidade das escolas. Enquanto na escola "antiga" 90% do total de egressos entrevistados com ocupação remunerada estavam dentro da especialidade, na escola "nova" somente se registrava 72%. Sete entre dez entrevistados que buscavam trabalho no momento da pesquisa estudaram na escola "nova". Dos três egressos que estudavam em tempo integral, 10 (77%) haviam cursado estudos naquela escola. A média de ingressos monetários semanais variava consideravelmente por escola. Na escola "antiga", a média aritmética ponderada chegava quase a \$ 500 por semana (\$ 492); na "nova" somente a \$ 259, ou seja, a metade aproximadamente daqueles e ligeiramente superior ao salário mínimo então vigente, que era de \$ 210 por semana. Os 70% dos egressos da escola "antiga" ocupados na especialidade desempenhavam funções hierarquicamente superiores às de operário qualifica-

do; na "nova" escola tão-sòmente 31%. Estes resultados refletem o grau de utilidade que os egressos de ambas as escolas atribuem à educação recebida. Duas tērcas partes dos egressos da escola "antiga" que trabalham consideraram que os conhecimentos adquiridos lhes serviram "bastante" no desempenho de seu trabalho, contra 40% dos egressos da escola "nova", ainda que nem tōdas as diferenças no grau de adequação devam ser atribuídas ao conteúdo educacional. Se levarmos em conta a satisfação com o trabalho atual, descontando prèviamente aquēles casos dos que exerciam ocupações fora da especialidade, constata-se que não é tão baixa entre os egressos da escola "nova" como se poderia esperar, como tampouco se encontra uma satisfação demasiado alta entre os egressos da escola "antiga".

Grau de satisfação com a ocupação atual, por escolas, entre os egressos que trabalham dentro da especialidade técnica

Satisfação	Escola "antiga"	Escola "nova"
Muito satisfeito	11	5
Satisfeito	57	45
Insatisfeito	32	40
Muito insatisfeito	0	10
TOTAL	100	100
Base %	(28)	(20)

Esta satisfação relativamente alta entre os egressos da escola "nova" pode ser atribuída a condições sócio-econômicas familiares. Em vista de sua origem mais humilde, suas aspirações ocupacionais são menores e as ocupações obtidas,

apesar de serem pouco valorizadas objetivamente pelas emprēsas, para êles constituem uma considerável mobilidade ocupacional vertical. Desta maneira, pode-se observar que a expansão quantitativa da educação nos setores sócio-econômicos baixos cumpre uma função integradora. Esta função integradora é menos profunda num contexto distinto caracterizado por um *status* sócio-econômico superior, onde o trajeto ocupacional vertical é menos extenso. Provavelmente influem nêle outras variáveis sôbre a satisfação ocupacional a parte de sua adequação, cuja determinação escapa aos fins propostos neste estudo.

Dois variáveis de caráter pessoal e uma delas provavelmente cultural merecem particular atenção. Resumem-se elas no fato de o entrevistado haver trabalhado durante os estudos técnicos e sua idade. Sôbre o *status* ocupacional influi positivamente o fato de haver trabalhado durante os estudos técnicos, ainda que a influência quantificada não seja muito grande (coeficiente Q de Kendall = + .30). Entre os alunos e egressos da escola "nova" era muito alta a percentagem dos que não trabalhavam na atualidade (alunos 92%) ou não trabalharam durante a carreira (egressos 82%). Desejável para a conquista ocupacional mais alta é haver adquirido certa prática durante os estudos, principalmente quando a origem paterna é mais baixa. A ausência dêste fator nesta classe de egressos de baixa situação sócio-econômica poderia ser atribuída à intensidade dos estudos formais que não permitem o trabalho simultâneo, como a uma objetiva falta de indús-

trias que demandem seus serviços, e ainda a fenômenos familiares relacionados com uma acentuada ideologia educacional de caráter simbólico. Provavelmente a explicação que mais se adapta ao contexto teórico que se vem manejando aqui é a explicação familiar: "para ultrapassar a barreira entre as ocupações manuais e não manuais ajuda a escola dedicando-lhe tempo integral, apesar de múltiplos esforços econômicos da família, o salto se efetivará".

Quanto à idade, cabe esclarecer que os entrevistados egressos de ambas as escolas mostravam entre si apenas uma diferença de dois anos de idade, em média, de tal

modo que essa variável não pode explicar as diferenças quanto às posições ocupacionais. Se eliminarmos a influência do tipo de escola, a relação entre idade e posição ocupacional medida através do posto ocupado na hierarquia é inversa, tal como se supunha, ainda que sua quantificação seja baixa (coeficiente Q de Kendall = $-.29$). Entre os alunos entrevistados de uma e de outra escola notava-se uma diferença de cerca de seis anos de idade em média, que poderia explicar a facilidade para responder acertadamente a uma pergunta a respeito do papel que desempenha um técnico de nível médio na indústria.

Resposta à pergunta "que trabalhos especiais realiza um técnico especializado na indústria?" por escolas (%)

346

RESPOSTA	Alunos subprofissionais		Alunos ciclo médio	
	Escolas "antigas"	Escolas "novas"	Secundárias técnicas	Secundárias gerais
Correta	95	75	38	29
Incorreta	5	20	59	70
Não responderam	—	5	3	1
TOTAL	100	100	100	100
Base %	(95)	(35)	(96)	(118)
Idade média	22,8 anos	17,3	15,6	15,7

Até agora temos falado quase por exclusão daqueles egressos ocupados em atividades próprias da especialidade, e isto pode induzir a pensar que estas atividades possuem uma grande homogeneidade interna, não revelada nestes resultados. Suas funções são muito variadas, sobressaindo os trabalhos de manutenção de aparelhos elétricos, comunicações elétricas e de

oficinas mecânicas e o manejo de equipamento em processos de produção. Estes dois grandes agrupamentos estiveram ligados à metade (62%) do total de egressos ocupados na especialidade. O nível deles parece indicar certa relação por especialidade, havendo mais eletricitistas em trabalhos de manutenção e mais mecânicos em tarefas de manejo de equipamen-

tos em processo de produção. Em terceiro lugar apareceram os trabalhos docentes nas escolas secundárias técnicas, com 17%. Os trabalhos de supervisão ou de controle de qualidade e padronizações, trabalhos êstes que têm de enfrentar as relações interpessoais, ficaram relegadas no quarto pòsto, com 11%. Os egressos que não trabalhavam como dependentes em uma emprêsa, mas que operavam por sua conta, dedicavam-se à reparação de artigos elétricos de uso doméstico, ganhando um baixo salário e de forma muito insegura. Representavam êles 4% do total dos egressos ocupados. Finalmente, os trabalhos de desenho e afins estiveram representados somente por 4% dos entrevistados.

Tratando-se de encontrar um padrão de maior confiabilidade, poderíamos utilizar a informação coletada no Departamento de Investigações Industriais do Banco do México, já citado. Nêle, o quadro 48 mostra a opinião dos gerentes sôbre atividades em que há escassez de técnicos subprofissionais e práticos; embora o quadro misture dois tipos de técnicos de diversa preparação e inclua outros trabalhos de administração e distribuição de produção, indica certa idéia das prováveis tarefas desenvolvidas pelos técnicos subprofissionais nas indústrias mecânicas. A diferença do presente estudo circunscreve-se ao fato de que o referido quadro assinala o setor de desenho e o de planificação como aquêles onde há mais necessidade de técnicos. Após as tarefas de manejo de equipamento em processos de produção, seguem-se bem próximas

as tarefas de manutenção. Essas tarefas estão sobrejamente representadas no presente estudo.

Assinalar a docência quanto ao afastamento de um grau excelente de adequação ocupacional não se justificaria, porém em tal caso parece efetivado porque na maioria das vêzes era a própria escola onde se cursavam os estudos que proporcionava o emprêgo, sem que o egresso houvesse trabalhado antes na indústria. A falta de experiência dêste e sua pouca idade podem ser fatores adicionais para considerar a docência como outro indicador, não elaborado teóricamente, de inadequação ocupacional.

Como último ponto, tratar-se-á do conteúdo educacional como fonte de inadequação, mesmo ao nível das opiniões dos egressos — nível insuficiente, como já se assinalou. A grande maioria dos entrevistados considerou que os planos de estudo requerem trocas, e essas trocas se relacionam antes de tudo com a falta de práticas e de equipamento docente moderno. Não deixa de surpreender que a insatisfação com o professorado seja considerável e a falta de mestres mais competentes seja outro sério problema. A situação ocupacional parece exercer certa influência sôbre as trocas convenientes, mesmo que o reduzido tamanho da amostra não permita extrair maiores conclusões.

Aquêles que obtiveram uma posição ocupacional mais alta assinalaram deficiência de pessoal docente em menor proporção; em vez disso, reclamavam uma transformação quanto à posição da teoria.

Solicitaram mais teoria, embora de caráter mais operacional. Essas mudanças parecem indicar que dentro do conteúdo educacional produziu-se um atraso quanto aos adiantamentos tecnológicos já observados por egressos em suas res-

pectivas ocupações, enquanto solicitam um equipamento para práticas mais moderno, que seja utilizado à luz de uma teoria concordante; ensino ministrado por professores mais experimentados em empresas industriais.

Trocas mais importantes sugeridas aos planos de estudo por parte dos egressos, segundo sua posição ocupacional (%)

Mudanças sugeridas	<i>Dentro da especialidade</i>		<i>Ocupados</i>		<i>Pretendentes a emprego</i>
	<i>Alta Hierarquia</i>	<i>Baixa Hierarquia</i>	<i>Fora da especialidade</i>		
Mais práticas em oficinas e laboratórios melhor equipados	25	52	18	40	36
Mestres mais competentes	17	18	27	40	23
Mais coordenação entre escola e indústria	8	5	18	—	8
Mais operacionalidade	21	—	27	—	11
Mais desenho	4	5	—	—	3
Outras	8	10	—	—	6
Nenhum	13	5	10	20	10
Não responderam	4	5	—	—	3
TOTAL	100	100	100	100	100
Base %	(24)	(21)	(11)	(10)	(65)

348

ENRIQUE CONTRERAS S.

BRASLAVSKY, Berta P. de —
Problemas do ensino da leitura
 — Tradução do Espanhol —
 S. Paulo, Melhoramentos, 1971,
 243 p.

Se tomarmos os métodos de ensinar, seja o que fôr, na forma de simples receitas, para as compararmos entre si, nada mais teremos que certo jôgo de paciência. Já assim não será, se tais métodos forem estudados por critérios técnicos definidos, que nos levem a conclusões bem fundamentadas.

O estudo que, sôbre métodos para o ensino de leitura, uma ilustre educadora argentina, a Prof.^a Berta P. de Braslavsky, neste volume apresenta, corresponde a uma séria investigação dêste último tipo, quer por seu plano, quer pelo desenvolvimento que ela lhe deu. Isso aliás se podia esperar à vista de suas publicações anteriores, dedicadas ao exame de questões particulares da mesma matéria, elaboradas com base em pesquisas próprias, ou depois de conhecimento

pessoal direto de outros estudos, em centros experimentais de vários países por ela visitados, para êsse efeito.

O texto começa por documentar como e por que se tem mantido viva a discussão sôbre os métodos da leitura, assunto que, nos últimos tempos, veio despertar maior interesse em face do resultado de certos trabalhos experimentais. Passa então a A. a indicar os critérios de classificação dos métodos, os quais separa nos dois grupos já consagrados pela tradição: o dos métodos de *marcha sintética*, geralmente distribuídos em alfabéticos, fonéticos, além dos prôpriamente silábicos; e os de *marcha analítica*, assim chamados por partirem de certos conjuntos, sentenças, frases, palavras — que passam então a ter seus elementos discriminados. São comparados, por fim, os fundamentos e os pontos críticos de cada um dos métodos.

A terceira parte do volume, a mais extensa, é inteiramente dedicada ao relato de estudos experimentais

sobre os processos psíquicos compreendidos no ato da leitura, e nos passos progressivos da aprendizagem. Ai são mencionadas as pesquisas sobre movimentos oculares, as observações da conduta dos alunos em situações de aprendizagem e as hipóteses derivadas do estudo das formas patológicas da leitura, especialmente depois de ventilado o conceito de *dislexia*, sua etiologia do ponto de vista psicopedagógico e, conseqüentemente, seus reflexos na orientação geral do ensino.

350 Assim, a Prof.^a Berta Braslavsky se refere ao que, com perfeita propriedade, denomina "segundo momento da investigação", no qual analisa o ponto de vista clínico na explicação da dislexia e as conclusões da psicologia experimental na interpretação do processo da leitura. Nessas páginas, detém-se na consideração que vários especialistas franceses têm dado às questões de certo grau de *maturidade específica* para a aprendizagem, ponto de vista defendido há longos anos por um pesquisador brasileiro e finalmente aceito, de modo expresso, tanto por esses peritos na Europa, quanto por outros nos Estados Unidos. A êsse ponto a A. dêste livro dá especial atenção, o que devemos agradecer.

A última parte expõe as tendências mais recentes da metodologia da leitura, tratando de modo especial das teorias que interpretam a correlação entre a *linguagem escrita* e a *sala*, na organização geral das condutas de comunicação. Nessa parte apresenta noções sucintas, mas perfeitamente claras, dos estudos da A. com crianças deficientes, realizados quer em classes comuns, quer em institutos especializados.

Criteriosamente, porém, não prega a aplicação às classes comuns do sistema empregado com alunos deficientes, pois, para fazê-lo, entende que deveria ter ensaiado de maneira mais extensa, e sob mais rigoroso controle, nas escolas comuns.

Dêsse cuidado de exatidão científica, a ilustre A. nos dá prova também pelas citações bibliográficas, sempre perfeitamente explícitas, como ainda pelo prefácio especial que preparou para esta versão brasileira, criteriosamente feita pelo Prof. Agostinho Minicucci. Por isso que a obra original foi escrita há quase dez anos, e tendo sido várias vezes reeditada, sem maior alteração, julgou a A. conveniente fornecer, nesse escrito especial, novas informações referentes a trabalhos recentes dos autores citados. Em certos casos, tiveram êles oportunidade de mais esclarecer seus pontos de vista e, em outros, de modificá-los de alguma forma.

• • •

Nessa orientação, não caberia à A. dêste livro referir-se a certas obras últimamente apreciadas, não de especialistas no ensino da leitura e escrita, nem mesmo em questões gerais de ensino, os quais, no entanto, se têm aventurado a emitir curiosas opiniões sobre a aprendizagem dessas técnicas iniciais da cultura. Entendemos, porém, que será útil aqui deixar consignadas algumas notas a respeito.

Por exemplo, num dêstes trabalhos, publicados nos Estados Unidos — sem o amparo de nenhuma

instituição pròpriamente pedagógica, deve-se ressaltar — o responsável chega a escrever que *será de grande vantagem que se comece a ensinar a leitura à criança desde os dois anos de idade!* Em outro volume, uma jornalista divulga extensa reportagem sôbre material audiovisual e máquinas de ensinar, que estariam “fazendo aprender a ler”, muito rapidamente, crianças de três anos de idade, e tanto de desenvolvimento normal como retardadas... As indicações das firmas que fabricam e vendem o material referido no próprio livro, evidenciam o simples intuito de propaganda, não, evidentemente, de ordem técnico-científica.

Convenhamos em que a prática da leitura e de seu ensino, sistematicamente feita há séculos, nos últimos tempos tem sido estudada com crescentes cuidados, os quais não permitem tais fantasias. E, se o conhecimento objetivo tais afirmações permitisse, dever-se-ia perguntar qual a conveniência de levar crianças de dois e de três anos a aprenderem a ler, antes de haverem adquirido, portanto, satisfatório desenvolvimento, não só *mental*, mas até mesmo *emocional* e *sensorial*. São bem conhecidas, aliás, certas investigações clássicas sôbre crianças que hajam aprendido a ler antes das idades de seis anos e meio, ou sete. Têm elas unanimemente demonstrado que nenhuma vantagem existe em experimentar essa prática que, pelo contrário, oferece riscos.

Por outro lado, devemos referir uma obra recente, “Learning to Read: the Great Debate”, publicada também nos Estados Unidos por uma grande especialista, a eminente Prof.^a Jeanne S. Chall,

da Escola de Educação da Universidade de Harvard. Esse livro resultou de uma bem conduzida pesquisa, que durou quatro anos, subsidiada pela Fundação Carnegie, e suas conclusões gerais em grande parte coincidem com as que o presente livro da educadora argentina nos oferece. Nenhuma idade anterior à matrícula nas escolas primárias (6 ou 7 anos) é aí indicada para início da aprendizagem da leitura, assim se fazendo clara a condição fundamental da *maturidade específica necessária*. Por outro lado, a Prof.^a Chall fala da “necessidade de uma correção dos métodos de alfabetização”, com maior emprêgo de procedimentos fônicos, pois, embora a ortografia na língua inglesa não apresente maior regularidade, as pesquisas têm demonstrado que os métodos fônicos, ainda nesses casos, tornam mais rápida e segura a leitura.

351

A tal respeito, vale a pena transcrever este pequeno, mas expressivo trecho, constante do capítulo “Conclusões e Recomendações” da obra referida: “Os resultados são melhores não só em relação a aspectos relativos ao mecanismo da leitura, como se supunha anteriormente, mas também em relação aos objetivos finais do ensino da leitura, tais como a compreensão e provávelmente a rapidez. O receio antigo de que a importância inicial dada ao alfabeto viesse a produzir leitores incapazes de compreender o que leiam, e incapazes de ler por prazer, não tem fundamento.

Pelo contrário, tôdas as provas são no sentido de que melhores resultados com relação à leitura, quando visem extrair o significado, são

alcançados com os procedimentos que dêem relêvo ao conhecimento do alfabeto, desde o começo da aprendizagem, e não aos procedimentos que desde o princípio insistam no aspecto da compreensão do significado" (o grifo é nosso).

Acrescente-se, porém, que tanto a pesquisadora norte-americana quanto a A. do presente livro não pensam que o êxito da aprendizagem, em geral, possa depender apenas da ação mágica de um método qualquer, sem que outras condições sejam satisfeitas. Assim pensamos também, e essa maneira de ver é a que temos defendido há mais de quarenta anos. Qualquer aprendizagem reclama um complexo processo dependente de muitas condições que variam em intensidade, de uma para outra situação.

352

O que parece incontestável no caso da leitura, é que três espécies dessas condições são de importância fundamental: as do *nível de maturidade específica* para a aquisição inicial; as de *motivação*, que bem disponha os aprendizes às atividades indispensáveis; e as de adequação do material lingüístico a ser empregado, exercício a exercício, considerada a estrutura geral do idioma em que o ensino se faça.

Certas práticas da organização escolar, como as de compor classes praticamente homogêneas, procuram eliminar certas variações maiores de algumas dessas espécies de condições. Procuram, portanto (e esse é o papel da organização escolar), tornar mais eficaz a ação de um método, ou de um conjunto de procedimentos determinados, e adequados a cada caso concreto. Na escolha de tais pro-

cedimentos, não se contém de todo a idéia de método, a qual está mais diretamente presa à da eficiência dos meios a empregar em função dos resultados a serem esperados. Admitir que haja um método mágico, a que se empreste tal predicado, é algo de muito simplista ou ingênuo.

Quando se examinar, com o devido cuidado, este estudo da ilustre Prof.^a Berta Braslavsky, tão bem documentado, ter-se-á certamente que reafirmar essa conclusão.

LOURENÇO FILHO

KURY, Adriano da Gama — *Meu Livro de Português* — (A Língua pelos Textos). Curso Ginásial. Vol. I. Ensino Renovado. — S. Paulo, Editôra Irradiante, S. A., 1971, 203 p.

O Autor deste livro é Adriano da Gama Kury. Professor do ensino médio e ex-docente do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Autor de várias obras didáticas bastante conhecidas, como *Pequena Gramática da Língua Portuguesa* e *Lições de Análise Sintática*, entre outras, publicou também textos críticos de obras literárias como o romance *O Bom Crioulo*, de A. Caminha.

Trata-se do primeiro volume de uma série de Português para o curso secundário. A matéria da 1.^a Série ginásial (oração, sujeito e predicado, adjuntos adnominais e adverbiais, complementos verbais, agente da passiva, emprêgo da crase, formas de tratamento, indeterminação do sujeito, uso do dicionário, ortografia etc.), é tratada sob a forma de comentários

de textos selecionados da obra de autores contemporâneos: Monteiro Lobato, Mauro Mota, José Lins do Rêgo, Hugo de Carvalho Ramos, Jorge Amado, Augusto Meyer, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade. O A. não se limita a pontos de gramática, naturalmente os mais numerosos, mas vai até a lições de estilo. O livro é acompanhado de um opúsculo (Manual do Professor), no qual se dão indicações didáticas para o uso do compêndio.

Ressaltemos, em primeiro lugar, a apresentação material do volume: a qualidade do papel, a propriedade das ilustrações, a boa combinação das cores, a clareza dos tipos, a agradável distribuição dos temas. Quando se trata de noção nova, é ela destacada do texto corrido, graças ao contraste de cores e ao enquadramento diferente da composição.

Normalmente cada lição se compõe das seguintes partes: compreensão do texto, recordação, matéria nova, exercícios. Mas outros itens podem aparecer, como: o uso do dicionário, testes de revisão, redação oral, estudo dirigido. Aliás o A. adverte no *Manual*: "Não tive nunca a preocupação de fabricar lições monótonamente paralelas: texto, vocabulário, questionário, gramática, exercícios" (p. 6).

A escolha dos textos foi, como era de esperar, criteriosa. Nada de escritos estranhos à sensibilidade moderna, ainda que valiosos e prestantes. Nesse particular, parece-me ter o A. procedido com louvabilíssimo bom senso. Eis palavras suas:

"Há... evidente exagero de alguns autores de livros didáticos: para se mostrarem atualizados, julgam indispensável apresentar textos difíceis de autores excessivamente herméticos ou de estilo experimental, personalíssimo (nada modelares, portanto, do ponto de vista da *norma lingüística*), quase sempre fora do alcance da *média* dos que se iniciam no ginásio, textos próprios talvez para alguma turma experimental de alunos excepcionalmente dotados" (p. 5). Note-se a expressão, bastante justa, "estilo experimental", isto é, uma forma de escrever que tenta inovar na própria *langue* e que, portanto, não pode ser apresentada nem como padrão lingüístico, nem muito menos como lastro para sondagens estilísticas.

Por outro lado, a escolha de um texto, principalmente quando destinado a fins educativos, não pode cingir-se apenas ao aspecto formal; o que os autores dizem é da máxima importância. Isto parece óbvio, no entanto nem sempre é levado na devida consideração pelos que elaboram livros didáticos. Daí a pertinência desta observação do Prof. Kury: "em nenhuma hipótese se encontrarão neste livro leituras deprimentes ou chocantes, ou constrangedoras". Por isso mesmo compreende-se a inclusão de um texto como o do presidente Médici (as qualidades formais foram postas em relêvo pelo Prof. Kury), onde, a propósito do já internacionalizado "drama do Nordeste", não se bate na tecla surrada do desconsólo ou do derrotismo, mas na fé e confiança na capacidade do homem brasileiro, riscados definitivamente da pauta dos debates os "problemas insolúveis".

Acrescente-se que a linguagem do A. é clara, límpida mesma, dirigida com inteligência às mentes infantis, sem sacrifício da dignidade, nem da elegância.

Duas observações finais. Por que exemplificar oração sem sujeito com frase coloquial do tipo "Em São Paulo não *tinha* remédios"? Embora freqüente tal emprêgo, não é exclusivo, pois também se ouve "Em São Paulo não havia remédios". É verdade que adiante o A. esclarece que a primeira sintaxe é própria da língua oral e ajunta que na língua literária se refere o verbo *haver*. Diríamos antes "na língua culta" (escrita ou oral, literária ou não). Parece-nos que a função do gramático é descrever a língua culta padrão, a mesma sensivelmente em todo o território nacional. Os modismos coloquiais devem ser deixados para um segundo momento, a fim de não levar o adolescente ginásiano a conclusões precipitadas a respeito do que se deve entender por "correção de linguagem".

Também não me pareceu muito feliz deduzir a noção de *elipse* (para cuja importância chama o A. a atenção no *Manual*) de frases como "Dei-lhe um nome" por "Eu dei-lhe um nome." Não creio que haja nada oculto, nem subentendido; a flexão é bastante para indicar a pessoa do verbo (que só pode ser *eu*). Isso é tanto verdade, que uma forma como *eu dei*, p. ex., seria considerada enfática. A meu ver, em formas como *dei*, o sujeito está perfeitamente claro; não se suprimiu nada, porque o esquema padrão não é *eu dei*. Relembramos a lição de Mattoso Câmara Jr: "Quanto à estrutura íntima, há em cada frase duas partes

conhecidas pelos nomes de *sujeito* e *predicado*. Elas não pressupõem, entretanto, o aparecimento de dois vocábulos, obrigatoriamente. De um lado, o vocábulo... não é unidade da língua, e na sua complexidade pode reunir as duas partes sob o aspecto de *formas préas* (cfr. lat. *dico*, onde o sujeito está implícito no morfema *-o*). V. *Princípios*", 175. No DFG, verbete *elipse*, diz o mesmo A: "Nega-se assim que haja elipse: 3) na ausência de pronome-sujeito junto a um verbo, pois em português a referência ao sujeito está na desinência verbal." E o que se poderia chamar "sujeito implícito", e não oculto, subentendido ou elíptico. (V. tb. o verbete sobre *sujeito*.)

São pontos de doutrina, em que por certo pode haver divergências. Mas submetemo-los com prazer à competência do Prof. Adriano da Gama Kury, que, com este *Meu Livro de Português*, inicia uma das melhores séries de nossa literatura didática.

SÍLVIO ELIA

LEWIN, Kurt — *Problemas de Dinâmica de Grupo*. 1.^a Edição. S. Paulo, Cultrix, 1970, 242 p.

Kurt Lewin, psicólogo e sociólogo, nascido na Alemanha em 1890 e falecido nos Estados Unidos em 1947, realizou, como professor e pesquisador obra de incalculável valor para o ensino universitário. Como autêntico cientista, tira suas teorias de uma prática inteligentemente conduzida, e a exemplificação concreta é grande mérito didático dos artigos apresentados nesta obra.

Nesta coletânea de artigos, organizada por Gertrude Weiss Lewin, com Introdução de Gordon W. Allport e apresentada em excelente tradução de Miriam Moreira Leite, o Autor trata de problemas de mudança cultural, focalizando, num primeiro momento algumas diferenças sociais e psicológicas entre os Estados Unidos e a Alemanha. Daí parte para considerações sobre reconstrução cultural, com enfoque especial do caso da Alemanha e particularização dos procedimentos terapêuticos grupais inerentes a uma válida mudança de conduta, pelo conhecimento e aceitação de novos valores. Numa segunda parte, o Autor focaliza conflitos em grupos primários, dando especial atenção a exemplos práticos dos quais infere que "é possível determinar, de maneira geomêtricamente precisa, a posição, a direção e a distância dentro do espaço de vida, mesmo nos casos em que a posição da pessoa e a direção de suas ações não sejam de natureza física, e sim social". Após relato sobre experimentos com espaço social, o Autor restringe a visão do grupo primário estudando a origem do conflito no casamento. Os dois últimos itens dessa segunda parte analisam moral e perspectiva temporal e a solução de um conflito na indústria.

Na terceira parte da obra, sob o título geral de Conflitos Intergrupais e a Participação no Grupo, são tratados problemas psicológicos e sociológicos de um grupo minoritário, artigo escrito em 1935, em que o Autor passa da análise de uma situação geral ao enfoque peculiar sobre o grupo judaico, aplicando no tratamento do assunto "conceitos de psicologia topológica e vetorial a problemas socio-

lógicos. Entre outras, este método tem a vantagem de, quando adequado, permitir o tratamento de um grupo sociológico como um *todo*; de levar em conta, de maneira concreta, os diferentes graus de unidade dos grupos sociais, suas diferentes *estrutura e distribuição* relativa a outros grupos; e finalmente, de passar, se e quando necessário, de problemas *grupais* para problemas *individuais* (ou vice-versa), sem ter de recorrer a um novo conjunto de conceitos." (p. 171-172). A seguir, em artigo intitulado "Em face do perigo", de 1939, o Autor analisa a perspectiva do povo judeu diante da paz e da guerra, com grande riqueza de pormenores no estudo da situação, terminando o artigo com uma conclusão psicológica de ordem geral, aplicável a todo homem —: "Seria um erro crer que o homem decidido a empreender qualquer ação e a arrostar qualquer perigo preparado pelo destino viva em estado contínuo de tensão, angústia e compulsão. O contrário é que é verdade. A angústia é característica de quem está confuso e não sabe o que fazer. Quem enfrente o perigo, em vez de esperar até ser esmagado pelo tacão do inimigo, poderá tornar a viver numa atmosfera desanuviada, e será capaz de apreciar a vida, mesmo quando esteja cercado pelo perigo." (p. 182). No estudo escrito em 1940, sobre a educação da criança judaica, o Autor firma conceitos também de aplicação geral, tirados da Sociologia e da Psicologia experimental e lembra "que uma pessoa e o que se poderia chamar seu ambiente psicológico, não podem ser tratados como entidades distintas, mas constituem dinamicamente um só

campo" (p. 188). Da focalização particular da educação da criança judaica, o Autor passa a outros enfoques, como o problema concreto de uma môça negra rejeitada, dentro de um campo que julgava estável, e seu conseqüente colapso de segurança. Analisa igualmente o tratamento que deve sofrer o filho adotivo, que deve ser impedido, desde cedo, na infância, de ver seu mundo desmoronar-se, ao saber, por outros, casual e tardiamente, que não é um filho verdadeiro. No artigo de 1941 "O ódio a si mesmo entre os judeus", Kurt Lewin estuda cientificamente o ódio a si mesmo como um fenômeno social, as forças que impelem para ou afastam o indivíduo da participação no grupo, as forças de coesão e de dispersão num grupo desprivilegiado, a lealdade grupal e chauvinismo negativo, o poder das atitudes do grupo privilegiado, a organização dos grupos desprivilegiados, o que se pode fazer no tocante ao ódio do judeu a si mesmo, concluindo que "quanto mais o indivíduo aprenda a ver a questão judaica como um problema social, ao invés de um problema individual de boa conduta, colocando assim sôbre os ombros uma dupla carga, tanto mais será capaz de agir normal e livremente. Semelhante normalização do nível de tensão é provavelmente a condição mais importante para a eliminação do ódio do judeu a si mesmo" (p. 214). No último artigo, de 1946, "Pesquisa de ação e problemas de minoria", o Autor estabelece princípios sôbre o caráter e função da pesquisa para a prática das relações intergrupais, trata da integração das ciências sociais, da função e posição da pesquisa no planejamento e na ação social, ter-

minando o artigo com um exemplo de um experimento de mudança de problemas de minoria.

Apreciação: Resumindo, pode-se afirmar:

1. A presente obra de Kurt Lewin interessa a todos os intelectuais empenhados em Sociologia, Psicologia e Educação.
2. O tratamento de todos os problemas é feito com rigor de análise científica, mas de maneira acessível ao leitor comum, versado naquelas mencionadas ciências.
3. Uma ligação estreita da teoria à prática se processa em todos os estudos. Ora o Autor inicia com a teoria e imediatamente coloca seus experimentos esclarecedores dos princípios citados. Ora inicia, diversamente, por um caso concreto e daí passa à generalização que torna os princípios deduzidos aplicáveis universalmente a situações humanas indiferenciadas.
4. A linguagem em que está vazada a obra é extremamente clara e veicula sem tropeços o pensamento do Autor. A excelência da tradução contribui muitíssimo para o acesso às idéias expendidas.
5. Sendo obra específica de Psicologia Social, interessa também, sobretudo, a educadores, porque das análises feitas pelo Autor e dos exemplos apresentados, o professor desejoso de fundamentar-se cientificamente em Dinâmica de Grupo poderá sem dúvida enriquecer-se intelectualmente. Muito do material da obra poderá ser utilizado em classe, com futuros professores, como fundamentação esclarecedora do porquê da utilização dos processos de Dinâmica de Grupo na sala de aula hoje.

MEDEIROS, Maria Borges — *O Papel e a Formação dos Professores* — Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica [Lisboa], 1970, 108 p.

A conhecida Fundação Calouste Gulbenkian, de Lisboa, acaba de publicar este livro, em que reúne as duas conferências proferidas pela Dra. Maria Amália Borges Medeiros Gutierrez naquela instituição, a convite do Conselho de Administração, e bem assim resumos dos colóquios que se lhes seguiram. A A. é notável educadora-psicóloga portuguesa, carreando para o Canadá, onde reside atualmente, os seus muitos títulos, e ali obtendo outros, num trabalho assaz meritório.

Na primeira dessas conferências — “O Papel do Professor” — analisa a A. a contribuição dos psicólogos que nomeia — Allport, Combs, Maslow e Rogers para a compreensão da relação pedagógica. Ocupou-se, assim, sucessivamente: do conceito de motivação como tendência a manter o próprio estilo de vida, o conceito do *proprium* e o significado da revalorização das potencialidades no evoluir da personalidade (Gordon Allport); da influência no comportamento da imagem que cada qual constrói de si mesmo (Arthur Combs); das características da criatividade (Modlaw); e, por último, dos princípios de autenticidade, empatia e aceitação incondicional na psicologia de Carl Rogers.

No decurso da segunda conferência — “A Formação dos Professores no Canadá e nos Estados Unidos, Modernas Tendências” — refere-se

a A. preliminarmente ao movimento da pedagogia em Quebec, explicando os objetivos dos estágios de iniciação organizados pela Universidade de Montreal e pelo Ministério da Educação, destinados aos professores dos ensinos primário e secundário, inclusive os problemas surgidos pela necessidade de integrar a teoria na prática do ensino. Focaliza, a seguir, aspectos da formação de professores nos Estados Unidos, consoante a seguinte exposição: três tipos de estágio; a formação considerada como um todo e em que se relacionam intimamente o conhecimento da matéria, os conhecimentos psicológicos e desenvolvimento pessoal; a formação dos professores considerada como um treino de técnicas a adquirir. Encerrou a A. esta palestra descrevendo o funcionamento de uma universidade canadense — a de Simon Fraser, na Colúmbia Britânica.

357

Não menos interessantes e oportunos foram os colóquios. Respondendo, por exemplo, sobre as dúvidas de um dos presentes em relação ao antagonismo de duas tendências — uma tecnicista e outra humanística — assim se manifestou a ilustre conferencista: “Evidentemente que há duas correntes nítidas, e que há uma corrente de criatividade ou criativismo, como lhe chamou, que se baseia na produtividade. Mas acredito que as teorias a que me referi são exatamente uma reação a essa corrente, que tem como objetivo que o homem produza mais e melhor, sem levar em conta o desenvolvimento integral da sua personalidade e sem levar em conta a felicidade do homem, que reside exatamente na realização própria, como

defini na semana anterior, na atualização das potencialidades de cada um. Eu penso que, por exemplo, Maslow, que citei, tem uma concepção de criatividade que é oposta, talvez, a essa criatividade de rendimento que outros psicólogos e pedagogos utilizam. Há atualmente nos Estados Unidos uma reação, que se desenha, contra a tendência para transformar o homem num animal de condicionamentos; enquanto a outra, que é sem dúvida a mais forte, e talvez aquela que chegou à Europa mais depressa porque é mais antiga, a procura é muito científica, eu diria "soi-disant" científica, mas transforma o homem numa máquina. Ora, é contra essa tendência a transformar o homem numa máquina que se elevam psicólogos como Carl Rogers, Allport, Maslow, Combs e os outros, os discípulos. E no Quebeque, particularmente, essa reação é fortíssima. No Quebeque a tendência é exatamente para desenvolver uma pedagogia de formação integral do indivíduo, formação que tem mesmo qualquer coisa de oriental, como aliás Carl Rogers e Maslow não deixam de sublinhar às vezes, e que pode chocar até a nossa formação intelectual europeia e cartesiana" (p. 91).

JOSÉ CRUZ MEDEIROS

PIAGET, Jean — *Psicologia e Pedagogia* (Trad.). Rio, Editôra Forense, Rio, 1970, 182 p.

Jean Piaget, eminente psicólogo, nascido em Neuchâtel (Suíça), em 1896. Dedicou-se a pesquisas nos campos da Biologia, Psicologia e Lógica e formou-se em Filosofia e História. Diretor do Instituto

Jean-Jacques Rousseau e fundador do Centro Internacional de Epistemologia Genética. Lecionou nas universidades de Lausanne e Neuchâtel, e Psicologia genética na Sorbonne, em 1952. A vida e as atividades científicas de Piaget foram objeto de um filme, homônimo, recentemente rodado pelo cineasta Jean-Claude Briguier.

Da Enciclopédia Francesa, em seu tomo XV, dedicado à Educação, reproduz a Editôra dois textos do grande mestre da Psicologia moderna, um datado de 1935 e outro, de 1965, versando o primeiro sobre as implicações pedagógicas da Psicologia genética, e o segundo, sobre os novos métodos educacionais e seus fundamentos psicológicos. Jean Piaget é considerado uma das maiores autoridades no campo, em virtude de seu longo labor aplicado às investigações sobre problemas psicológicos, desde suas contribuições originais ao estudo dos fenômenos mentais, passando pela fase "estruturalista" até às observações no campo da Biologia que o levaram à elaboração da Epistemologia genética.

Submetendo a exame o conceito moderno de educação, em comparação aos do passado, sublinha êle as deficiências ainda imperantes da escola tradicional, que ignora os rumos impostos pelos novos métodos destinados a favorecer a adaptação do indivíduo ao meio social ambiente. Para êsse fim, destaca, como imprescindível instrumento operacional, que se observem quatro aspectos essenciais: a) a significação da infância; b) a estrutura do pensamento da criança; c) as leis de desenvolvimento, e d) o mecanismo da vida social infantil.

As formas da escola tradicional que estabeleciam para o aluno a tarefa de "trabalhar" — sem opções valorativas — não conduzem aos resultados colimados, como o demonstraram as pesquisas de Dewey e Claparède, eis que o trabalho compulsório constitui uma anomalia, que peca por seu cariz antipsicológico. É que a prática está sempre a demonstrar que toda atividade produtiva supõe a presença básica de uma motivação qualitativa em relação às exigências prosaicas de um mero exercício de atividade. O erro estriba-se em conferir à mentalidade infantil estrutura idêntica à do adulto; essa estrutura — que compreende as esferas intelectual e moral — muito difere quanto à significação dos estágios de desenvolvimento na criança e no adulto.

Mas, onde a oposição se manifesta flagrante entre os processos da escola moderna e da escola tradicional é a que se verifica no plano psicopedagógico das relações sociais características da infância. Na escola tradicional prevalece, como é notório, um estilo único de relacionamento: autoridade intelectual e moral sobre o aluno, o que lhe empresta iniludível caráter coercitivo, sempre que ocorram casos desacordes às exigências de submissão. Isso é verdadeiro, mesmo que a escola tradicional observe os princípios de companheirismo e normas de solidariedade entre os membros do grupo escolar.

Em contrapartida, os processos modernos de educação reservam, em princípio, um lugar saliente à vida social entre as crianças, cujas experiências inovadoras devidas a Dewey e Decroly resultaram posi-

vas no tocante ao regime de trabalho em equipe e de *self government*. O processo de evolução social da criança procede, assim, de uma forma primeira de egocentrismo para a de correspondência mútua; de "assimilação a um eu inconsciente à compreensão mútua constitutiva da personalidade; da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinada" (p. 177).

As considerações de J. Piaget são iniciativas no que diz respeito aos esforços da nova pedagogia visando substituir a disciplina emanada do exterior por uma disciplina consciente provinda da própria atividade social das crianças. A inobservância, ou melhor, a descrença quanto à ausência de espírito de cooperação das crianças, ainda persistente em certos meios, e provocada pelo vício do *imprimatur* imposto do alto, tem sido fruto do preconceito, segundo o qual, por essa forma, se elimina a ação social do professor. Os novos métodos, que J. Piaget esmiúça na segunda parte do livro, em epígrafe, após descrever a evolução dos processos educativos, que integram a primeira parte, tudo com riqueza de exemplos e apoiado em longa experiência, tendem, pelo contrário, como ele mesmo diz, a conciliar com o respeito do adulto a cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior (p. 182).

Trata-se de uma contribuição de inegável utilidade para educadores e psicólogos interessados nos modernos processos pedagógicos do grande mestre suíço, fruto de quarenta anos de pesquisas. A luz de

seus ensinamentos, surgem diretrizes esclarecedoras quanto aos rumos da nova educação (ainda em luta com formas residuais do passado), que visam a um nôvo conceito em tórno de questões de disciplina, organização do trabalho escolar, relações entre mestre e aluno, e distinção entre a inteligência prática nas crianças e a inteligência gnóstica.

EDUARDO SUCUPIRA FILHO

CAMPOS, M. A. Pourchet — *Aprender a Aprender*, Rio de Janeiro, MEC — Diretoria do Ensino Superior, 1969, 195 p.

360

Muito se tem escrito sôbre a técnica de ensinar (a didática) e quase nada sôbre a técnica de aprender. A isso se propõe, reconhecendo a necessidade e a importância de se difundir os métodos essenciais e as formas mais úteis do aprendizado voluntário, a professora M. A. Pourchet Campos, neste livro "Aprender a Aprender", que a Diretoria do Ensino Superior do MEC, através do Plano Pilôto do Ensino Integrado, acaba de publicar.

A técnica de aprender, tal como a expõe a autora, consiste na utilização do maior número possível de recursos ou artifícios que permitem a compreensão da mensagem transmitida e a sua fixação.

Afora os estímulos iniciais que levam o homem a compreender as coisas e relacioná-las com símbolos e sons, o instrumento primário do aprendizado é a linguagem falada. "Só a partir do momento em que este é capaz de abstrair no símbolo de um som a idéia de um objeto,

está maduro para começar o aprendizado deliberado, ou seja, sofrer o impacto dos processos do ensino". Vem em seguida a linguagem grafada, a qual, através da leitura e do escrita, dá ao homem a capacidade de adquirir todo o conhecimento humano.

Sôbre êses postulados, evidentemente curiais, o autor desenvolve as teorias e métodos do aprendizado, que envolvem as duas faces do problema, pois que "ensinar-aprender é processo em circuito" e o verdadeiro aprendizado resulta do equilíbrio mantido entre a técnica de ensinar e a técnica de aprender. Mas como o objetivo fundamental do seu trabalho cinge-se às técnicas de aprender, é sôbre estas que disserta e expõe ao longo das quase duzentas páginas do volume.

Daí os capítulos sôbre a aula magistral ou a conferência, sôbre o uso da biblioteca, o aprendizado das técnicas manuais, o valor da discussão, da descoberta como meio de aprendizado, e de tantos outros aspectos que ilustram e orientam o estudante na busca dos melhores meios de alcançar a sabedoria.

Êste livro da Prof.^a M.A. Pourchet Campos destina-se evidentemente à orientação universitária, como valioso subsídio ao estudante, a quem servirá de roteiro na dura caminhada do aprendizado, notadamente quando êle atinge a escala universitária, que lhe dá o descortino de um vasto mundo de conhecimentos a ser adquirido.

Diz a autora: "Aprender a Aprender" é uma humilde introdução à seara maravilhosa do saber poten-

cial que qualquer setor da Universidade oferece. Às idéias expostas, aos recursos sugeridos, cada estudante somará suas experiências pessoais — aquelas que já lhe mostraram quais as atitudes corretas a serem tomadas em circunstâncias definidas — criando a sua própria técnica de aprender, pois só é *dono de sua verdade* o homem que a constrói com elementos próprios e alheios, amalgamados pela meditação e solidificados pela vivência.”

Especificamente, o livro foi escrito para ser utilizado na nova disciplina paracurricular, indicada pelo Plano Piloto de Ensino Integrado da Diretoria do Ensino Superior do MEC, “Técnica de Aprender”, que vem dando notáveis resultados nas Universidades onde já é ministrada.

De modo geral, no entanto, interessará a quantos busquem conhecer os métodos, as regras, os segredos da técnica de melhor aprender.

ANTÔNIO SANTOS MORAES

TAYLOR, William ed — *Toward a policy for the education of teachers* — Proceedings of the Twentieth Symposium of the Colsdon Research Society held in the University of Bristol, april 1th. to 5th. 1968, London, Butterworths, 1969, 262 p.

Anais do Simpósio realizado em Bristol em abril de 1968. Tem em vista o balanço crítico da formação de professores na Inglaterra e no País de Gales, possibilitando encontrar diretrizes para uma política educacional neste setor.

Reúne os principais informes apresentados e súmulas das discussões.

A primeira parte examina o papel do professor nas sociedades desenvolvidas e as necessidades dos estabelecimentos de ensino normal e Universidades quanto aos tipos e ao número de professores para formar pessoal apto a atender os presentes e futuros imperativos da sociedade e das escolas.

A segunda parte proporciona algumas análises críticas sobre o processo de formação do magistério avaliando currículos, valores, conflitos etc.

A terceira parte, refere-se particularmente às inter-relações entre formação de professores e os diversos níveis e modalidades da administração educacional (governo da escola, universidade, autoridades locais, carreira docente), compreendendo ainda um ensaio sobre formação de professores nos Estados Unidos no período contemporâneo, que permite uma visão comparativa de alguns problemas.

A parte final apresenta apreciação geral feita pelo editor sobre as pesquisas recentes em matéria de formação do magistério, acompanhada de extensa bibliografia.

Trata-se sem dúvida de uma cobertura completa retratando diferentes opiniões de autoridades educacionais sobre a situação presente e as perspectivas futuras da formação de professores na Inglaterra e no País de Gales.

Contribuição pois de alto valor para os estudiosos dessa modalidade de ensino que encontram neste livro subsídios e sugestões para o problema brasileiro.

REGINA HELENA TAVARES

PULLIAS, Earl C. e YOUNG, James D. — *A arte do Magistério* — Trad. de Edmund Jorge, Col. Ciências da Educação, Rio Zahr, 1970, p.

Para aqueles que, não obstante o avanço tecnológico e as especializações, ainda acreditam que ensinar é, sobretudo, uma arte, e não exclusivamente uma técnica, este livro constitui uma agradável surpresa. Seus autores são dois experimentados educadores americanos: Earl C. Pullias é professor de Educação Superior na Universidade Sul da Califórnia e presidente do Conselho de Educação da cidade de Los Angeles e da Comissão de Educação Superior da Associação de Professores da Califórnia; James Douglas Young é professor do Colégio Estadual da Califórnia em Fullerton e chefe do seu Departamento de Teatro.

362

De parceria eles escreveram este livro que pretende dar um retrato experimental do professor e mostrar que, ainda hoje e sempre, há qualidades especiais e específicas que determinam a excelência do bom professor, a sua completa identificação com o aluno e a eficiência do seu ensinar. Refletiram e trabalharam vinte e cinco anos e dessa cooperação nasceu este volume que mereceria ser lido por todos aqueles que, nos graus elementar, médio e superior, se devotam a este árduo, difícil e especialíssimo ofício de transmitir aos jovens o conhecimento e a experiência dos séculos.

A tese que ressalta deste livro é a de que existe um conjunto de qualidades pessoais e de conhecimen-

tos ligados à arte do ensino, assim como determinados métodos de ensino são superiores a outros. A questão, pois, é identificá-los, esses conhecimentos, essas qualidades e esses métodos, para desenvolvê-los e aperfeiçoá-los.

Foi a essa tarefa que se lançaram os dois ilustres educadores e realizaram um trabalho notável. Todos os ângulos da atividade do professor foram resolvidos, analisados, apreciados à luz da experiência, da Psicologia e dos métodos para chegar às suas conclusões.

Sim, ensinar é uma arte, e requer também, em altas doses, o amor à profissão, o interesse social e humano, e sobretudo o apêlo vocacional.

“O professor é muitas coisas; o ensino é muitas coisas”, assim sintetizam os autores o objetivo do seu trabalho, que é mostrar, analisar e discutir cada uma dessas “coisas” que fazem o bom professor e o bom ensino. E assim vão desenvolvendo, em cada capítulo, os temas propostos: “Um professor é um guia”, “um professor é um professor”, “. . . é um modernizador, uma ponte entre gerações”, é um modelo e um exemplo, é um pesquisador, é um conselheiro, um confidente e um amigo, é um estimulador da capacidade criadora, é uma autoridade, é um inspirador de visão, é também um rotineiro até o ponto em que pode conciliar a rotina do ensino com o avanço dos conhecimentos e a descoberta do novo, é um desbravador, é um contador de histórias, é um ator, um cenarista, um construtor de

comunidades, um aluno graduado sempre em busca de novos conhecimentos, é um emancipador, um avaliador, um conservador (aquele que redime e salva), é aquele que atinge o alvo, é, afinal, uma pessoa humana.

Falando, por exemplo, sobre a condição de autoridade de que o professor deve revestir-se, isto é, daquele que sabe e sabe que sabe, diz-se em certo trecho:

“Temos aqui um paradoxo profundo. Por algum meio de difícil descoberta, o professor deve ser tão humilde e investigador como Sócrates e tão corajoso e confiante quanto um profeta hebreu que acabou de ouvir a voz de Deus. Ele deve ser aquele que sabe e está confiante nesse conhecimento; ao mesmo tempo deve ser aquele que está cômico das limitações de todo o conhecimento humano e aprende eternamente.” Mais adiante, afirma-se:

“O professor sensato não nega ou diminui o que sabe, nem finge ou engana quando não sabe. Nesse ponto, como acontece tantas vezes, a solução para o equilíbrio eficaz está na sinceridade ou integridade.” Adverte-se ainda contra os perigos de uma pretensa infalibilidade, verdadeira armadilha que costuma atrair os mestres na proporção em que mais se afixam ao trabalho de ensinar.

São dessa ordem as reflexões de todo o livro que apresenta um grande lastro humanístico a coordenar e sintetizar as fórmulas gerais e especiais que norteiam e fazem do magistério uma arte das mais difíceis e também das mais fascinantes.

Ao mostrar os objetivos do seu trabalho seus autores assim os definem: “O espírito básico do livro é o da procura humilde de uma compreensão mais completa da natureza e do significado do processo do ensino-aprendizado no seu mais alto grau. É certo que, atualmente, não existem respostas definitivas. Na verdade, elas não são prováveis. O ensino é tão vivo, tão dinâmico e envolve as pessoas de tal modo que as respostas fixas talvez não sejam possíveis. Os aspectos críticos da situação ensino-aprendizado são produzidas pelos fatores imediatos no processo e, por conseguinte, em sua própria natureza, talvez não possam ser previsíveis ou controláveis. Para alguns cientistas, esta opinião é insatisfatória e mesmo dolorosa; mas por enquanto não podemos fugir a essa qualidade premente do ensino — aliás, de todas as relações humanas. Pode ser que um princípio sugerido por Sir Winston Churchill seja aplicável ao complexo mundo do professor: É um erro olhar muito à frente. Só se pode manipular um elo do destino de cada vez.”

Creemos que esses objetivos foram plenamente atingidos e temos nesse “A Arte do Magistério” um livro diferente, altamente estimulante, e sobretudo um orientador seguro no intrincado mundo de reações, de contradições, de descobertas, de aperfeiçoamento permanente, de luzes, de grandeza e de humildade, que é o universo particular de cada professor.

E, para concluir, já que abordamos apenas alguns aspectos desse livro, vale acentuar a importância que

êle empresta ao amor como fonte inspiradora e estimulante do professor, quando acentua:

“Seja como fôr, o professor que quer crescer em amor — a capacidade de dar e receber interêsse altruísta — deve procurar e encontrar expressões amorosas saudáveis e que promovam o crescimen-

to. As manifestações particulares diferem com o temperamento individual e são tão variadas quanto a própria vida. Cada professor em desenvolvimento procurará experiências amorosas apropriadas mas irá buscá-las como pérolas de grande valor.”

ANTÔNIO SANTOS MORAES

DECRETO N.º 68.065 — DE 14
DE JANEIRO DE 1971

Regulamenta o Decreto-lei n.º 869, de 12-9-1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e de conformidade com o artigo 9.º do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, decreta:

TÍTULO I

Da Finalidade

Art. 1.º Este Regulamento estabelece normas para a aplicação do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

TÍTULO II

Da Educação Moral e Cívica como Disciplina e como Prática Educativa.

Art. 2.º É instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando à formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade. 365

Art. 3.º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasses e orientação dos pais.

Art. 4.º A Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa, será ministrada em

caráter obrigatório e com adequada adequação em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1.º A adequação dos assuntos e métodos caberá ao diretor do estabelecimento e ao professor, considerando ambos, sobretudo, a personalidade do educando e a realidade brasileira.

§ 2.º Cada estabelecimento de ensino determinará em seu Regimento as normas e critérios de verificação de aproveitamento da disciplina Educação Moral e Cívica, tendo em vista a sua índole peculiar.

§ 3.º A fixação do número de horas semanais destinadas à Educação Moral e Cívica cabe aos estabelecimentos de ensino.

Art. 5.º A fim de assegurar aos estabelecimentos de ensino o que dispõe a letra *b* do Art. 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira podem não ser computadas para os efeitos dos limites máximos prescritos pelos artigos 45 e 46 da mesma Lei.

Parágrafo único. O ensino da disciplina Organização Social e Política Brasileira, obrigatória nos estabelecimentos de ensino médio, deverá articular-se com a Educação Moral e Cívica e obedecer aos princípios estabelecidos no Artigo 3.º.

Art. 6.º No ensino superior, inclusive nos cursos de pós-graduação, a disciplina Educação Moral e Cívica será ministrada sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros.

ros, dentro das finalidades expostas no Art. 3.º e sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

Art. 7.º O Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Cívismo, elaborará os currículos e programas básicos para diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias e determinará a distribuição mínima pelas séries das atividades de Educação Moral e Cívica, levando em conta:

a) a disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de, ao menos, uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário;

b) no educandário em que "Organização Social e Política Brasileira" não constar do currículo de acordo com a indicação n.º 1 do Conselho Federal de Educação ou com disposições análogas do Conselho Estadual competente, o seu conteúdo será ministrado obrigatoriamente como parte integrante da Educação Moral e Cívica na 4.ª série do 1.º ciclo e em uma das séries do 2.º ciclo, sem substituir o que dispõe a alínea anterior;

c) a Educação Moral e Cívica como prática educativa deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados, pela disciplina Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira;

d) a Educação Moral e Cívica deverá constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, espe-

cialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo.

Art. 8.º Compete ao Serviço Regular de Inspeção, instituído de acordo com os artigos 14, 15 e 16 da Lei de Diretrizes e Bases, fiscalizar o cumprimento do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, nos estabelecimentos de ensino.

TÍTULO III

Da Comissão Nacional de Moral e Cívismo

CAPÍTULO I

Estrutura e Atribuições

Art. 9.º A Comissão Nacional de Moral e Cívismo (CNMC) é integrada por nove membros, brasileiros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, possuidores de ilibado caráter e valor cultural, e acordes com a orientação dos dispositivos do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

§ 1.º De dois em dois anos, cessará o mandato de um terço dos membros da CNMC, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituída a Comissão, um terço dos membros da CNMC terá mandato de apenas dois anos e um terço de quatro anos.

§ 2.º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo do mandato do substituído.

§ 3.º As funções de membro da CNMC são consideradas de relevante interesse nacional e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que os mesmos sejam titulares. Estes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou "jeton" de presença, a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

§ 4.º Para os efeitos do disposto no § 3.º deste artigo, será considerado presente o membro da CNMC que, por determinação da Presidência ou deliberação do Plenário, deixar de comparecer às reuniões no interesse da referida Comissão.

368

Art. 10. São atribuições da CNMC:

a) implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no Art. 3.º articulando-se, para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;

c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar;

d) estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;

e) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

f) influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais.

g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto-de-vista de moral e civismo;

h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento deste Regulamento;

i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;

j) promover o conhecimento do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969 e deste Regulamento por meio de publicações e impressos, notícias e artigos em jornais e revistas, rádio e televisão, e por palestras;

l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazes de difusão adequada das bases filosófico-democrático - constitucionais prescritas no Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, e neste

Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;

m) expedir, sob forma de resolução, instruções, pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei número 869, de 12 de setembro de 1969, e dêste Regulamento.

§ 1.º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os pronunciamentos da CNMC previstos no Decreto-lei número 869, de 12 de setembro de 1969, ou neste Regulamento.

§ 2.º O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, qualquer parecer ou decisão da CNMC que deva ser por êle homologado.

CAPÍTULO II

Organização

Art. 11. A CNMC funcionará em caráter permanente para cumprimento das atribuições previstas no Art. 10 e será organizada com Presidência e respectivo Gabinete; Vice-Presidência; três Setores de "Implantação e Manutenção da Doutrina", de "Currículos e Programas Básicos" e de "Exame de Livros Didáticos"; Secretaria Geral e sete serviços: de "Relações Públicas", de "Currículos e Programas Básicos", de "Exame de Livros Didáticos", de "Assessoria e Jurisprudência", de "Documentação e Publicações", de "Administração" e de "Comunicações".

§ 1.º Cada Setor terá um Dirigente, membro da CNMC, e um Secretário, servidor público.

§ 2.º Os Serviços de Relações Públicas, de Currículos e Programas Básicos e de Exame de Livros Didáticos vincular-se-ão, sobretudo e respectivamente, aos Setores de Implantação e Manutenção da Doutrina, Currículos e Programas Básicos e Exame de Livros Didáticos.

Art. 12. A CNMC funcionará em sessões de Plenário e através das atividades permanentes da Presidência, dos Setores, da Secretaria Geral e dos Serviços, com a utilização de Subcomissões e Grupos de Trabalho para assuntos específicos.

§ 1.º As sessões normais constarão de calendário fixado pelo Presidente, com aprovação do Plenário, e as extraordinárias serão convocadas pelo Presidente para tratar de matéria urgente ou relevante.

§ 2.º No intervalo das sessões poderão funcionar Subcomissões, e os membros da CNMC, individualmente, poderão preparar pareceres, indicações, relatórios e quaisquer outros trabalhos que lhes forem atribuídos.

CAPÍTULO III

Plenário

Art. 13. Compete ao Plenário da CNMC:

a) elaborar e alterar o Regimento Interno, submetendo o trabalho consequente à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

b) discutir e deliberar sobre os assuntos da alçada da CNMC, inclusive dos que lhe sejam remetidos por autoridade competente pa-

ra parecer, bem como sôbre os assuntos resultantes de iniciativas relacionadas à Educação Moral e Cívica que visem à realização dos objetivos do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, e dêste Regulamento;

c) baixar normas para o funcionamento do Plenário, dos Setores, da Secretaria Geral e dos Serviços, bem como para a tramitação de processos;

d) estudar os processos referentes às infrações das normas do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, dêste Regulamento e dos documentos expedidos em consequência das suas determinações, comunicando ao Ministro da Educação e Cultura para as providências cabíveis;

370 e) opinar nos processos referentes a currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;

f) organizar e submeter à aprovação do Ministro da Educação e Cultura as Instruções para exame de livros didáticos, do ponto-de-vista de moral e civismo, em cumprimento do disposto na letra e do Art. 6.º do Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, e na letra g do Art. 10 dêste Regulamento.

Art. 14. As sessões plenárias instalam-se com a presença de um terço dos membros da CNMC e passam a deliberar com a presença da maioria absoluta do colegiado.

§ 1.º O membro da CNMC que não puder comparecer às sessões deverá comunicar o impedimento, com a devida antecedência.

§ 2.º O *quorum* será apurado, no início da sessão, pela assinatura dos membros da CNMC na fôlha do livro de presença.

CAPÍTULO IV

Setores

Art. 15. Os Setores procederão ao estudo e preparo do expediente dos assuntos de suas responsabilidades, que lhes forem distribuídos pelo Presidente ou que decorrerem de suas iniciativas, utilizando-se do Serviço vinculado e solicitando a colaboração necessária da Secretaria-Geral e dos Serviços subordinados.

Parágrafo único. O expediente resultante será encaminhado ao Presidente.

Art. 16. As medidas de execução externas, que se fizerem necessárias às atividades de cada Setor, serão submetidas previamente à aprovação da Presidência.

CAPÍTULO V

Subcomissões e Grupos de Trabalho

Art. 17. As Subcomissões e Grupos de Trabalho, designados pela Presidência ou por decisão do Plenário, terão existência pelo tempo necessário ao cumprimento dos encargos que os motivaram.

Parágrafo único. Podem ser: *especiais*, constituídos para fins específicos; *externos*, destinados a representar a Comissão Nacional de Moral e Civismo nos atos a que deva comparecer; e *mistos*, organi-

zados com a participação de autoridades ou personalidades especialmente convocadas para matéria relevante.

CAPÍTULO VI

Presidente, Vice-Presidente e Dirigentes

Art. 18. O Presidente é o elemento de pronunciamento coletivo da CNMC, regulador dos seus trabalhos, fiscal do cumprimento das leis, deste Regulamento e do Regimento Interno e suprema autoridade em matéria administrativa.

Art. 19. O Presidente da CNMC e os Dirigentes de Setor serão eleitos com mandato de um ano, em votação ostensiva e nominal, por maioria absoluta dos membros do colegiado, no primeiro escrutínio, e, nos demais, por maioria dos presentes.

§ 1.º O membro da CNMC cujo mandato expirar permanecerá no exercício das funções até a posse daquele que tiver sido nomeado para sua vaga. Completada a renovação, pela posse, de um têrço da CNMC, em cada biênio, far-se-á imediatamente a eleição referida neste artigo.

§ 2.º É vedada a recondução do membro da CNMC que haja exercido dois mandatos consecutivos.

§ 3.º O prazo do mandato dos atuais Presidente e Dirigente de Setor considera-se iniciado na data em que foram realizadas as respectivas eleições.

Art. 20. Vice-Presidente, substituto eventual do Presidente, será o

Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina e será substituído, sucessivamente, pelos Dirigentes dos Setores de Currículos e Programas Básicos e de Exame de Livros Didáticos.

Art. 21. Verificando-se a vacância da Presidência, o Vice-Presidente completará o mandato, elegendo-se novo Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina.

Art. 22. Compete ao Presidente:

a) convocar e presidir as sessões plenárias, dirigindo as discussões pela concessão da palavra aos membros da CNMC, coordenação dos debates, intervenção para todos os esclarecimentos julgados necessários, resumos periódicos da matéria discutida e manutenção dos rumos adequados dos trabalhos;

b) determinar o não registro total ou parcial, de discurso ou aparte, pela taquigrafia ou em ata;

c) promover e regular o funcionamento da CNMC, como responsável por sua administração, solicitando as providências e recursos necessários ao atendimento dos seus serviços;

d) autorizar despesas e pagamentos;

e) designar as Subcomissões e Grupos de Trabalho previstos no Artigo 17 e distribuir trabalhos aos membros da CNMC nos têrmos do § 2.º e do Art. 12;

f) propor servidores para as funções de Chefia ou para o desempenho de encargos especiais;

g) exercer, nas sessões plenárias, o direito de voto e usar o de qualidade nos casos de empate;

h) representar a Comissão, por si ou por delegação;

i) delegar competência;

j) outros encargos a serem definidos no Regimento Interno da CNMC.

CAPÍTULO VII

Secretário-Geral e Chefes de Serviço

Art. 23. Cabe ao Secretário-Geral a direção administrativa de todos os Serviços da CNMC.

Art. 24. O Secretário-Geral será nomeado em comissão pelo Presidente da República, dentre pessoas qualificadas para o cargo, mediante proposta do Presidente da CNMC ao Ministro da Educação e Cultura.

Art. 25. Cada Serviço será dirigido por um chefe, designado pelo Presidente da CNMC.

Art. 26. As atribuições do Secretário-Geral e dos Chefes de Serviços constarão do Regimento da CNMC.

CAPÍTULO VIII

Representação nos Estados e Territórios

Art. 27. A CNMC poderá ter em cada Estado ou Território um representante para encargos de natureza moral e cívica, gerais ou específicos.

§ 1.º A representação da CNMC deverá recair em pessoa de ilibado caráter, elevado conceito, pronunciado espírito cívico e capacidade de ação.

§ 2.º Os serviços de representante da CNMC serão considerados de relevante interesse nacional.

CAPÍTULO IX

Pessoal

Art. 28. O Regimento Interno da CNMC disporá sobre a lotação de seu pessoal.

Art. 29. A CNMC disporá de funcionários requisitados na forma da legislação em vigor e poderá admitir servidores regidos pela legislação trabalhista, para encargos específicos.

CAPÍTULO X

Recursos Financeiros

Art. 30. Os recursos financeiros necessários ao funcionamento da CNMC serão consignados no Orçamento da União.

TÍTULO IV

Das Atividades Extraclases

Art. 31. Na prática educativa da Educação Moral e Cívica, em todos os estabelecimentos de ensino, deve ser estimulada a criação de instituições extraclases, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, de recreação, e outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a seqüência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal, academia, centros diversos, *forum* de debates, núcleo escolteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmio cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmio esportivo, grêmio recreativo, associação de antigos alunos e outras.

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à erradicação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

§ 1.º As chapas concorrentes às funções da diretoria deverão ser submetidas à aprovação prévia do diretor do estabelecimento.

§ 2.º Os Centros Cívicos deverão:

a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: *caráter*, com base na moral, tendo fonte em Deus, nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; *amor à Pátria* e às suas tradições, com capacidade de renúncia; *ação* intensa e permanente em benefício do Brasil;

b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único;

c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior.

d) empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências;

§ 3.º Serão membros dos Centros Cívicos, em caráter facultativo, alunos e professores do estabelecimento.

§ 4.º Nos estabelecimentos dos níveis primário e médio, o Centro será designado Cívico Escolar (CCE); nos de nível superior, Superior de Civismo (CSC).

§ 5.º Os Estados e Territórios da União, bem como o Distrito Federal, poderão organizar uma Coordenação de Educação Moral e Cívica (COMOCI), com a finalidade de promover, incentivar e orientar a prática educativa nos estabelecimentos de ensino dos três níveis, de sua responsabilidade, em todos os seus aspectos. As atividades da COMOCI na coordenação dos Centros Cívicos deverão inspirar-se nas prescrições do Art. 3.º.

Art. 33. A CNMC baixará diretrizes fixando as finalidades e encargos do CCE e CSC, bem como as prescrições necessárias ao seu funcionamento em todas as unidades da Federação.

Art. 34. Em cada estabelecimento de ensino de grau primário e de grau médio existirá um círculo de Pais e Mestres, destinado a facilit-

tar a participação da família nas atividades escolares, ao trato dos problemas educacionais comuns à escola e à família, às pesquisas julgadas necessárias, bem como à interação nos objetivos visados.

TÍTULO V

Dos Professores e Orientadores

Art. 35. A formação de professores e orientadores para a disciplina Educação Moral e Cívica far-se-á das seguintes maneiras:

Em escolas normais, para o magistério primário;

Em nível superior, para o magistério de ensino médio e superior e para a orientação dos três níveis de ensino.

374

Art. 36. Nos termos do Art. 26 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo dos cursos de formação de professores de Educação Moral e Cívica para o ensino médio, cabendo ao mesmo Conselho ou ao Conselho Estadual competente fixá-lo para as escolas de formação de professores primários.

Art. 37. Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

Parágrafo único. Até que o estabelecimento de ensino disponha de professores ou orientador, diplomados ou habilitados em exame de

suficiência, o seu Diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, podendo confiá-lo a professores titulados, na forma da lei, para o ensino de outras matérias e aos especializados em orientação educacional.

Art. 38. Em cada estabelecimento de ensino haverá um orientador de Educação Moral e Cívica especialmente designado pelo Diretor para coordenar as iniciativas, oportunidades e medidas executivas relacionadas com a disciplina e a prática educativa correspondente, cabendo-lhe a assistência ao Centro Cívico, estabelecido no Art. 32.

TÍTULO VI

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 39. A Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, criada pelo Artigo 8.º do Decreto-lei número 869, de 12 de setembro de 1969, será conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 1.º A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

§ 2.º A partir da data da vigência deste Regulamento, deixará de ser conferida a Cruz do Mérito em Educação Cívica, de que trata a Portaria n.º 376, de 9 de dezembro de 1966, do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 40. Os órgãos técnicos e administrativos do Ministério da Educação e Cultura prestarão à CNMC a assistência que lhes fôr solicitada pelo Presidente ou em seu nome, pelo Secretário-Geral, de modo a ser assegurada a necessária articulação com a Comissão.

Art. 41. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 14 de janeiro de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Jarbas G. Passarinho

D.O. de 15-1-71.

DECRETO N.º 68.442 — DE 20
DE MARÇO DE 1971

Inclui o Instituto Brasileiro de Informática entre os órgãos autônomos da Fundação IBGE.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 72, parágrafos 1.º e 2.º, do Estatuto da Fundação IBGE; aprovado pelo Decreto n.º 61.126, de 2 de agosto de 1967, decreta:

Art. 1.º Fica incluído o Instituto Brasileiro de Informática entre os órgãos autônomos da Fundação IBGE, previstos no artigo 9.º, alínea *c*, do seu Estatuto, aprovado pelo Decreto n.º 61.126, de 2 de agosto de 1967.

Art. 2.º A alínea *c* do artigo 28 e a alínea *c* do artigo 36 do referido

Estatuto, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 28.

a)
b)

c) representantes do Instituto Brasileiro de Geografia, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e do Instituto Brasileiro de Informática, designados pelos Diretores-Superintendentes respectivos.

Art. 36.

a)
b)

c) representantes do Instituto Brasileiro de Estatística, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e do Instituto Brasileiro de Informática, designados pelos Diretores-Superintendentes respectivos.

Art. 3.º Fica acrescentada ao Capítulo III, do Estatuto da Fundação, a Seção 7, constituída dos dispositivos seguintes:

SEÇÃO 7

Do Instituto Brasileiro de Informática

Art. 44. O Instituto Brasileiro de Informática (IBI) tem por finalidade executar o processamento dos dados necessários às atividades da Fundação IBGE: manter arquivo eletrônico de acesso automático com informações indispensáveis ao planejamento sócio-econômico, na área do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral; promover

a generalização do uso dos métodos de informática no âmbito da Fundação IBGE e do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral; e proceder a estudos e pesquisas metodológicas no domínio da informática.

§ 1.º O Instituto Brasileiro de Informática terá a autonomia técnica indispensável ao desempenho de suas funções, e seus serviços serão estruturados na forma do Regimento aprovado pelo Conselho Diretor, de acordo com o Decreto-lei n.º 161, de 13 de fevereiro de 1967, art. 7.º.

§ 2.º O Instituto Brasileiro de Informática será dirigido por um Diretor-Superintendente (Decreto-lei n. 161, de 13 de fevereiro de 1967, art. 7.º, parágrafo único), competindo-lhe, além de outras atribuições;

a) despachar com o Presidente da Fundação;

b) cumprir e fazer cumprir as normas legais, estatutárias e regimentais, bem como as deliberações do Conselho Diretor e das Comissões Técnicas e as ordens e instruções do Presidente da Fundação.

c) orientar e superintender tôdas as atividades do IBI;

d) designar, dentre os servidores da Fundação, seus assessôres e auxiliares imediatos e indicar ao Presidente os chefes e dirigentes do Instituto Brasileiro de Informática;

e) delegar atribuições.

§ 3.º A coordenação técnica das atividades do Instituto Brasileiro

de Informática será feita pela Comissão de Planejamento e Normas de Informática (CONPLANIN) assim constituída:

a) Diretor-Superintendente, que coordenará os trabalhos da Comissão;

b) titulares dos órgãos de mais alta hierarquia do Instituto Brasileiro de Informática;

c) representantes da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, do Instituto Brasileiro de Estatística e do Instituto Brasileiro de Geografia designados pelos Diretores-Superintendentes respectivos;

d) representante do Estado-Maior das Forças Armadas, representantes do Instituto de Pesquisas e do Instituto de Planejamento do IPEA do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

§ 4.º A Comissão de Planejamento e Normas de Informática elaborará o projeto do seu Regimento Interno o qual será submetido à aprovação do Conselho Diretor por intermédio do Presidente da Fundação.

Art. 4.º Os artigos 44 e 45 do Estatuto da Fundação passam a constituir o seu art. 45, com a seguinte redação:

“Art. 45. O exercício financeiro coincidirá com o ano civil.

Parágrafo único. Anualmente, na época própria, a Fundação apresentará ao órgão competente, na forma por este estabelecida, a proposta dos quantitativos necessários para fazer face às

despesas a serem atendidas por dotações orçamentárias e Subvenções da União."

Art. 5.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de março de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Adalberto de Barros Nunes

Orlando Geisel

Márcio de Souza e Mello

João Paulo dos Reis Velloso

D.O. de 31-3-71.

DECRETO N.º 68.708 — 3 DE JUNHO DE 1971

Regulamenta a aplicação dos Recursos da Loteria Esportiva.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, decreta:

Art. 1.º A renda líquida, distribuída pela Loteria Esportiva, destinada a programas de educação física e atividades esportivas, prevista pelo Decreto n.º 66.118, de 26 de janeiro de 1970, alterado pelo Decreto n.º 68.125, de 27 de janeiro de 1971 e Decreto número 68.702, de 3 de junho de 1971, será repassada ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que adotará o seguinte critério na sua distribuição:

— 1/3 (um terço) para o Conselho Nacional de Desportos, a ser aplicado no desenvolvimento das atividades esportivas de iniciativa das entidades sujeitas à sua jurisdição;

— 2/3 (dois terços) para o Departamento de Desportos e Educação Física, que os aplicará em programas de Educação Física e atividades esportivas estudantis.

Art. 2.º Todos os programas de Educação Física e atividades esportivas custeados com os recursos da Loteria Esportiva, serão desenvolvidos mediante projetos, que, depois de estudados e aprovados pelo Conselho Nacional de Desportos ou pelo Departamento de Desportos e Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, serão executados por estes órgãos ou por intermédio de entidades, públicas ou privadas, conforme o caso, que manipularão os recursos financeiros concedidos e prestarão as respectivas contas, na forma e no prazo de lei.

Parágrafo único. As despesas de custeio a serem procedidas pelos dois órgãos acima referidos, para a administração dos projetos aprovados, não poderão exceder a 3% (três por cento) dos percentuais repassados pela Loteria Esportiva.

Art. 3.º Os programas de Educação Física, em geral, compreenderão os seguintes objetivos:

a) implementação de projetos básicos em todos os níveis e ramos do ensino;

b) construção e funcionamento de unidades esportivas avulsas ou Centros de Educação Física, nas áreas prioritárias;

c) elevação do nível profissional dos titulados em Educação Física e Desportos, por intermédio de assistência técnica e financeira às escolas especializadas, da concessão de bolsas de estudo e representação em congressos, conferências, seminários ou certames nacionais ou internacionais, pertinentes à especialidade;

d) realização de pesquisas, para o desenvolvimento científico e técnico da Educação Física e dos Desportos;

e) divulgação informativa, didática, técnica, cultural e popular;

f) promoções diversas, que se destinem à difusão, à orientação e à prática da Educação Física e dos Desportos.

378 Art. 4.º As atividades esportivas amparadas com os recursos de que trata este Decreto são:

- a) as infanto-juvenis, escolares ou extra-escolares;
- b) as universitárias;
- c) as regionais;
- d) as nacionais;
- e) as internacionais (campeonatos, jogos ou Olimpíadas).

Parágrafo único. O Departamento de Desportos e Educação Física do Ministério da Educação e Cultura atuará em atividades desportivas do setor estudantil.

Art. 5.º O Ministério da Educação e Cultura baixará instruções sobre os requisitos a que deverão satisfazer os projetos encaminhados à apreciação do Conselho Nacional de Desportos e do Departamento

de Desportos e Educação Física, para ajuda financeira aos programas de Educação Física e atividades esportivas.

Art. 6.º Os projetos serão apresentados com a antecedência mínima de um semestre sobre aquele em que deva ter início a sua execução.

Art. 7.º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 3 de junho de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
José Flávio Pécora
Jarbas G. Passarinho

D. O. de 4-6-1971

DECRETO N.º 68.592 — DE 6 DE MAIO DE 1971

Dispõe sobre a transferência de recursos do salário-educação para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Estados.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 35, § 3.º, da Lei número 4.863, de 29 de novembro de 1965, decreta:

Art. 1.º Fica o Banco do Brasil S. A. autorizado a transferir automaticamente, para o Fundo Nacional do Desenvolvimento de Educação e para os Estados, as contribuições arrecadadas pelo Instituto Nacional de Previdência Social, a título de salário-educação, instituído pela Lei n.º 4.440, de 27

de outubro de 1964, deduzida a taxa de administração de um por cento (1%) em favor do referido Instituto.

§ 1.º O valor total de cada transferência aludida no *caput* deste artigo será estimado para o respectivo exercício, de acordo com os dados fornecidos pelo Departamento de Estatística do Instituto Nacional de Previdência Social, ficando, desde já, estimados para os exercícios de 1971, 1972 e 1973 os valores da tabela abaixo:

Ano	Previsão
	Cr\$ 1.000,00
1971	418.900
1972	522.800
1973	639.200

§ 2.º O Banco do Brasil S. A. efetivará as transferências, em duodécimos, da importância estimada durante o exercício respectivo.

§ 3.º As diferenças para mais ou para menos nas transferências serão apuradas, em cada exercício, pelo Instituto Nacional de Previdência Social e compensadas até 31 de março do exercício seguinte pelos responsáveis.

Art. 2.º O Instituto Nacional de Previdência Social e o Banco do Brasil S. A., através de seus órgãos, colocarão à disposição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação todas as informações estatísticas e contábeis relativas à arrecadação e transferência dos recursos do salário educação.

Art. 3.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4.º Ficam revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 6 de maio de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
Antônio Delfim Netto
Jarbas G. Passarinho
Júlio Barata

D. O. de 6-5-1971

DECRETO N.º 68.770 — DE 17 DE JUNHO DE 1971

Autoriza a contratação de operação de crédito externo para financiamento parcial de um Programa de Expansão e melhoria do Ensino Fundamental e Médio.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e de acordo com o disposto nas Leis n.ºs 1.518, de 24 de dezembro de 1951, e 4.457, de 6 de novembro de 1964, no Decreto-lei n.º 1.095, de 20 de março de 1970, e no Decreto n.º 62.700, de 15 de maio de 1968, decreta:

Art. 1.º Fica o Ministro da Fazenda autorizado a contratar, em nome da República Federativa do Brasil, com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), operação de crédito externo no montante de US\$ 50,000,000.00 (cinquenta milhões de dólares norte-americanos), destinados ao financiamento parcial de um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Fundamental e Médio, a cargo do Ministério da Educação e Cultura.

§ 1.º O Ministério da Educação e Cultura fica autorizado a praticar, em nome da União, todos os

atos necessários à execução do contrato referido neste artigo.

§ 2.º A aplicação dos recursos de que trata este Decreto fica condicionada à celebração, entre o Ministério da Educação e Cultura e os Estados beneficiados pelo Programa, de contratos aditivos específicos, que definirão os projetos a serem executados.

Art. 2.º O Ministério da Educação e Cultura adotará as providências necessárias à inclusão nas propostas do Orçamento Anual da União e Plurianual de Investimentos, das parcelas necessárias ao atendimento dos desembolsos das contrapartidas em moeda nacional e demais encargos financeiros decorrentes da execução do contrato que vier a ser firmado, observados os critérios estabelecidos para a elaboração dos projetos de lei orçamentária da União.

Art. 3.º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a ceder o uso, aos Estados beneficiados pelo Programa a que se refere o artigo 1.º, das aplicações custeadas com recursos desse Empréstimo ou da contrapartida nacional que vier a ser coberta pela União Federal.

Art. 4.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 17 de junho de 1971; 150.º da Independência e 83.º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI
José Flávio Pécora
Jarbas G. Passarinho
João Paulo dos Reis Velloso

D. O. de 18-6-1971

PORTARIA N.º 39 — GB, DE 17
DE FEVEREIRO DE 1971

Constitui Comissão Nacional de Vestibular Unificado.

O Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, de acordo com a autorização constante da Portaria Ministerial número 3.585, de 27 de outubro de 1970,

resolve,

Constituir a Comissão Nacional de Vestibular Unificado — COMVESU com a finalidade de:

- a) realizar estudos sobre a possibilidade de reunir Universitários e Escolas por área de conhecimento em cada Distrito Geo-Educacional;
- b) encaminhar a viabilidade de realização em 1972 de vestibular unificado por área de conhecimento em cada Distrito Geo-Educacional;
- c) estudar a uniformização dos programas a serem exigidos no vestibular em cada Distrito Geo-Educacional;
- d) estimular a utilização de computadores na correção de provas e classificação de candidatos;
- e) estudar a possibilidade de uniformização da taxa de inscrição no vestibular em cada Distrito Geo-Educacional;
- f) examinar a possibilidade de aplicação de novos métodos de verificação de habilitação a estudos Universitários a serem introduzidos no Vestibular;

g) garantir a adequação do nível de complexidade das provas dos vestibulares aos conhecimentos ministrados no ensino médio e bem assim o critério rigorosamente classificatório dos exames.

Integrarão a Comissão Nacional de Vestibular Unificado os seguintes professores:

Valmir Chagas — Representando a Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação;

Padre José Vasconcelos — Presidente da Câmara de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação, representando o Ensino Médio;

Carlos Alberto Serpa de Oliveira — Representando o Departamento de Assuntos Universitários;

Francisco Bruno Lobo — da Universidade Federal do Rio de Janeiro;

Manoel Luiz Leão — da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e

Adolpho Ribeiro Netto — da Universidade de São Paulo.

Será Coordenador da COMVESU o Prof. Carlos Alberto Serpa de Oliveira. — *Newton Sucupira.*

D.O. de 4-3-1971.

PORTARIA N.º 93-BSB, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1971

Dispõe sobre fundos especiais e renda de qualquer natureza dos órgãos autônomos.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, tendo em vista a necessidade

de fixar normas reguladoras da utilização e movimentação de fundos especiais, assim como de rendas de qualquer natureza, e

Considerando que os Arts. 1.º do Decreto n.º 66.582, de 5 de junho de 1970, e 14 do Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, asseguram autonomia administrativa e financeira, respectivamente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nos termos do Art. 172 *in fine* do Decreto-lei n.º 200, de 25-2-67, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 90, de 22-10-68;

Considerando a instituição de um fundo especial de natureza contábil em cada um dos órgãos autônomos acima referidos, cujas atividades exigem tratamento diverso dos demais órgãos da administração direta;

Considerando que a lei que estatui normas gerais de Direito Financeiro vigente é anterior ao Decreto-lei número 200-67 que cria os órgãos autônomos e institui fundos especiais para esses órgãos;

Considerando a conveniência de não somente estabelecer um critério uniforme de funcionamento dos fundos, como também possibilitar melhor aparatividade dos órgãos autônomos;

Considerando, outrossim e por oportuno, a conveniência de disciplinar a instituição de renda, de qualquer natureza, vinculada ou não a fundos especiais, resolve:

TÍTULO I

Dos Fundos Especiais

I — Os recursos orçamentários destinados às atividades de cada órgão autônomo serão consignados globalmente no orçamento das Unidades Orçamentárias às quais estejam respectivamente vinculadas e creditados aos fundos especiais respectivos, juntamente com os recursos extra-orçamentários, inclusive a receita própria.

II — Os recursos orçamentários, bem como os extra-orçamentários, constitutivos do Fundo serão objeto de plano de aplicação, podendo ser modificados sempre que houver necessidade, mediante justificativa ao titular da Secretaria Geral, a quem cabe aprová-los.

III — A escrituração do Fundo e seu regime financeiro obedecerão às seguintes disposições:

a) registro da receita com indicação das dotações por categorias econômicas e síntese de fontes;

b) empenho prévio das despesas com indicações das dotações correspondentes;

c) processamento e pagamento das contas de fornecimento e serviços prestados por terceiros e dos recolhimentos legais;

d) processamento e recebimento das contas de serviços prestados a terceiros;

e) controle e balanço orçamentário;

f) controle e balanço financeiro;

g) controle e balanço patrimonial;

h) apuração e registro dos custos globais e analíticos executados diretamente ou por intermédio de terceiros.

TÍTULO II

Da Renda de Qualquer Natureza

IV — Nenhum órgão vinculado direta ou indiretamente a este Ministério, poderá aplicar renda de qualquer natureza, sem que tenha tido prévia autorização Ministerial;

a) as solicitações nesse sentido deverão ser dirigidas diretamente ao Titular da Pasta;

b) fica assinado o prazo de 60 (sessenta) dias para comunicar ao Titular da Pasta, pormenorizadamente, a origem da receita, o ato legal que a instituiu, época do seu recolhimento e outras informações que reputar convenientes.

V — Qualquer renda extra-orçamentária será objeto de contabilização própria e seu disposto obedecerá às mesmas normas previstas para o da verba orçamentária, sujeita, inclusive, a prestação de contas, no processo anual obrigatório.

VI — Para regulamentar a execução desta Portaria a Inspeção-Geral de Finanças baixará as necessárias instruções. — *Jarbas G. Passarinho.*

D.O. de 3-3-1971.

Dispõe sobre o regime de coedição de livros entre o Instituto Nacional do Livro e as editoras nacionais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso das suas atribuições, e

Considerando a necessidade de proporcionar melhor acervo às bibliotecas brasileiras mediante seleção de livros de real valor cultural;

Considerando, ainda, outros aspectos da problemática do livro brasileiro e a conveniência de dotar o Instituto Nacional do Livro de condições materiais para as soluções cabíveis, resolve:

Art. 1.º Determinar que os recursos do Instituto Nacional do Livro, destinados à aquisição de obras para doações e bibliotecas sediadas em todo o território nacional, sejam integralmente aplicados em condições entre o Instituto Nacional do Livro e editoras nacionais, mediante Convênio, objetivando o barateamento do preço de venda do livro.

Art. 2.º Em nenhuma hipótese, o Instituto Nacional do Livro celebrará convênio, diretamente, com autores, os quais poderão, não obstante, submeter seus originais diretamente ao órgão para exame.

Art. 3.º O regime de coedição, a que se refere esta Portaria, obedecerá às seguintes instruções:

a) somente poderão celebrar Convênio com o Instituto Nacio-

nal do Livro, as editoras legalmente estabelecidas e com sede no território nacional;

b) o Instituto Nacional do Livro poderá celebrar Convênio, com uma ou mais editoras, para coedição da mesma obra;

c) a editora interessada submeterá o original, na sua forma definitiva, ao Instituto Nacional do Livro, que, ouvida sua Comissão de Leitura e Aquisição, na área de sua competência, o aceitará ou recusará, submetendo-o na primeira hipótese, ao exame do Diretor do Instituto Nacional do Livro;

d) aceito preliminarmente o original, o editor deverá encaminhar ao Instituto Nacional do Livro todos os dados referentes ao custo da edição, inclusive direitos autorais, tiragem, distribuição etc., bem como a fixação do preço final de venda da obra impressa. O Diretor do Instituto Nacional do Livro de posse desses dados, emitirá parecer conclusivo;

e) à vista de parecer favorável, o Instituto Nacional do Livro firmará Convênio com a editora, estabelecendo o prazo para a publicação, que não poderá exceder de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data da assinatura do Convênio, salvo em casos especiais;

f) o Instituto Nacional do Livro adquirirá, pelo menos, um quinto da edição, que não poderá ser inferior a 5.000 (cinco mil) exemplares.

Art. 4.º A iniciativa de coedição poderá partir do Instituto Nacional do Livro, caso em que terá prioridade, sobre os demais, constantes de proposta recebida das editoras.

Art. 5.º O Convênio prende-se à primeira edição da coedição, podendo ser celebrado novo Convênio, se assim convier ao Instituto Nacional do Livro.

Art. 6.º As obras publicadas, em regime de coedição, terão obrigatoriamente: na capa, o nome do editor conveniente, secundado pela sigla "MEC", na fôlha-de-rosto, os dizeres "Em convênio com o Instituto Nacional do Livro — MEC"; no verso da segunda capa, o preço de venda ao público, em corpo 14.

Art. 7.º No caso de edição ou reedição de obras caídas em domínio público, os termos do Convênio de coedição serão previamente estudados, em caráter especial, pela Comissão de Leitura e Aquisição de Livro do Instituto Nacional do Livro.

384 Art. 8.º Ao Instituto Nacional do Livro ficará assegurado o desconto de 40% (quarenta por cento) sobre o preço da capa de obras editadas em regime de coedição.

Art. 9.º Em nenhuma hipótese, o Convênio celebrado com uma editôra, poderá ser transferido a outra, mesmo associada.

Art. 10. As obras de autores nacionais terão preferência no regime de coedição estabelecido nesta Portaria.

Art. 11. O Diretor do Instituto Nacional do Livro fixará a taxa a ser cobrada aos editôres pela emissão de parecer por parte da Comissão de Leitura e Aquisição.

Art. 12. No anverso da fôlha-de-rosto deverá ser impressa a ficha de catalogação, por autor do livro coeditado.

Art. 13. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. — *Jarbas G. Passarinho.*

D. O. de 28-5-1971

CDU 37.01 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

TEIXEIRA, Anísio — Educar para o equilíbrio da sociedade. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 191-196, abr./jun. 1971.

O sistema educacional de uma nação é o que há de mais característico para expressar seu conjunto de valores, o padrão de vida, o tipo de civilização e o caráter da cultura.

Pioneira de duas revoluções, a democrática e a industrial, a sociedade inglesa tem vivido em estado de experimentação contínua, em que as transformações educacionais se fazem de maneira cumulativa, refletindo a realidade social, nunca a partir de esquemas pedagógicos apriorísticos.

A democratização de oportunidades tem sido a tendência marcante do sistema educacional inglês, a partir do sec. 19, com a generalização do escolar elementar, ampliando-se com a educação secundária para todos, através do Education Act, de 1944, e o plano de expansão de Educação Tecnológica, posterior a 1945.

Setor central do processo de mudança da vida econômica, política e social, a educação é também fator principal de equilíbrio político e democrático.

J.M.B.

CDU 37.01 PHILOSOPHY OF EDUCATION

TEIXEIRA, Anísio — Educar para o equilíbrio da sociedade. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 191-196, abr./jun. 1971.

The educational system of a nation expresses its set of values, its level of life, its type of civilization and the character of its culture.

Pioneer of the democratic and industrial revolutions, English society has lived in a state of continuous experimentation, in which educational changes are made in a cumulative manner, reflecting the social reality and not according to a priori educational projects.

Democratization of opportunity has been the tendency of the English educational system beginning in the 19th century with the generalization of the elementary school and expanding with secondary education for all through the Education Act of 1944 and the plan for the expansion of Technical Education after 1945.

Education is a central factor in economic, political and social change as well as a principal factor of political and democratic equilibrium.

P.G.

CDU 37.01 PHILOSOPHIE L'ÉDUCATION

TEIXEIRA, Anísio — Educar para o equilíbrio da sociedade. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 191-196, abr./jun. 1971.

Le système d'éducation d'un pays est ce qu'il y a de plus caractéristique pour exprimer son ensemble de valeurs, le genre de vie, le type de civilisation et le caractère de la culture.

Pionnière de deux révolutions: la révolution démocratique et la révolution industrielle, la société anglaise a vécu en état d'expérience continue, où les transformations en matière d'éducation se font de façon cumulative, traduisant la réalité sociale, sans toutefois partir de schémas pédagogiques aprioristiques.

La démocratisation d'opportunités a été la tendance caractéristique du système anglais d'éducation, à partir du 19^{ème} siècle, avec la généralisation de l'école élémentaire en élargissant l'école secondaire pour tous, à travers du "Education Act", de 1944, et le plan d'expansion de l'éducation technologique, à partir de 1945.

Secteur central du processus de changement de la vie économique, politique et sociale, l'éducation est aussi facteur principal d'équilibre politique et démocratique.

R.H.T.

CDU 37.014.542 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

POIGNANT, Raymond — Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico e social. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 197-208, abr./jun. 1971.

Para uma planificação que se pretenda global, numa análise a partir das experiências francesa e soviética, torna-se impossível separar o processo de elaboração do plano educacional do conjunto dos trabalhos do planejamento.

No que diz respeito ao financiamento, há estreitas inter-relações entre os objetivos desenvolvimentistas do sistema educacional e os recursos que lhe são reservados.

O problema para os planejadores consiste em conciliar as necessidades quase ilimitadas e os recursos sempre limitados.

O ideal seria dispor de critérios objetivos de modo a conjugar a escolha das prioridades com a otimização do crescimento, para arbitrar entre os investimentos materiais produtivos e os investimentos de capital humano.

J.M.B.

CDU 37.014.542 EDUCATIONAL PLANNING

POIGNANT, Raymond — Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico e social. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 197-208, abr./jun. 1971.

In an analysis which takes note of the French and Soviet experiences it is becoming impossible to separate the process of preparing the education plan from the whole planning process it planning is to be integrated.

As for financing, there are strict inter-relationships between the development objectives of the educational system and the resources available for it.

The problem for planners consists in reconciling almost unlimited necessities with always limited resources.

The ideal would be to dispose of objective criteria which would make it possible to choose priorities for optimal growth, to balance investments in productive material and in human capital.

P.G.

CDU 37.014.542 PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

POIGNANT, Raymond — Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico e social. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 197-208, abr./jun. 1971.

Pour une planification que se veut globale, par une analyse fondée sur les expériences françaises et soviétique, il est impossible de separer le processus d'élaboration du plan d'éducation de l'ensemble de la planification.

Quant au financement, il y a d'étroites inter-relations entre les objectifs de developpement du système d'enseignement et les ressources qui lui sont réservées.

Le problème pour les planificateurs consiste en concilier les besoins quasi illimités et les ressources souvent limitées.

L'idéal serait de disposer de critères objectifs de manière à conjuguier le choix des priorités avec l'optimisation de l'accroissement, pour arbitrer entre les investissements matériels productifs et les investissements en capital humain.

R.H.T.

GOUVEIA, Aparecida Joly — A pesquisa educacional no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 209-241, abr./jun. 1971.

Estudos divulgados e informações obtidas através de questionários indicam os temas preferidos pelas instituições de pesquisa: características, em geral sócio-econômicas, do discente ou docente; aspirações educacionais e profissionais dos estudantes; caracterização de escolas ou redes escolares (número de alunos, qualificação de professores, matéria dos programas).

Operam na área seis centros que integram a rede do INEP, centros de Secretarias Estaduais, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) do Ministério do Planejamento, núcleos de pesquisa de entidades particulares que mantêm programas de educação (SENAC, SESI, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas) e institutos de pesquisa econômica e ou social de algumas universidades.

Urge especificar o papel da pesquisa na formulação da política educacional, em linhas mais amplas, e sua influência sobre o processo educativo, além

CDU 37.012.85 EDUCATIONAL RESEARCH

GOUVEIA, Aparecida Joly — A pesquisa educacional no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 209-241, abr./jun. 1971.

Studies published and information obtained through questionnaires indicate that the following are the principal themes preferred by research institutions: characteristics, generally socio-economic, of students or teaching staff; educational or professional aspirations of students; characteristics of schools or of school systems (number of students, qualification of teachers, material taught).

Research in this area was undertaken by the six centers which are part of INEP, by centers linked to State Secretaries of Education, by the Institute of Applied Economic Research (IPEA) of the Ministry of Planning, by entities which maintain educational programs (SENAC, SESI, the Getúlio Vargas Foundation, and the Carlos Chagas Foundation) and by the economic or social research institutes of some universities.

Urges that the role of research in the formation of educational policy and its influence on the educational process be specified along more ample lines, in

CDU 37.012.85 RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

GOUVEIA, Aparecida Joly — A pesquisa educacional no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, 55 (122): 209-241, abr./jun. 1971.

Des études mises en lumière et des informations obtenues à travers des questionnaires, indiquent les thèmes préférés par les institutions de recherches: caractéristiques, en général, socio-économiques de la fonction enseignante et des élèves, aspiration éducatives et professionnelles des étudiants; caractérisation des écoles ou des réseaux scolaires (nombre d'élèves, qualification des maîtres, programmes d'études).

Dans ce domaine, travaillent six centres qui intègrent le réseau de l'INEP, des centres des Secretariats de l'Éducation des différents états, l'Institut de Recherches Économiques appliquées du Ministère du Plan, à travers son Centre de Ressources Humaines, des noyaux de recherche d'institution privées qui réalisent des programmes en matière d'éducation (SENAC, SESI, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas), et des instituts de Recherche Économique et sociale de quelques universités.

Il est nécessaire et de haute urgence de marquer le rôle de la recherche dans la formulation de la politique de l'éducation, en lignes plus larges, ainsi que son influence sur le processus éducatif outre l'examen du problème du "background" du chercheur et de la formation de l'équipe inter-disciplinaire.

Le rapport est accompagné de la liste de projets de recherche en cours ou terminées dans les derniers cinq ans (jusqu'au mois de juillet, 1970).

R.H.T.

addition to examining the problem of the background of the researcher and that of the formation of an interdisciplinary team.

Also contains an annex of projects initiated and or concluded in the last five years (until July 1970).

P.G.

de examiner o problema do background do pesquisador e da formação de equipe interdisciplinar.

Em anexo, relação dos projetos de pesquisa iniciados e/ou concluídos nos últimos cinco anos (até julho de 1970).

G.A.V.

CDU 37.31 ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO

NASCIMENTO, Walter Augusto — A Estatística no Planejamento Educacional.
R. bras. Est. pedag., 55 (122): 254-259, abr./jun. 1971.

Implantar um sistema de informática na educação implica completa reforma do atual sistema apurador do MEC.

A solução do problema está condicionada ao estudo de vários fatores, destacando-se: escolha de melhores programas educacionais, controle do custo operacional e simplificação da estrutura administrativa.

A elaboração de planos de apuração estaduais, regionais e federais contaria com a participação do INEP e do SEEC (Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC) que também planejariam os conjuntos de amostras para as pesquisas especiais.

A instalação seria progressiva, dependendo da formação de equipes habilitadas pela Fundação IBGE, através da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e outras existentes.

G.A.V.

CDU 37.31 STATISTICAL EDUCATION

NASCIMENTO, Walter Augusto — A Estatística no Planejamento Educacional.
R. bras. Est. pedag., 55 (122): 254-259, abr./jun. 1971.

To establish a new system of data shortage and processing for education implies the complete reform of the actual statistical system of the Ministry of Education and Culture.

The solution to the problem is conditioned by the study of various factors, such as: the choice of better educational programs, control of operating cost and simplification of the administrative structure.

The elaboration of state, regional and federal plans for data collection and evaluation will count upon the participation of the National Institute for Pedagogical Studies and of the Statistical Service for Education and Culture of the MEC which will also plan samples for special studies.

Installation will be progressive, and will depend on the formation of skilled teams by the IBGE Foundation, through the National School of Statistical Sciences and other entities.

P.G.

CDU 37.31 STATISTIQUE DE L'ÉDUCATION

NASCIMENTO, Walter Augusto — A Estatística no Planejamento Educacional.
R. bras. Est. pedag., 55 (122): 254-259, abr./jun. 1971.

Mettre sur pieds un système d'informatique en matière d'éducation implique une complète réforme de l'actuel système statistique du MEC.

La solution du problème dépend de l'étude de différents facteurs soit: choix de meilleurs programmes éducatifs, contrôle du coût opérationnel et simplification de la structure administrative.

L'élaboration de plans statistiques au niveau fédéral, régional ou des états conteraient avec la participation de l'INEP et du SEEC (Service de Statistique de l'Éducation et de la Culture du MEC) que se chargeraient aussi de planifier les ensembles d'échantillons pour les recherches spécifiques.

La mise en marche serait progressive, dépendant de la formative d'équipes formés par la Fondation IBGE, à travers de l'École Nationale de Sciences Statistiques et d'autres.

R.H.T.

CDU 373.3 PRIMÁRIO

PINHEIRO, Lúcia Marques — Por que tanta repetência na 1.^a Série? R. bras. Est. pedag., 55 (122): 242-253, abr./jun. 1971.

Os indicadores do rendimento escolar — taxas de progressão, de aprovação, resultados alcançados ao fim de um período determinado — revelam o estágio educacional alcançado por um país e prognosticam suas possibilidades de desenvolver-se.

As taxas brasileiras estão entre as mais baixas do mundo e o principal fator que concorre para isso é a incapacidade de obter-se a promoção de pelo menos 80% das crianças do 1.^o ao 2.^o ano primário, tendo dominado o mecanismo da leitura e da escrita e sendo capazes de ler, com compreensão, trechos à sua altura, envolvendo todos os fonemas.

L.M.P.

CDU 373.3 ELEMENTARY EDUCATION

PINHEIRO, Lúcia Marques — Por que tanta repetência na 1.^a Série? R. bras. Est. pedag., 55 (122): 242-253, abr./jun. 1971.

The indicators of return on school investment-progress rates, approval rates, results attained at the end of a determined period — indicate the state of educational development of a country and its development possibilities.

These rates in Brazil are among the lowest in the world. The principal factor for this is an inability to promote at least 80% of children in the first and second years, who must have mastered reading and writing and be able to read, with comprehension, passages at their reading level, using all the phonemes.

P.G.

CDU 373.3 ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PINHEIRO, Lúcia Marques — Por que tanta repetência na 1.^a Série? R. bras. Est. pedag., 55 (122): 242-253, abr./jun. 1971.

Les indicateurs du rendement scolaire — taux de progression, d'approbation, résultats à la fin d'une période déterminée — révèlent le niveau d'éducation atteint par un pays et prognostiquent ses possibilités de développement.

Les taux brésiliens sont parmi les plus bas du monde et le principal facteur responsable est l'incapacité d'obtenir la promotion d'au moins 800% des enfants de la 1^{ère} et la 2^{ème} année primaire, ayant déjà dominé le mécanisme de la lecture et de l'écriture, et étant capables de lire, avec compréhension, des textes faciles, comprenant tous les phonèmes.

R.H.T.

BRASIL — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — Domínio pelas crianças da escola primária dos conceitos e vocabulários envolvidos no ensino da História. R. bras. Est. pedag., 55 (122): 285-297, abr./jun. 1971.

Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E. em 1968/69.

Este trabalho teve como objetivo apurar o grau do domínio dos conceitos e vocábulos envolvidos no ensino da história, pelas crianças das escolas primárias da Guanabara, levando-se em conta a necessidade de elas receberem adequada iniciação histórica, a fim de que possam integrar-se na época em que vivem.

Foram sorteados 54 escolas públicas primárias, situadas nas zonas rural e urbana e elaborados testes objetivos de múltipla escolha; os vocábulos e conceitos empregados foram os que mais freqüentemente aparecem nos livros didáticos, abrangendo as várias fases da evolução histórica do Brasil.

CDU 37.012.85 EDUCATIONAL RESEARCH

BRASIL — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — Domínio pelas crianças da escola primária dos conceitos e vocabulários envolvidos no ensino da História. R. bras. Est. pedag., 55 (122): 285-297, abr./jun. 1971.

Research done by the Division for the Improvement of Teaching Staff of the CBPE in 1968/69.

This study has as its objective an improvement in the degree of domination of concepts and vocabulary used in teaching history to children in primary schools in Guanabara, taking into account the necessity of their receiving an adequate initiation into the study of history so that they may more readily integrate themselves into the epoch in which they live.

Fifty — four public primary schools, located in rural and urban zones were randomly selected. Objective multiple choice tests were developed. The vocabulary and concepts used were those which appear most frequently in textbooks and included the various phases in the historical evolution of Brazil.

CDU 37.012.85 RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

BRASIL — Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério — Domínio pelas crianças da escola primária dos conceitos e vocabulários envolvidos no ensino da História. R. bras. Est. pedag., 55 (122): 285-297, abr./jun. 1971.

Recherche réalisée par la "Division de Perfectionnement du Corps Enseignant du CPBE" en 1968/69.

L'étude a eu comme but vérifier le degré de connaissance des concepts et des concepts et des vocables utilisés dans l'enseignement de l'Histoire, par des écoles primaires de l'état de Guanabara, ayant en vie le besoin qu'elles ont de recevoir une convenable initiation à l'histoire, afin de s'intégrer à l'époque qu'ils vivent.

On a pris au sort 54 écoles publiques primaires situées en zone rural et urbaine, et on a élaboré des tests objectifs de choix multiple; les vocables et les concepts employés ont été ceux qui apparaissent plus fréquemment dans les manuels, comprenant les différentes phases de l'évolution historique du Brésil.

Les resultats de la recherche indiquent que la plupart des élèves ignorent les vocables et les concepts indispensables pour connaître l'époque présente; l'acquisition des connaissances semble varier en raison directe du temps où les sujets sont abordés; les aspects historiques que éveillent l'imagination et l'admiration des enfants semblent être ceux qui sont le plus facilement retenus; les élèves provenant de milieux plus aisés ont obtenu des meilleurs resultats que ceux de niveau socio-économique plus bas.

R.H.T.

The study concluded that the majority of students do not know the vocabulary and concepts indispensable for an understanding of the epoch in which they live, learning seems to vary directly with amount of time in which subjects are studied; historical aspects which appeal to children's imagination and arouse their admiration seem to be more easily learned; students from more favored strata obtained better results than those from lower socio-economic levels.

P.G.

Conclui-se da pesquisa que os alunos em sua maioria ignoravam vocábulos e conceitos indispensáveis para o conhecimento da época em que vivem; a aprendizagem parece variar na razão direta do tempo em que são tratados os assuntos; os aspectos históricos que apelam para a imaginação infantil e despertam a admiração das crianças parecem ser mais facilmente fixados; os alunos provindos de meios mais favorecidos obtiveram resultados superiores aos das crianças de nível sócio-econômico baixo.

M.S.L.T.

LE |  |