

sumário

Durmeval Trigueiro

**Um nôvo Mundo,
uma nova Educação**

Archer Deleón

**Conceito atual
de Educação Permanente
e seu Planejamento**

Alain Touraine

**Educação Permanente
e Sociedade Industrial**

B. Schwartz

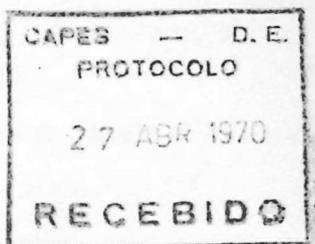
**Reflexões sôbre
o Desenvolvimento da
Educação Permanente**

Documentação

**Informe para o Simpósio
de Caracas:
Educação Permanente
na Perspectiva do
Desenvolvimento**

**Bibliografia
sôbre Educação Permanente
e Lazer**

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos



**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Carlos Corrêa Mascaro.

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretor: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Carlos Corrêa Mascaro, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques
Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho
e Regina Helena Tavares.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Morais e
Maria Eugênia Kemp Miller.

revisão: Ovídio Silveira Sousa, Amélia
Raja Gabaglia e José Cruz de Medeiros.

documentação: Clementino Luís de Je-
sus e Marilene Silveira Lima Teixeira.

tradução: Luciano Duarte Guimarães e
Maria Helena Rapp.

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

Col. Perg. 71538
Ac 71269

Í N D I C E

V. 51, n. 113, jan./mar. 69

5 Editorial

Estudos e debates

- 9 Um novo Mundo,
Durmeval Trigueiro, uma nova Educação
- 19 Conceito atual
de Educação Permanente
e seu Planejamento
Acher Deleón
- 32 Educação Permanente
e Sociedade Industrial
Vlaine Touraine
- 41 Reflexões sobre
o Desenvolvimento da
Educação Permanente
B. Schwartz

Documentação

- 63 Educação Permanente
na Perspectiva do
Desenvolvimento
- 94 Bibliografia
sobre Educação Permanente
e Lazer
- 104 MEB:
Prêmio Reza Palhavi
de Alfabetização
- 111 Reino Unido:
Nova Política para
a Educação Secundária
Michel John McCarthy

122 Conselho Federal de Educação:

Museus didáticos a serviço dos sistemas educativos; Definição dos cursos de professor de Prática Educativa e professor de Cursos Isolados; Sindicalismo como disciplina nas escolas comuns; Constituição de bibliotecas nos processos de autorização e reconhecimento; Ensino de noções de trânsito nas escolas.

133 Resenha de Livros

HARTING, Henri — Pour une éducation permanente; FURTER, Pierre — Educação e Vida; UNESCO — Le droit d'être un homme; MCLUHAN, Marshall — Os meios de comunicação como extensões do homem; LEWIS, Oscar — La Vida; TÓRRES, João Camilo de Oliveira — Lazer & Cultura; ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo — Uma escola diferente.

149 Através de revistas e jornais

Perspectiva da educação permanente — Malcolm S. Adisierhiah; Cultura e Lazer — J. A. Simpson; Tecnologia e Pensamento — Anísio Teixeira; Cultura e Sociedade: perspectivas — Jaime Rodrigues; O Plano Nacional de Cultura — Arthur César Ferreira Reis; Índio lerá nos seus dialetos — Jaime Wilson; Educação e Universidade, o momento da decisão — João Paulo dos Reis Velloso.

183 Atos oficiais

Lei n. 5.524, de 5/11/68 — Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio; Lei n. 5.531, de 13/11/68 — Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; Lei n. 5.336, de 21/11/68 — Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura; Lei n. 5.537, de 21/11/68 — Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP); Lei n. 5.539, de 27/11/68 — Modifica dispositivos da lei n. 4.881-A, de 6/12/65, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior; Lei n. 5.540, de 28/11/68 — Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; Lei n. 5.564, de 21/12/68 — Provê sobre o exercício da função de orientador educacional; Dec. n. 63.340, de 1/10/68 — Dispõe sobre assistência financeira da União aos Estados, D. F. e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino primário e médio; Dec. n. 63.341, de 1/10/68 — Estabelece critérios para expansão do ensino superior; Dec. n. 63.343, de 1/10/68 — Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação; Dec. n. 63.492, de 29/10/68 — Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Rural do Rio de Janeiro; Dec. n. 63.913, de 26/12/68 — Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio; Port. n. 667, de 19/9/68 — Estabelece normas para o ensino agrícola de grau médio; Convênio entre o MEC e o MEB, de 12/11/68 — Dispõe sobre a execução de um programa de alfabetização e Educação de Base, através de escolas radiofônicas.

229 Resumos

O FATOR HUMANO constitui hoje o *leitmotiv* dos planos de desenvolvimento. Observa-se por tôda parte a crescente preocupação de tirar o melhor partido possível das virtualidades humanas, obtendo delas o rendimento operativo que o interêsse social reclama. E nada mais justo que assim seja, se considerarmos que o trabalho do homem é a condição *sine qua non* de sua própria sobrevivência.

As múltiplas formas que êsse trabalho assume vêm-se tornando cada vez mais complexas, à medida que o esforço intelectual engendra novas configurações, formulando, através da ciência aplicada, as estruturas da tecnologia. Com a automação, não obstante a coexistência de níveis contrastantes no desenvolvimento das nações, o esforço humano parece tender para uma valorização maior de suas aptidões criadoras, liberando-se o homem do esforço mecânico que a revolução industrial iniciou em boa hora e a revolução tecnológica vem tratando de consumir.

Nesse quadro, a preparação do homem, de todos os homens, para uma existência plena nesse momento nôvo de sua história, haveria de constituir um desafio às concepções e aos sistemas implantados para realizá-la. A educação sistemática em todos os níveis já não corresponde às necessidades dessa nova preparação. E aqui também começa a coexistir e mesmo a não existir — em se tratando de regiões subdesenvolvidas — processos simultâneos de preparação que abrangem desde a formação escolar típica, a educação funcional no trabalho, a instrução programada, a aprendizagem cibernética, o treinamento em serviço, a aculturação, a educação assistemática, até à Educação Permanente.

Para um mundo em contínua mudança, só uma Educação Permanente criaria condições de modo que o homem pudesse atuar lúcido como agente e ao mesmo tempo como beneficiário do grande esforço social.

Essa formação contínua corresponderia melhor hoje à dialética do desenvolvimento, com a exclusão de posições ou soluções estáticas, inservíveis, quando se pede um esforço dinâmico de pensamento e criação. Daí a profunda exigência de *conversão* definida pela Educação Permanente como atitude adequada, o método base, no processo dialético da sociedade contemporânea. Seja a conversão das elites dirigentes na iniciativa pública e particular, seja a conversão profissional do operário acompanhando as transformações do trabalho, seja a conversão dos educadores para uma atitude de aprendizagem contínua com as novas gerações.

A construção de uma civilização nova na era espacial impõe com urgência a necessidade de uma preparação do homem que de fato o instrumente, que o habilite a se tornar sujeito de sua cultura e alavanca de seu progresso.

Estudos e Debates

1. Perspectivas

Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supereducados, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, *per se*, correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais específicas.

É preciso compreender a nação como um "cheio" — uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem somando eficiência, sendo igualmente necessário conceber a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

O conceito de totalidade, no caso, não significa apenas aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como também o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo. Assim como há uma solidariedade das pessoas para um empreendimento comum, existe

uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social. É o princípio a que se poderia chamar de conversibilidade relativa dos mecanismos e estruturas sociais, pelo qual cada um deles pode adaptar-se, como instrumento, aos fins dos outros. Em última análise, a sociedade ajuda cada um a ajudá-la. Tomando o caso concreto da educação, vemos que a ação que desenvolve a sociedade — a sua *praxis*, em qualquer terreno — pode converter-se em ação educativa. A fábrica, antes, utilizava os "formados" pela escola; hoje, ela própria se transforma em escola, o utilizador da educação passa à condição de produtor, ao mesmo tempo que o produtor — a escola — se converte, sob certo aspecto, em utilizador da *praxis* desenvolvida por outras instâncias sociais.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerbava (sobretudo entre o trabalho e a

educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho à cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente convergibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação; mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do *homo sapiens*, senão também do *homo faber*. A identidade da ação — como uma só — abriu caminho à nova identidade do homem, como um ser só. Foi preciso que a humanidade revelada na história realizasse essa integração, para que cada indivíduo, em particular, pudesse realizá-la. Por outras palavras, a integração de seus vários aspectos vem-se processando de fora para dentro: antes na sociedade e, depois de um longo périplo, dentro dele; primeiro, no plano das estruturas sociais, e só depois, no plano de suas harmonias internas. Foi necessário que, exteriormente, se reduzisse a separação entre a educação e o trabalho, entre classes educadas e classes trabalhadoras, para que, internamente, na *praxis* individual, se pudessem conciliar aquelas duas dimensões. Só então a educação resolveu o problema de sua ambigüidade fundamental, que hoje se traduz, por exem-

plo, nas expressões "educação geral" e "educação técnica".

Quando, portanto, a ação do homem se encontra consigo mesma, a educação se dirige cada vez mais para a ação como um todo; e ao mesmo tempo, todas as formas da ação — como expressões da identidade humana — se tornam, de alguma forma, em educação.

Educação geral e educação técnica, cultura geral e especialização, são termos que, antes antinômicos e rigidamente classificados, começam a adquirir flexibilidade, e a caminhar um na direção do outro. *Unum versus alia*: a vocação da universalidade se afirma em nossos tempos, em nível mais alto de integração e de encarnação que na Idade Média, e marca profundamente, não só a instituição universitária como todas as instituições educacionais e, paralelamente, todas as estruturas sociais.

Ora, esse jogo de articulações, essa fluidez, essa passagem fácil de um nível a outro, e de uma modalidade a outra no plano da educação, mas também o fácil trânsito da educação para o trabalho, e do trabalho para a educação, tudo isso é o que existe de mais importante no mundo novo e na forma de educação que procura refleti-lo. Estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a *educação permanente*, síntese de todas essas aspirações e técnicas. Mas é preciso juntar uma coisa e outra, pois em termos de aspiração, ou de retórica, muito se tem falado de unir a Universidade à sociedade, de ajustar a escola média a estruturas ocupacionais vigentes etc., etc.: o que nos falta é identificar as técnicas que levam a esse resultado, a

fim de que possa utilizá-las uma vontade política impulsionada pelas motivações que constituem, no final de contas, uma outra filosofia do homem e de suas realizações: a própria, e a da cidade que ele habita.

Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarinato — de sábios na cúpula — e passou a depender da eficiência solidária da comunidade que a forma? Senão aquela que não se fez *uma vez para sempre*, mas se faz todos os dias?

A própria idéia de especialização tomou contornos novos. Em vez de estâncas, como antes, as especializações estão sempre a mudar em dois sentidos: enquanto avançam umas na direção das outras, formando complexos interdisciplinares, e enquanto cada uma delas se supera, constantemente, a si mesma, enriquecida, transformada, "plasticizada" pelo movimento incessante da sociedade que a motiva e da ciência que a aparelha. A perspectiva pluridisciplinar avassala tôdas as ciências e técnicas. Seguindo o impulso integrador, a educação geral se inova no conteúdo e na posição que ocupa dentro da filosofia pedagógica. A educação geral não é *outra* educação, comparada com a educação técnica, como se cada uma dessas classificações determinasse formas irredutíveis de inteligência e, na base destas, grupos sociais inconciliáveis. Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz como *praxis*, — ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo — e em que ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo; na medida em que o "microcosmo" de Aristóteles se liga ao "macrocosmo" em termos de compromisso, e não apenas de contemplação,

nessa mesma medida a educação geral se converte em educação técnica.

A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela *praxis* impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela assumia a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente; e, segundo, que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas a condições concretas de espaço, de tempo e de técnicas. Esse efeito decorre, diretamente, da "virada" do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia a sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde tôda a sua força na pesquisa e na compreensão do Objeto, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o Objeto e para situá-los diante dele, é óbvio que o Objeto fica totalmente imantado pela criatividade do espírito. Não esqueçamos, neste passo, quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos quanto o Objeto representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o sujeito e o objeto se implicam reciprocamente. Partindo dessa nova atitude, a de-

marche do espírito passou a orientar-se no sentido de fixar novas bases para o saber. A riqueza do técnico, por exemplo, repousa no saber geral alongado em saber científico. Essa verdade filosófica está empiricamente comprovada nas pesquisas que vêm sendo feitas em várias partes do mundo, sobretudo na América do Norte, sobre a eficiência da educação geral para as atividades técnicas.

Quando hoje admitimos que o profissional e o educacional se encontram juntos no ensino médio, como acaba de fazer a IV Conferência Nacional de Educação, não estamos senão reconhecendo aquela verdade filosófica e pedagógica. O econômico e o cultural não se identificam, evidentemente, mas se continuam, um no outro; a orientação profissional prolonga a orientação educacional nos fios da mesma *praxis*, como etapas de um processo contínuo.

A educação começa, finalmente, a ser reconhecida como um processo fluente que elimina dualismos e barreiras e ajusta-se à unidade do homem colado à sociedade que ele constrói. A fluência reflete-se no plano pedagógico sob vários aspectos: na comunicação entre os diversos tipos de currículo, como é o caso dos "colégios integrados", mas também na comunicação vertical entre os vários níveis de cursos. Níveis primário, médio e superior; modalidades técnicas diversificadas, ao lado da educação geral, toda essa arquitetura cede ao impulso fertilizador da nova educação, a qual é uma só, permitindo ascensão de um nível para outro, não através de rígidos segmentos, mas de um processo contínuo. Tecnicamente, êsse modelo exige, ainda, que permaneçam os moldes tradicionais, a criação de um fluxo de que possa cada um retirar o

quantum de educação que comportem seus interesses, talentos e tempo disponíveis. Cessa o tempo escolar — há um tempo contínuo; cessa o espaço social escolar — há um espaço social contínuo; cessa a exclusividade da técnica escolar — quase todas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas da educação. Todos os tempos são tempos da educação; todos os lugares são lugares para a educação; todas as formas de comunicação e controle social podem reduzir-se ao processo educacional. Já tive oportunidade de focalizar êsse problema no artigo "Expansão do Ensino Superior", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 108:

"Antigamente havia só uma educação, a das elites, realizada em período marcado que correspondia às etapas iniciais da vida; hoje há duas educações: a escolar, para as elites, mas invadida, crescentemente, pelas camadas populares; e a popular, fora da escola, e por isso mesmo dirigida predominantemente para os adultos, por serem êstes capazes de alcançar certo grau de educação fora do contexto disciplinador da escola.

Duas das características, portanto, da antiga concepção vêm sendo superadas: o sentido elitista e a esmagadora predominância do puramente escolar na educação; a terceira característica, porém, resiste mais tenazmente, a que consiste em situar a educação, no seu sentido rigoroso, numa determinada época da vida.

O futuro provavelmente voltará a ter uma só educação: unificada para todas as classes sociais, impulsionada por uma variedade de técnicas e processos — entre os quais o modelo escolar convencional será

apenas uma das possibilidades — transcendente de todo limite cronológico, como um processo de atualização permanente do ponto de vista cultural e profissional.

Considerando a questão por outro ângulo, poderíamos dizer que no passado a sociedade estática se reproduzia em cada geração, de maneira a justificar as características, já assinaladas, da antiga educação. Cada geração podia prover-se — a si própria e à sociedade sob sua liderança — com o pecúlio trazido da escola, que permanecia eficaz a vida inteira. Cada geração poderia esperar, em suma, que se completasse na escola a formação da que deveria substituí-la. Atualmente, tem a sociedade de banhar-se numa cultura incessantemente renovada — como um rio de Heráclito — cuja riqueza e dinamismo transcendesse os processos de escolaridade.”

2. A bipolaridade do processo educacional e a educação permanente

Accentuei, no início deste trabalho, como a ação que desenvolve a sociedade — a sua *praxis*, em qualquer terreno — pode converter-se em ação educativa. A êsse propósito, permito-me reproduzir, aqui, reflexões que tive oportunidade de fazer recentemente em trabalho apresentado ao Conselho Federal de Educação, por ocasião da III Reunião sobre Assuntos Universitários:

“O problema crucial do ensino superior nos dias atuais consiste em estabelecer relações adequadas entre a qualidade e a quantidade. Pois a qualidade não abre mão de sua exi-

gência intrínseca, mas a quantidade acompanha as mudanças da civilização: no caso da nossa, ela corresponde à massa, como categoria básica da estrutura social.

Quando a sobrevivência da sociedade depende da educação da massa, como noutros tópicos procuraremos demonstrar, ela tem de inventar um novo aparelho institucional, já que os mecanismos clássicos se destinavam à formação de uma fração privilegiada, a única que se educava para comandar as outras. Hoje, o sistema de ação da sociedade global se baseia no fenômeno da autodireção através do qual a massa se manifesta como sujeito e objeto de seu projeto. Esse fenômeno mudou tudo na face da terra, a começar pela educação. O enorme atropelo criado pela expansão educacional expressa apenas o confronto entre a avalanche popular e o gargalo elitista.

Acontece, porém, que nem a educação democrática, nem qualquer outra se realiza apenas derrubando exigências e padrões, mas ao contrário, criando seus próprios padrões e exigências.

O sistema de educação democrático é incomparavelmente mais difícil e oneroso que o tradicional, pois êle deve pagar pela ascensão da massa e não pelo achatamento das elites. Ele constitui o preço de um novo protagonismo da sociedade, exercido antes por uma parte dela, e agora pela maioria.

As elites dirigentes, porém, emperadas no passado, estão querendo pagar pela educação moderna o mesmo preço com que se obtinha a educação tradicional. Os orçamentos públicos de educação mantêm-se praticamente inalteráveis, e os apetrechos

para promovê-la são basicamente os que herdamos dos gregos e dos medievais, com mudança substancial de horizontes, evidentemente, apenas depois da revolução da ciência experimental, a partir da Renascença, e da revolução pedagógica do século XIX.

Quando uma sociedade quer realmente mudar os seus objetivos, essa mudança se reflete no esforço representado por sua política de investimentos. A análise comparativa dos diversos setores contemplados no orçamento público de qualquer nação revela nitidamente para onde se inclinam as suas decisões efetivas. Os países que não tomam decisões revolucionárias quanto aos gastos com a educação, podem ter todo o mimetismo, ou a retórica da mudança, mas, na realidade, não mudam nada.

O valor da educação democrática exige uma convicção nova, que falta, infelizmente, nas elites dirigentes da maior parte dos países do mundo. Não é outra a conclusão a que chegaram os educadores de 52 países na Conferência de Williamsburg, promovida por iniciativa do Presidente Lyndon Johnson, em outubro de 1967.

Aplicando uma distinção formulada por Ricoeur, a respeito de outro assunto, poder-se-ia dizer que os Estados modernos organizam a sua política muito mais sobre a linha da reivindicação que sobre a linha da educação. Esta última representa a condição da sociedade adulta e autônoma, na qual o povo representa, como já acentuamos, sujeito e objeto do desenvolvimento. O que a caracteriza é um especial estatuto de solidariedade, baseado na participação de seus membros, a igual título, na

produção e na fruição dos bens, na medida em que se igualam as suas qualificações. Trata-se de um equilíbrio entre a produção e o consumo, ao nível da *praxis* de cada indivíduo. Evidentemente, esse modelo de sociedade elimina o privilégio — dos que têm o que não merecem — e a injustiça — contra os que merecem o que não lhes é dado. O que caracteriza a sociedade tradicional é o paternalismo, o privilégio e a predominância dos mecanismos de pressão como meio de progresso. A maioria, privada da condição de sujeito, são igualmente negadas juntamente com os direitos que estão associados a tal condição, os meios fundamentais de merecê-la, concentrados na educação, e o que deveria ser obtido por merecimento, passa a ser concedido como graça. O direito de graça é próprio do princípio que permanece, disfarçado, no poder paternalista, e tanto o privilégio como a reivindicação são seus frutos naturais. Privado da autonomia responsável e das prerrogativas que a acompanham, a maioria se lança na reivindicação, que hoje, por um notável amadurecimento das massas, se manifesta sobretudo como uma reivindicação de educação — para que deixe de haver as outras. A *apropriação* social, cultural, cívica e econômica, nos termos já definidos no tópico referente ao estatuto democrático, não pode ser o fruto da violência das massas, nem da generosidade dos príncipes, mas da maturidade do corpo social haurido na educação. Só assim poderemos sair do círculo vicioso em que o despreparo da maioria dos membros da comunidade os desqualifica para a *participação*, e a ausência de participação consolida cada vez mais o *estatuto da dependência* aquêle que se opõe simetricamente ao da solidariedade.

Os Estados modernos padecem de uma tremenda imaturidade quando se recusam a fazer a opção educacional como opção política (no sentido forte da palavra, isto é, colocando educação no cerne do processo nacional e retirando-a da marginalidade por força da qual a maioria dos cidadãos — os marginalizados — se concentra na atitude de reivindicações, eles custam mais a compreender, ou aceitar, que uma coisa evita a outra, e que mais vale a ofensiva criadora que a defensiva estéril ou destrutiva.

A arma, de que se valem muitas vezes os administradores para dissimular a miséria da educação, é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de dinamismo, quando na realidade não se está expandindo nada, mas apenas dividindo o mesmo fundo de recursos por um número cada vez maior de encargos. Expansão é multiplicação da mesma substância, e não a sua deterioração. O expediente usado para essa operação mágica é o apêlo a soluções cartoriais, com o adjutório, às vezes, das soluções sentimentais, ou das crenças arcaicas na força do espontaneísmo. Toda vez que uma intervenção realista se sobrepõe aos aspectos formais, é paradoxalmente tachada de utópica. Para se ver como o realismo pedestre nega o realismo autêntico, e como se procura fugir à obrigação de lutar por valores reais, colocando-os na ordem dos valores inatingíveis.

Mas não se trata somente da ausência de convicção em parte das elites dirigentes: trata-se, igualmente, da falta de imaginação. A primeira é respiciável pela escassez dos recursos, e a segunda pelo conservantismo do sistema pedagógico e dos instrumentos que ele mobiliza.

Será impossível atender à demanda escolar, nas proporções atuais, com o sistema *escolástico* (tomada a palavra no sentido sociotipológico, e não estritamente histórico). Escolarizar todo mundo segundo o modelo tradicional ultrapassa de muito a soma de recursos materiais e humanos com que conta a maioria dos países, e especialmente os que ainda estão em processo de desenvolvimento. A única saída que, no momento, se poderia vislumbrar, parece estar na *educação permanente*, ligada não só à atividade profissional, mas a toda a *praxis* humana: cívica, social, cultural, política.

A educação permanente pode ser entendida como um sistema aberto, que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à *praxis* humana em toda a sua extensão.

O sistema de *educação permanente* opõe-se ao sistema escolástico, do mesmo modo que uma civilização dinâmica e de massa se opõe a uma civilização estática e elitista. Naquela, a cultura se elaborava na "escola" e se irradiava pela sociedade; nesta, o processo é bipolar, um pólo na escola, e o outro na própria sociedade, interpenetrando-se o dinamismo de uma e de outra de modo que a escola realize toda a sua possibilidade de educar a sociedade, e a sociedade aproveite toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma — valendo assinalar que, por causa da intervenção dialética entre os dois planos, a própria escola terá como uma de suas funções principais estimular e orientar a capacidade de auto-educação da sociedade. Antes, e mesmo agora, a escola se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com

que pretende comandar os valores vigentes, modificando-os ou, as mais das vezes, conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si — como um microcosmo — e passará a ser um agente ordenador da potencialidade que está fora dela, no macrocosmo. Nesse momento, a educação será basicamente a consciência que a sociedade adquirirá de sua *praxis*, incluindo conhecimentos, valores e técnicas.

A educação permanente realiza no plano sociológico uma revolução semelhante, embora de maior amplitude, que a provocada no plano psicológico pela teoria *funcionalista* da educação, embora se possa dizer: que se situam ambas na mesma perspectiva fundamental.

O apêlo exclusivo à forma "escolástica" de educação constitui um arcaísmo. Tal modelo se acomodava, como assinalamos, a uma sociedade estática, estratificada e pequena, na qual as idéias e técnicas fundamentais eram elaboradas num órgão específico — a escola, — transmitidas por via de autoridade e por muito tempo conservadas inalteráveis. Dentro de tal estrutura, poucos precisavam de escola, e os efeitos desta cobriam-lhes o resto da vida.

Ora, o Brasil é um país que precisa criar atalhos para alcançar depressa o futuro. Muitos imaginam o progresso cultural e social como uma escada — a mesma a ser percorrida, e com o mesmo ritmo, por todos os países, como se um povo jovem, contemporâneo do foguete interplanetário, tivesse de começar pela carroça. Essa teoria está praticamente rejeitada pela ciência moderna, depois de demonstrações, como a de Leslie White, antro-

pólogo americano, de que a cultura evolui aos saltos, e como é possível que cada sociedade se beneficie do progresso das outras.¹

Os países jovens precisam desvencilhar-se de qualquer dependência cultural, ensaiando o seu próprio vôo, como já fez o Brasil em Arquitetura, em Música, em Literatura. Devemos começar da altura em que se manifestam as necessidades sociais e as possibilidades da ciência. Devemos ingressar decididamente na era da educação permanente.

A educação superior e a educação média não devem ser como monólitos, mas como torrentes em que todos possam abeberar-se. Os modelos de educação tradicional eram poucos, longos, rígidos e estabelecidos *a priori*, porque correspondiam a funções sociais bem definidas, a uma rigorosa estrutura de classes e a uma *divêe* social homogênea. Quem precisava educar-se, precisava de uma educação longa — para assumir funções de elite — cujo conteúdo não tinha por que não ser praticamente imutável.

As condições atuais representam quase o inverso: as funções sociais são múltiplas, e graças à flexibilidade da estrutura, comunicam-se entre si e se transformam incessantemente. A estratificação social se abrandou, permitindo avanços de *status*, maiores ou menores, mas constantes, de tôdas as pessoas, e tôdas permanecem dependentes da renovação do saber para construir o seu progresso pessoal e colaborar no progresso social.

A educação adaptada a essa estrutura deverá caracterizar-se, logicamente, pela variedade e flexibilidade dos mo-

¹ WHITE, Leslie — *The Science of Culture*, 1949.

delos, quanto ao conteúdo, à duração e à permanência do processo educativo.

O vulto dessa tarefa exige, não só a transformação da instituição acadêmica e escolar, como o concurso de outras instâncias e formas de educação. Quanto às mudanças do sistema educativo, poderíamos lembrar, além dos *meios de massa*, a flexibilidade e re- vigoramento de processos escolares, como os exames de madureza e outras formas de *rattrapage*, os cursos por correspondência, as universidades populares, do tipo alemão, a extensão universitária do tipo anglo-saxônio; mas, ao lado desses, e com igual importância, a criação de um sistema aberto de cursos, nas escolas médias e nas universidades, adaptadas aos mais variados interesses e às diferentes condições de talento, cultura e disponibilidade de tempo de tôdas as categorias de pessoas.

Esse sistema apresenta um interesse especial num país como o Brasil, de autodidatas e, se me permitem a palavra, de "adidatas". Somos um país sem educação escolar, onde a maioria aprende vivendo e pelejando como no famoso verso de Camões. Mas na verdade, êsse tipo de experiência também constitui um hùmus de cultura, constituindo a idéia científica dê-se fato a mais importante novidade da educação moderna, na mesma linha da "escola nova", como já assinalamos, uma vez que ambas realizam plenamente, e com tôda a coerência, o conceito experiencialista de educação. Mas então, se êsse dado representa a maior parte de nossa realidade educacional, temos de começar por êle. Os processos de atualização e de completação de cultura, não há nenhuma razão para que não apareçam em nosso sistema educacional com o

mesmo prestígio das formas convencionais.

Temos de estudar junto com a indústria, não só o que o sistema educacional pode oferecer-lhe, mas como pode ela própria tornar-se agente do esforço educacional. Vamos institucionalizar, mediante acôrdo entre o Governo, os estabelecimentos industriais e comerciais, e as Escolas, mecanismos de interação, como êstes: a liberação parcial dos empregados-estudantes, para se dedicarem mais eficazmente aos seus estudos; asseguração de condições de estágio profissional supervisionado, que está encontrando ainda sérios obstáculos nas suas primeiras tentativas; a reciclagem nas fábricas e escritórios; participação de representantes dos setores produtivos na gestão universitária; abertura das indústrias à pesquisa, à análise e ao contato com representantes da Universidade; o estudo conjunto dos currículos — pela Universidade e pelos setores produtivos — que correspondam às necessidades ocupacionais, podendo-se chegar a resultados bastante positivos, como na Alemanha, onde a indústria mantém um serviço sistemático de informação sôbre as ocupações para uso de escolas Técnicas.

A Igreja, as repartições públicas, os sindicatos, as associações estudantis, as entidades de classe deverão incorporar-se a essa ação educativa, com o estímulo e a ajuda do Ministério da Educação.

No regime liberal, o setor privado fazia tudo; nas sociedades comunistas, o Estado pretende fazer tudo; na democracia moderna, a sociedade pela primeira vez na história procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros num projeto comum sob a

ação estimuladora do Estado. É o fenômeno, como lembrei há pouco, do povo como sujeito-objeto do desenvolvimento."

3. A Educação Permanente e o Funcionamento da Sociedade Moderna

Desejo insistir nessa peculiaridade da sociedade moderna: a de ser compacta e de reclamar, mais que qualquer outra no passado, um jogo de articulação entre o indivíduo e a sociedade, e nesta, entre todas as esferas que a compõem. Daí procedem as seguintes considerações contidas no artigo para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, há pouco citado:

"Em termos filosóficos, poderia dizer que só é possível uma verdadeira política educacional — na sociedade moderna — onde a consciência de cada membro da comunidade esteja rente com a própria comunidade, como o englobado com o englobante, de modo que tudo o que afete um, afete igualmente o outro. E este é, por sinal, o efeito último e pleno da própria industrialização. A modificação do homem situado significa, de algum modo — próximo ou remoto — a modificação da situação; as alterações desta, por outro lado, são induzidas por aquele. Há entre os dois planos uma fronteira móvel — a que separa a *paideia* da *politheia* — através dela se realizando uma dialética semelhante à que foi acentuada por Gurvitch ao referir-se à "reciprocidade das consciências": trata-se, na perspectiva do sociólogo francês, de uma espécie de "imanência recíproca das consciências individuais com as consciências coletivas, e das consciências coletivas com as consciências individuais".

Poderíamos dizer que a densidade de um contexto social se mede pelo grau de intensidade com que seus problemas se impõem à consciência e ao comportamento de cada um de seus membros. Só a partir de um certo nível de densidade — e portanto da pressão dos problemas da sociedade sobre os indivíduos que a constituem, forçando a solidariedade orgânica entre eles é que se tornam claros os efeitos da educação. Claros e mensuráveis. Aí, a política educacional se torna indispensável como parte da política em si mesma. No sentido em que a *politheia* exige a *paideia*. Só nessa perspectiva ganha sentido uma política de recursos humanos por técnicas de avaliação. A partir daí as intenções da política educacional poderão expressar-se com precisão, tornando-se imperiosa a existência da contabilidade nacional, da estatística, do cadastro da economia e do planejamento da educação".

"Dentro do contexto a que nos estamos referindo, cada um se torna solidário, *soeios*, do grande empreendimento que é a Nação. Onde não haja esse sentimento — da Nação como empreendimento — não pode haver a apercepção da necessidade da educação para todos. Nos regimes elitistas, a educação só precisa ser eficaz para a minoria dirigente. Ora, uma das características essenciais do desenvolvimento é que ele deve representar um empreendimento global, desfazendo-se gradativamente no fluxo do processo solidarizante a estrutura que o impede. Só a democracia — como consciência de participação responsável na comunidade nacional, vivida eficazmente por todos os que a integram — dará sentido a uma fórmula que entre nós não tem sido mais, em muitos anos, que um *slogan*: educação para o desenvolvimento."

Conceito Atual de Educação Permanente e seu Planejamento *

Acher Deleón **

Fala-se muito, à nossa volta, em Educação Permanente, mas não existe ainda, em parte alguma do mundo, um sistema de educação permanente digno desse nome. Há uma educação que deveria ser permanente, mas não existe, nem deve existir, uma educação permanente constituindo um simples ramo, um setor, um campo particular da Educação. No entanto, hoje em dia, em todos os países do mundo, toda uma série de fatores concorre para uma verdadeira educação permanente que só poderia consistir numa modificação completa, ou seja, numa reestruturação global do sistema educacional.

Tradicionalmente a educação vem sendo concebida como ligada a um momento particular da vida. Em outros termos, a vida tem sido dividida em duas fases: a primeira, de preparação, de aprendizado, e a segunda de utilização do que foi aprendido no decorrer da primeira. Esta

concepção de educação, esta divisão, este hiato estabelecido entre as duas fases, a formação dada na fase escolar da existência e a utilização dessa formação ao longo da vida, parece fadada a desaparecer pouco a pouco em nosso mundo caracterizado por rápidas transformações.

Esta mudança de perspectivas que, de fato, dá uma dimensão nova à educação, deve estar presente quando se quer discutir as novas tendências e os novos fenômenos que vêm surgindo, pouco a pouco, na educação em todo o mundo. Pode-se dizer que, tradicionalmente, em matéria de educação, havia, no passado, um monopólio concedido a um determinado tipo de instituição, a escola. Este monopólio da escola era também o monopólio em favor de um ensino a cargo de profissionais. Também ele tende a desaparecer, é esta uma das características do mundo moderno. Mais precisamente, o monopólio con-

* Texto especialmente cedido pela Unesco, em tradução de Maria Eugênia Kemp Miller, do C.B.P.E.

** Diretor do Departamento de Educação de Adultos da Unesco.

tinua a aumentar em números absolutos, mas, em números relativos, começa a decrescer. Eleva-se o número absoluto de professores e alunos, ou seja, daqueles que participam das instituições que, outrora, possuíam o poder exclusivo da educação; mas este próprio poder, e sua importância, diminuem em valor relativo. Essa evolução decrescente se explica pelo aparecimento de outros fatores que se acrescentam ao sistema de educação tradicional. De um lado, o desenvolvimento explosivo da escola e do ensino tradicional e, de outro lado, uma rápida redução do papel e do lugar reservado a esse tipo de instituições e de profissões no mundo moderno.

Tradicionalmente, educação quer dizer ensino. Também neste ponto ocorrem hoje mudanças marcantes. Por certo, o ensino se encarrega de uma parte maior da educação, mas começa-se a compreender ou a se dar conta que educação é muito mais que isso. Engloba, de fato, toda uma série de fatores que se colocam fora do ensino segundo o conceito tradicional, e que começam a se multiplicar e a enriquecer o educador no mundo atual.

Tradicionalmente a educação era baseada em um conceito bastante estático. Na maior parte das sociedades onde existia um sistema educacional organizado, este foi um meio de estabilizar a sociedade, em lugar de fazê-la evoluir. A educação foi, ela também, um elemento de estabilização, por vezes até de estagnação das sociedades. Esse é um fenômeno histórico que desempenhou seu papel nas sociedades precedentes às nossas e, em parte, ainda nas sociedades atuais. Na história da maioria dos sistemas educativos tradicionais, pode-se distinguir duas fases consecutivas do ponto

de vista de organização. A primeira fase foi de educação descentralizada, à qual seguiu-se uma fase de educação centralizada.

Atualmente a questão é a seguinte: após essas duas fases consecutivas, entramos nós numa terceira, que será de novo uma fase de ensino, a da educação descentralizada? Em outros termos, há atualmente uma evolução no sentido da descentralização, a qual começa a tornar atuais certos elementos outrora ultrapassados ou negligenciados, em virtude da mecanização, do desenvolvimento tecnológico do capitalismo de estado, e da estatização, de tipo capitalista em certos países, ou socialista em outros? A estatização tende a uma centralização no domínio educacional que não é unicamente o resultado de fatores políticos, mas é também o resultado da ação de um certo número de fatores sociológicos e tecnológicos.

Depois de ter percorrido essas duas fases, tudo leva a crer que estejamos em vias de voltar a uma fase em que os fatores de descentralização, ou os fatores que permitam à educação adaptar-se à diferença de meios e necessidades, começam a desempenhar um papel cada vez mais importantes. Esses fatores atuam, tanto nos países de estrutura política, econômica e social tradicional, como nos países socialistas; tanto nos países em desenvolvimento, como nos países desenvolvidos; em poucas palavras, em todos os países, independentemente de suas estruturas. A ascensão desses fatores produz repercussões que não se restringem a uma determinada parte do mundo. Trata-se de fenômenos mundiais. Grandes mudanças estão, pois, em marcha para ser desencadeadas, no domínio da educação, em escala mundial: essas mudanças abrangem o

mundo inteiro, naturalmente com especificações ou particularidades, o que implica que elas deverão tomar diferentes caminhos. O debate a que nos propomos aqui é, na verdade, um debate mundial.

Que se passa, atualmente no mundo, no plano da educação? Antes de tudo, há no mundo uma grande e rápida expansão da educação. Citemos uma só cifra para ilustrar: no decurso do decênio 1950/1960, o índice de crescimento de despesas com a educação, em escala mundial, foi três vezes mais elevado que o índice de crescimento das rendas nacionais. No curso do atual decênio, ou seja, a partir de 1960, o ritmo de crescimento das despesas com a educação foi duas vezes mais rápido que o da renda nacional. Por quê? Isso não se deve ao fato de que o crescimento tenha sido mais lento, mas ao fato de que a base do ponto de partida foi mais elevada. Seja como for, quaisquer das cifras que tomemos, isto é, um índice de crescimento das despesas com a educação três vezes mais elevado que o índice de crescimento da renda nacional ou um índice duas vezes mais elevado somente, é evidente que as proporções da distribuição da renda nacional em relação às despesas com a educação começam a mudar em toda a parte, e que os índices e seu crescimento traduzem essa mudança.

Do ponto de vista econômico, isso coloca um problema considerável: pode o mundo suportar aumentos semelhantes durante um período prolongado? Os economistas deveriam responder a essa crucial pergunta. Um ritmo de desenvolvimento da educação, duas, três vezes mais elevado que a taxa de crescimento da renda nacional representaria, a longo prazo, um esforço suportável? As previsões

feitas para a segunda parte deste decênio, isto é, para o período que vai de 1965 a 1970, indicam que se prevê para as despesas com a educação um aumento que fará elevar sua parte de 4,02% da renda nacional para 5% em 5 anos. Haverá, por conseguinte, um aumento de 0,7%; até mesmo de 0,8% em relação ao conjunto de rendas nacionais.

Constatamos, por conseguinte, uma expansão material, uma expansão econômica da educação, uma expansão de suas bases financeiras. Por outro lado, há igualmente uma progressão rápida das matrículas em todos os níveis de ensino. Tomemos dois anos para os quais dispomos de cifras: 1958 e 1963. No ensino primário houve, no intervalo entre êsses dois anos, um aumento de matrículas de 40%, no ensino médio de 65% e no superior um crescimento de 50%. Isso demonstra, portanto, uma progressão muito rápida, mas não idêntica nos diversos níveis de ensino.

A educação no mundo inteiro está, pois, cada vez mais ligada ao desenvolvimento econômico e à expansão das necessidades, embora alguns continuem a contestar isso. Mas parece que há, atualmente, provas suficientes dessa interdependência, para que se possa afirmar que a educação é um fator de desenvolvimento, e não somente uma repercussão do desenvolvimento. Todos os países do mundo estão em vias de tomar consciência do fato de que a educação é uma das condições motoras do desenvolvimento econômico e social.

A educação torna-se, dêsse modo, cada vez mais um investimento, deixando de ser considerada unicamente do aspecto de consumo. Esse é também um problema estreitamente ligado à questão da Educação Perma-

nente, na medida em que o valor da educação é pôsto à prova, e em que uma pessoa deixa o ensino para participar da vida econômica. Nesse sentido é possível e necessário afirmar que a educação, em seu conjunto, se torna cada vez mais um investimento econômico, real, direto, se bem que seu aspecto de consumo seja, hoje ainda, muito importante. Não podemos citar, a êsse propósito, cifras para a França, mas oferecemos um dado bastante significativo referente aos Estados Unidos da América. Economistas americanos calcularam que as despesas com a educação são duas vezes maiores que as que seriam necessárias para assegurar o desenvolvimento da economia americana. O excedente representa, portanto, de certa maneira, um acréscimo do consumo de luxo. A cifra põe em foco um fato bastante significativo. A partir de certo nível de desenvolvimento econômico, numa sociedade como a americana, a educação pode dar ensejo a despesas suntuosas, a despesas com luxo. É uma tendência que, provavelmente, poderá estender-se a outros países, proporcionalmente a seu desenvolvimento econômico.

Outra característica de desenvolvimento da educação no mundo é a crescente extensão de uma cooperação internacional nesse campo. Não é o fato de trabalharmos para a UNESCO que nos leva a insistir nesse aspecto, se bem que essa atitude possa ser considerada, de certa forma, como um pouco de deformação profissional. Mas como agir de outra maneira quando nos achamos em presença de cifras como aquelas que tanto nos impressionaram nestes dias, sôbre o cálculo que demonstra que o custo anual daquilo que chamamos o *le courant* das qualidades profissionais, ou seja, a transferência organizada de conhe-

cimentos dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento, representa atualmente perto de 4 bilhões e meio de dólares anuais. É ainda interessante observar que nesses quatro bilhões e meio de dólares, a assistência bilateral e a assistência multilateral — ou seja, as duas formas de ajuda governamental, atingem somente um bilhão. Os 3 bilhões e meio restantes representam transferências, investimentos intelectuais, investimentos para a formação que acompanham os investimentos em capital nos países em desenvolvimento, e, de outro lado, bôlsas-de-estudo que êsses países em desenvolvimento concedem a seus estudantes e a seus especialistas para estudar ou se aperfeiçoar nos países desenvolvidos. Eis, portanto, uma relação que vai de 1 a 3,5. Essa proporção nos parece bastante curiosa porque, de um lado, revela a existência de um verdadeiro interesse de cooperação internacional nesse campo e, por outro, demonstra que será, sem dúvida, ainda possível acrescentar, em proporções consideráveis, a parte a encargo de organizações internacionais e de assistência bilateral, que permanecem quase quatro vezes menos elevadas que as transferências privadas dedicadas à educação ou à formação. Parece-nos que há conseqüências a tirar dêste fato da ajuda de novos meios no desenvolvimento da educação mundial em sua totalidade, com a ajuda de novos meios. De fato, é preciso examinar se, no campo da educação, a ajuda aos países em desenvolvimento representa uma esmola, uma generosidade, ou se corresponde a uma necessidade dos próprios países desenvolvidos. De fato, penso que o mundo ultrapassou o estágio em que esta cooperação situava-se no plano dos deveres morais, de uma responsabilidade ética, uma vez que, também

ela, corresponde a interesses concretos e acha-se inserida num conjunto de interesses. Mas, se assim fôr, é preciso tomar consciência da natureza e da importância d'esses interesses e trabalhar para difundir a tomada de consciência d'êles, denunciando-os, explicando-os e expondo sua significação.

Os fatos que citamos e comentamos até agora devem parecer encorajadores e incitar uma visão otimista. Ao mesmo tempo, entretanto, é preciso constatar que o desenvolvimento atual da educação no mundo apresenta fortes desproporções e contradições.

Mencionaremos, muito rapidamente, quatro dessas contradições e dificuldades que se acham entre as mais importantes. Pode-se comprovar, em primeiro lugar, que há consideráveis desigualdades no desenvolvimento dos diversos níveis de ensino primário, médio e superior. A maior lacuna se acha no nível médio; reflete-se através da ausência enorme de quadros médios nos países em desenvolvimento. Entre uma camada bastante limitada, estreita e escassa de quadros superiores, e a grande massa ainda à margem da vida moderna, uma lacuna bastante perigosa persiste em grande número de países. Uma das tarefas do desenvolvimento nesses países, e as organizações internacionais devem tomar, aqui, parte ativa, consiste no desenvolvimento do ensino médio, para os jovens, bem entendido, mas também para os adultos que possuem encargos e responsabilidades e que, nem sempre, sabem como desempenhá-los. Muitos adultos, nesses países, ocupam posições na vida econômica sem estar preparados; sem dúvida, êles trabalham, mas não trabalham bem, sua produtividade é baixa, são empregados em administrações mas essas administrações não progri-

dem. Há uma digressão enorme, nesses países, entre o cimo e a base — êsse é o resultado de um desenvolvimento não planejado, de um desenvolvimento mal organizado.

A segunda contradição, a segunda grande desproporção que prejudica o desenvolvimento da educação, parece estabelecer-se entre o ensino geral e o ensino técnico. Uma só cifra ressaltará sua importância: na Ásia, para todo o conjunto do ensino médio, a proporção de alunos que seguem o ensino geral, ou seja, o ensino dos ginásios e colégios não especializados e a proporção daqueles que seguem o ensino técnico, é de 9 para um, ou seja, 90% para 10%. A cifra demonstra, de maneira incontestável, o retardamento do ensino técnico, retardamento que se reflete diretamente no desenvolvimento econômico. Como suprir esta lacuna? Tôdas as soluções que se possam imaginar desembocam, inevitavelmente, na idéia de educação permanente.

A terceira contradição, ou desproporção maior, se dá entre a educação escolar e a educação extra-escolar. Não temos cifras gerais neste campo, não podemos citar fatos válidos em escala mundial. Mas as análises provenientes de determinados países nos demonstram que a educação escolar conta, geralmente, com 96 a 98% dos orçamentos de educação, enquanto as despesas com a educação extra-escolar representam de 2 a 4% e não atingem 5% em quase nenhuma parte. Eis uma cifra muito importante, que faz aparecer claramente a desproporção a que nos referimos. Todavia convém observar que a educação extra-escolar dispõe, às vêzes, de outros recursos e formas de financiamento que não constam no orçamento do Estado e que vêm, às vêzes, aumentar considerável-

mente os meios necessários à educação extra-escolar. No entanto, é bastante significativo que, em todos os orçamentos nacionais públicos, essa proporção seja igualmente reduzida e irrisória. Não afirmamos que nos países desenvolvidos seja muito maior, mas, ao contrário, trata-se de fato de uma questão que se coloca em toda parte, uma questão mundial.

A última contradição ou desproporção a mencionar é a que existe entre as despesas e os resultados, desproporção verdadeiramente considerável. Eis um pequeno exemplo: após um grande projeto de desenvolvimento do ensino primário, constatamos que em dez anos a escolarização primária aumentara, efetivamente, de 50%, ou seja, de 5% ao ano no que se refere à escolarização na "entrada", mas que à "saída" do curso primário houve um aumento de apenas 19 a 26% no mesmo período. Essa cifra demonstra a extensão dos desperdícios e das despesas mal organizadas nesse campo. Sem querer fazer uma crítica sistemática da ação empreendida até o presente momento, creio, entretanto, que este fato é suficientemente significativo para forçar os responsáveis a encontrar soluções. Uma análise severa, objetiva, dessa desproporção entre as despesas e os resultados, provavelmente nos impelirá a encontrar outras soluções que não as clássicas. As soluções clássicas caminham, antes de tudo, para o prolongamento da duração do ensino obrigatório, mas essas são soluções elaboradas em países que dispõem de outros meios e vivem em outras condições diferentes das dos países subdesenvolvidos. Aliás, mesmo nos países desenvolvidos, o prolongamento da duração da escolaridade obrigatória, além de um certo limite, já não se apresenta como remédio válido em todas as circunstâncias.

Eis, por conseguinte, alguns elementos de reflexão a respeito das desproporções graves e profundas que constatamos no desenvolvimento da educação, notadamente nos países que devem empreender um rápido desenvolvimento geral.

A partir dessas constatações, novas questões nos ocorrem. Poderá o desenvolvimento da educação, nesses países, prosseguir segundo modelos tradicionais? O modelo que os europeus tentam vender, exportar, corresponde às necessidades de outros países? Será o desejo, bastante intenso nesses países, de não fazer um ensino na medida das possibilidades nacionais, e sim de imitar os grandes, será essa tendência sadia? realista? Será ela economicamente sustentável? Nesse próprio sistema, tal como foi estruturado há muitos decênios, corresponde ainda às nossas necessidades atuais? Essa questão se coloca, de fato, para todos os países desenvolvidos: o sistema educacional que correspondia às necessidades de certos países europeus há 30, 40, 50 anos, pode ainda corresponder às nossas necessidades atuais? Pode a expansão de nosso sistema educacional prolongar-se nos mesmos rumos, com o mesmo ritmo que no passado? E, sobretudo, a demanda de expansão em tal ritmo, justifica-se do ponto de vista econômico?

A título de exemplo, para aclarar esse ponto, citaremos uma cifra que encontramos recentemente num livro francês: a França, há vinte anos, contava com 7 milhões de alunos. Por volta de 1975 terá 13 milhões. Por outro lado, nessa data, 23 milhões de pessoas ativas participarão da promoção social e de outras atividades de vulgarização dos conhecimentos. Dêsse modo, um total de 35 milhões de pes-

soas se beneficiarão ao mesmo tempo, de uma maneira ou de outra, das atividades educacionais. Em consequência, a parcela da população que se beneficiará, e já se beneficia, hoje, das atividades do ensino e de educação é tão grande que a questão é saber se a economia pode suportar essa expansão pelas vias tradicionais, ou, pelo menos, se tôdas as economias permitirão realizá-la. Em outros termos, é preciso perguntar-nos se é possível continuar, em nosso país, com maior razão nos países subdesenvolvidos, a expandir a educação no quadro de um sistema em que aqueles que se instruem não contribuem para a renda nacional.

Essa é a questão. Ou será que a solução, numa perspectiva semelhante à que acabamos de mencionar a respeito de um país como o nosso, mas que é a mesma para muitos outros, não deverá ser buscada no estabelecimento de novas relações entre o trabalho e a educação, ou seja, na inserção da educação no trabalho, sem manter o divórcio entre aqueles que se instruem, que despendem, e aqueles que produzem a renda nacional. Não será essa uma nova aliança, uma nova conjugação a estabelecer entre o trabalho da educação e o trabalho da produção?

Se dizemos que o ensino, mesmo excelentemente organizado, já não pode satisfazer à necessidade do homem e da sociedade; se dizemos que a economia, ou certas economias já não podem suportar a manutenção prolongada de massa crescente de trabalho fora das atividades produtivas, nossa resposta será: não se pode, de fato, continuar segundo as vias tradicionais. Não podemos mais segui-las, mas nesse caso é preciso ir mais longe no estudo das razões que explicam essa impossibilidade e gos-

taríamos de mencionar algumas. Nosso sistema, ou nossos sistemas de educação existentes, foram elaborados para e por sociedades em que a duração da vida será de 75 e amanhã de 80 anos? Pode um sistema educacional que termine aos 25 anos satisfazer às necessidades de uma vida de 80? Há também um outro fator demográfico que desempenha um papel nessa reflexão. O período da juventude termina, em nossos dias, mais depressa para a maioria dos jovens porque atualmente eles, na maior parte do mundo, desde os 15 anos, não são mais "jovens" do ponto de vista pelo qual se considerava a juventude há algumas dezenas de anos. São verdadeiramente adultos, participaram de guerras de libertação, de revoluções e de tumultos de toda espécie; são a mão-de-obra mais importante para o desenvolvimento econômico do país. Podem esses jovens contentar-se com uma educação, um ensino do tipo tradicional, pode a sociedade conseguir dispensar-lhes êsse ensino? De outro extremo da escala das gerações ativas, o homem de 50, 60 anos, ainda em pleno vigor, pleno de possibilidades de criação, de trabalho, pode se satisfazer com uma educação que termine muito cedo, cedo de mais em sua vida? As grandes tendências no sentido da urbanização e do êxodo rural não são também uma razão muito forte em favor das mudanças importantes nos sistemas educacionais? As modificações da estrutura de uma população, ou seja, de um lado o aumento do número de assalariados e, de outro, a criação de novas camadas de empregados e de trabalhadores de "serviços", as alterações na proporção dos que criam novos valores, dos que asseguram a sua distribuição e dos que se beneficiam desses valores não exigem a reconsideração de nossos sistemas

educacionais e de seu conteúdo? Tôdas essas mudanças de estrutura da população não postulam mudanças no campo da educação? As transformações tecnológicas não colocam, também, graves problemas? Repetiríamos, a este propósito, o que um homem muito mais competente nesse campo nos disse há dois anos: ao tempo de meu avô, sua vida era quatro vezes mais curta que a vida da máquina, minha vida é quatro vezes mais longa que a vida da máquina porque a vida das máquinas modernas equivale, hoje, em média, a oito anos. Se tomarmos trinta anos de vida profissional, um homem deveria, em princípio, trabalhar hoje com quatro máquinas diferentes. Eis **uma grande revolução tecnológica** que ocasionará, inevitavelmente, mudanças no sistema de educação que reclama, principalmente, a liberação de um conceito de educação restrita a determinado momento da vida. O desenvolvimento da ciência moderna, a utilização da cibernética na vida política e na vida cívica, as novas responsabilidades cívicas e econômicas que devem ser assumidas por um número sempre crescente de pessoas, a democratização da vida cultural, o prolongamento do tempo de lazer, a crise de valores, a luta de classes, a participação cada vez maior dos cidadãos na vida política, as guerras de libertação, os problemas de independência nacional e de pós-libertação — detenhamo-nos aqui para não nos alongarmos muito — tudo isso coloca questões muito importantes para os sistemas educacionais elaborados e aplicados antes que todos êsses fenômenos aparecessem.

Chegamos aqui a uma conclusão fundamental, a de que as mudanças que precisamos enfrentar no desenvolvimento da educação representam o início de alguma coisa que poderíamos chamar de uma grande, uma enorme

revolução educacional. Já não se trata de pequenas reformas e melhorias fragmentadas; de educação popular nem de educação de adultos, nem de atividades culturais, nem de promoção cultural e social, nem mesmo de educação permanente no velho sentido do termo. Trata-se de uma vasta síntese, de diferentes atividades, de diferentes aproximações, de diferentes aspectos da educação. Trata-se de ver os problemas da educação em seu conjunto, de procurar uma forma de reuni-los, correlacioná-los numa síntese, numa aproximação sintética dos diferentes meios, caminhos, instituições. É preciso que a educação se liberte de sua dispersão, de seu fracionamento. Devemos chegar a uma visão de conjunto, a uma política de conjunto da educação. Não se trata, nem de um campo particular, nem de um conteúdo particular; falando de educação, nós falamos atualmente de tudo, porque todos os campos são afetados pelas mudanças acima citadas. Tanto o sistema escolar como o extra-escolar, cada um dos dois sofre a influência do outro. Se nossa concepção de educação é aquela que termina aos 25 anos, tôdas as soluções que se possam encontrar para o ensino primário, médio e superior serão muito diferentes daquelas que deverão ser aceitas se nos colocarmos sob um ângulo nôvo, ou seja, se considerarmos que a educação acompanha a vida e prossegue durante tôda a vida.

Se a educação não termina aos 25 anos, a educação primária deve mudar, as universidades devem desempenhar um papel nôvo e diferente. Que papel? Experimentemos discutir, experimentemos vê-lo com base em pesquisas aprofundadas. A educação extra-escolar será completamente diferente se considerada como uma atividade destinada a preencher lacunas,

ou seja, uma atividade complementar a um sistema que não é capaz de satisfazer a todo o mundo.

Em muitos países considera-se, efetivamente, a educação popular ou educação de adultos ou educação extra-escolar, qualquer que seja seu nome, como uma atividade que deva preencher lacunas do sistema escolar. Nesse caso ela é exclusivamente orientada em direção aos "pobres", ou seja, na direção daqueles que são pobres materialmente ou "pobres" intelectualmente, que não puderam prosseguir seus estudos. Mas sob um novo ângulo, as atividades de educação extra-escolar num sentido enriquecido e muito mais amplo servirão para satisfazer, também, tanto as necessidades dos analfabetos, quantos daqueles que tenham alcançado níveis mais altos da vida profissional ou social. Não se trata mais de instituições, de atividades de qualquer modo transitórias (em muitos países julga-se, efetivamente, que se trata de atividades transitórias), cuja necessidade vai desaparecer nos próximos anos quando já não haverá razões para preencher lacunas, porque o sistema escolar não apresentaria mais lacunas. Se o problema fôr colocado sob esse ângulo, naturalmente não haverá investimentos para a educação não escolar. Conseqüentemente os verdadeiros especialistas, pessoas para quem a educação extra-escolar se tornou uma profissão, uma preocupação de vida, não existirão mais. Mesmo em nosso país (a Iugoslávia) há dez anos, quando perguntávamos aos companheiros que trabalhavam conosco no campo da educação extra-escolar — que é você? um me dizia: sou jornalista; o segundo: biólogo; o terceiro: político; nenhum disse: eu me ocupo da educação de adultos, porque esta não era uma profissão válida para toda uma vida,

capaz de preencher uma vida, não se revestia de um prestígio social estável, como educação de crianças ou adolescentes. Considerava-se a educação extra-escolar como um setor transitório, necessário mas a título provisório, para preencher as lacunas do passado. Atualmente, pelo contrário, sabemos que a educação extra-escolar é uma necessidade permanente e uma atividade que tem seu futuro garantido; sabemos que ela deve também transformar a educação escolar, fazendo prevalecer aí os conceitos de educação nova, válidos em todos os setores. Examinemos o problema da duração do ensino. A solução dos problemas dessa duração é a mesma, se nos colocarmos do ponto de vista tradicional ou se aceitarmos o conceito de uma educação permanente. Se a educação é permanente, é preciso encontrar possibilidades para que as pessoas de 35, 40 e 50 anos se possam inserir, incorporar-se de novo, por novos caminhos, por novas aberturas ou processos de educação. É preciso mudar o papel dos diplomas, mudar os salários ou remuneração daqueles que seguiram as novas linhas. Todo o nosso sistema de salários é baseado sobre o conceito tradicional de uma formação que termina em certa idade e que transmite conhecimentos definitivos, ou seja, trata-se de um sistema baseado sobre conhecimentos aprendidos de uma vez por todas. Pode-se progredir dentro de tal sistema, mas sobre a base de uma formação que teve lugar antes da entrada na produção, ou em seu início. Um sistema de salários que abre e postula possibilidades de reciclagem — não gostamos da palavra, mas estamos de acordo sobre o princípio — que postula uma formação ou uma promoção contínua, um tal sistema de salários não existe ainda em nenhuma parte.

Quais são, portanto, atualmente os tipos de nossas instituições de educação? De um lado, instituições escolares, de outro, instituições de educação popular na concepção tradicional do século XIX, no espírito decorrente das lutas de libertação nacional e operária, do romantismo. No caso, essas instituições são pouco adaptadas à nova realidade. Mas as novas instituições educativas, satisfatórias do ponto de vista de uma concepção permanente de educação, ainda são muito raras no mundo: quero dizer, instituições que dão às pessoas reais possibilidades de aprender durante toda a vida, que permitem uma aquisição de conhecimentos sempre renovados. Com relação a tais exigências, nossos sistemas educativos, em toda parte permanecem muito tradicionais e, diríamos, muito pobres em forma e conteúdo. De certo modo, o campo da educação é muito mais hierarquizado que muitos outros campos da vida pública, e isto, do ponto de vista dos professores do mesmo modo que do ponto de vista dos alunos e estudantes.

Conseqüentemente, uma das grandes questões que se colocam hoje a este respeito, é a da orientação da profissão do educador. O novo conceito de educação não muda também o conceito da profissão docente? Quem são os professores, quem são os educadores no mundo atual? Aquêles que trabalham nas escolas e em outras instituições educativas? Os verdadeiros educadores, aquêles que têm muito mais influência no mundo, não se acham também em outra parte? O campo do educador, a profissão docente mudaram muito, também elas; não cessam de se modificar e de se estender para se adaptarem mais ou menos consciente e rapidamente às condições que fizeram nascer a exigência de uma educação permanente.

Todos êsses problemas não são de caráter acadêmico. Eles não representam unicamente os temas interessantes e apaixonantes dos debates intelectuais. Estamos na época em que essas mudanças têm repercussões práticas que compreendem principalmente três campos. Naturalmente há outros, mas nesses as repercussões são mais diretas: a política educacional, o sistema educacional e o planejamento da educação.

Atingimos um estágio no qual, em todos os países, quaisquer que sejam seus níveis de desenvolvimento, suas estruturas políticas, sociais e econômicas, há uma necessidade urgente de reconsiderar a política do conjunto da educação. Isso não deve significar uma esterilização das diferentes atividades educacionais particulares. Nem uma limitação das iniciativas particulares, mas significa a necessidade de uma orientação de conjunto e de estabelecer um quadro comum para o desenvolvimento das diferentes atividades.

No entanto, se tudo se organiza de acordo com a política global, parecem-nos que a política educacional deva também ser estabelecida em níveis geográficos diferentes. Não deve tratar-se somente de uma política nacional, mas uma política educacional a ser estabelecida em nível local, departamental e regional, nos locais de trabalho, nas empresas e nas usinas. Uma empresa como entidade, tendo sua vida própria, já possui muitas vezes seu plano de desenvolvimento; em função de suas necessidades particulares em matéria de educação como unidade sociológica e econômica, deveria estabelecer sua própria política educacional, a fim de satisfazer necessidades de desenvolvimento que se manifestam em seu seio, necessidades que se apresentam à sua volta em diferentes níveis. A política educacional deve, portanto, ser esta-

belecida e elaborada em todos os níveis possíveis. Esse é um primeiro destaque. O segundo, importante para uma política de educação, é o que compreende os aspectos particulares que correspondem às necessidades da educação política ou cívica, da educação econômica, da profissional, artística etc. Sob esse ângulo é necessário contrabalançar uma oficialização que apresenta uma tendência bastante arrojada, em grande parte do mundo. Na verdade, há, sem dúvida, duas tendências entre as quais uma política educacional deve encontrar e estabelecer um certo equilíbrio. Há uma tendência à oficialização, à estatização nesses campos, e uma tendência que quer sustentar e reforçar as atividades não oficiais, as atividades que representam as repercussões da iniciativa privada ou de entidades sociais, o resultado de uma luta ou um campo de batalha. E é preciso também levar em conta, na elaboração de uma política educacional, esta tendência que favorece as atividades voluntárias.

Voltemos agora a um terceiro aspecto de toda a política educacional, seu aspecto de integração. Há, a este propósito, toda uma série de questões que se colocam, aqui mesmo na França, do mesmo modo que em outros países: estarão as estruturas atuais da educação adaptadas às novas correntes? A existência de distinções administrativas entre a educação primária, secundária, superior e educação de adultos constitui uma boa fórmula para tal política? Não há educação de adultos no primário, no secundário e no superior e por toda parte? Trata-se de dividir a educação por níveis superpostos ou seria melhor usar outros critérios? A ligação do esporte com a juventude é a melhor fórmula imaginável? O esporte não é necessário para nós também que já ultrapassamos há muito a

juventude? Não deve estar também ligado à educação de adultos? As estruturas que, na realidade, não permitem uma integração dos diferentes níveis, não deveriam ser reconsideradas? Não há consequências administrativas a tirar da idéia de uma política de conjunto da educação? Não há mudanças administrativas a realizar para possibilitar uma tal política?

Quando falamos aqui do sistema educacional em seu conjunto, é preciso pensar ao mesmo tempo nos diversos componentes do sistema e no conjunto da educação. Quais são eles? Mencionamos apenas os mais importantes, sem insistir em cada um deles: as escolas, as universidades, as instituições extra-escolares, as empresas, as associações voluntárias, as atividades culturais voluntárias, instituições de lazer, o rádio e a televisão, a imprensa, as instituições de difusão cultural. Essa acumulação de elementos justapostos nos coloca diante da questão mais importante, aquela que está no âmago do conceito da política educacional: como incorporar e integrar tudo isso num sistema que em certa medida, de maneira muito flexível, não hierarquizada, permita o aperfeiçoamento contínuo e a participação dinâmica dos "usuários"? Esse grande problema da integração da educação é um dos maiores desafios a enfrentar, e, em nossa opinião, deveria ser o ponto de partida para reforma dos sistemas educacionais em curso ou em preparação.

Eis-nos colocados diante da última questão, ou seja, a última repercussão do conceito de política educacional, aquele que trata do planejamento da educação. O planejamento do ensino, em particular, do primário e do médio, apresenta grandes progressos no mundo inteiro. O que se conhece, em

certa medida, são as metodologias, os fatores que são necessários ter em conta, os critérios que se podem utilizar para um planejamento do ensino. Mas um planejamento da educação em seu conjunto, algo bastante desejável, ainda inexistente em larga escala. Entretanto, a propósito do planejamento educacional, eis, unicamente para abrir o debate, duas ou três idéias que nos parece útil mencionar.

A primeira questão assim poderia ser mencionada: uma sociedade, considerando os diferentes níveis em que é preciso estabelecer uma política educacional, nos níveis a que nos temos reportado — será ela capaz de identificar e de definir suas próprias necessidades educacionais? Isso se traduz na pergunta: o primeiro elemento de um planejamento não será a identificação das necessidades educacionais ou das necessidades de formação, portanto das necessidades educacionais em seu conjunto. Isso, somente se formos capazes de inventariar e de definir essas necessidades, é que estaremos aptos a passar ao estágio seguinte, ou seja, ver quais são os meios mais econômicos e mais eficazes para satisfazer as necessidades assim constatadas e isto — bem entendido — depois de ter estabelecido as prioridades e ter efetuado opções, porque tôdas as necessidades não podem ser totalmente satisfeitas, como não é possível satisfazer a todos ao mesmo tempo. É aqui, aliás, que o planejador deve saber a que valores está subordinada sua ação. A planificação ou os ensaios de planificação educacional, tais como se praticam atualmente, têm, em geral, como ponto de partida, as instituições administrativas e educacionais existentes. De fato, utilizam-se diferentes categorias para classificar alunos, estudantes, diplomados etc. e os coefi-

cientes resultam de simples anseios ou de processos de pesquisas mais objetivas e mais científicas, mas que partem, no entanto, de uma realidade existente que já não está em questão. Aplicam-se, assim, coeficientes novos a categorias preexistentes em certa sociedade.

No que diz respeito aos meios de planificação, é preciso, por um lado, tentar imaginá-los, encontrá-los, experimentá-los e, por outro, tentar reunir as condições que permitam utilizá-los. A questão que aqui se coloca é muito mais complicada que a procura de meios de uma simples planificação do ensino, porque uma planificação educacional em seu conjunto põe em jogo fatores muito mais numerosos, ainda mais importantes e muito mais complexos. Põe em jogo recursos públicos, privados, empresariais e individuais. Exige que se adapte à política fiscal, a fiscalização direta, por exemplo, ou a indireta, às necessidades da política educacional, a fim de orientar as despesas numa determinada direção. Põe em jogo as despesas das nações e não somente o orçamento do Estado. A planificação educacional deveria ter esta base muito ampla, a fim de se estender aos quatro campos seguintes: a planificação dos investimentos na educação em seu conjunto, a planificação dos equipamentos (cultural, educativo, pedagógico, profissional, etc.), o planejamento dos quadros necessários; e, enfim, o planejamento do consumo, tendo em vista o desenvolvimento cultural e educacional.

É preciso não esquecer de mencionar, igualmente, a importância da informação no planejamento. Com efeito, entre a tomada de consciência das necessidades e o planejamento propriamente dito, é necessário transpor o grande hiato das mentalidades rotineiras

ras. Tôda tentativa nesse sentido, que negligencie a transformação prévia dos espíritos, ao menos daqueles que conduzem a opinião, será destinada ao malôgro.

Desculpamo-nos pelo estilo telegráfico que fomos forçados a empregar nessa última parte de nosso depoimento. Trata-se de questões muito importantes, mas a êsse respeito nossos conhecimentos são ainda muito reduzidos, muito limitados para que nos arrisquemos a nos estender. Pesquisas inúmeras e muito diversas deveriam ser-lhes consagradas. Entretanto, tentamos esboçar o quadro no qual a UNESCO trabalha no sentido do desenvolvimento e da integração da educação num conjunto sintético.

Para terminar, acrescentaremos que nos parece necessário apresentar essas idéias de uma maneira sumária nos meios mais diversos e nas diferentes partes do mundo, a fim de provocar reações que possam dar origem — talvez por volta de 1970 — a um grande colóquio aqui mesmo em Paris, com personalidades eminentes do mundo inteiro. Nesse colóquio não se trataria de discutir a educação permanente num sentido restrito, mas de examinar todos os elementos da revolução educacional em seu conjunto. O tema dêsse colóquio assim poderia ser definido: como e em que perspectivas repensar, redefinir e reconstruir a educação no mundo atual?

Em uma sociedade existem objetivos econômicos e técnicos integrados numa determinada organização de meios técnicos e econômicos em realização: por outras palavras, a sociedade se encontra sempre em processo de explosão, de expansão, ou melhor, de investimento. Consumir não significa simplesmente, nesse caso, abastecer-se do que é produzido, mas utilizar esses bens, atendendo a certos modelos sociais e culturais, a determinada concepção de sociedade humana.

O tipo de sociedades industriais de onde viemos não encontrou em seu caminho problemas culturais. Por uma razão bem simples. Os homens do século XX se reconhecem como descendentes diretos ou indiretos dos ingleses do século XIX, desenvolvendo sua própria indústria de forma realmente excepcional. Os problemas sociais de mudanças econômicas foram, durante longo tempo, colocados entre parênteses. No decorrer do período convencionalizado como século XIX, as

fôrças colocadas em jôgo pela civilização intelectual com exceção das classes dirigentes, não participaram do poder de decisão nem do consumo: o modo de comer ou de vestir e de se divertir à época de Zola não diferia muito da época de Balzac, mas nesse entretempo a sociedade mudara. Na França, a primeira grande transformação ocorreu provavelmente por volta de 1900; a confecção em série nas grandes lojas começou a modificar o aspecto das ruas. Quanto ao poder de decidir, recordemos que, na Inglaterra, um século decorreu entre a invenção da máquina a vapor e o voto da grande maioria do operariado (1784-1884). Assim, a sociedade ficou em recesso e isso não mais se reproduziu posteriormente. Com a segunda vaga, a soviética, o mesmo ocorreu quanto ao consumo e suas transformações; houve porém um processo político de mudanças sociais.

Nas regiões que constituem o chamado Terceiro Mundo, não há mais nada

* Traduzido da revista *Peuple et Culture*, n. 68, Paris, por Maria Helena Rapp, Técnica de Educação do C.B.P.E.

em recesso. O que caracteriza essas regiões é a desordem no consumo e no sistema político, coincidindo ou até mesmo antecedendo a desordem no sistema de produção. Em nosso tipo de industrialização com economia autônoma, a reivindicação social constituiu na verdade uma reivindicação econômica. No domínio cultural nota-se a separação, aparentemente profunda, permanente, entre, de um lado, o recurso a certa especialidade (defesa do ofício, da coletividade local etc., ou mesmo do grupo etário) e, de outro, uma espécie de apelo à cultura ou, mais exatamente, conforme o vocabulário usual, à instrução. Defendeu-se assim, ao mesmo tempo, a especialização do trabalho e a generalidade da instrução, ficando assegurada a inter-relação ofício x instrução, graças a um terceiro princípio, a moralidade: "Defendo minha especialidade, aceito os princípios gerais abstratos conservados em vigor na França até nossos dias, através da escola e do esforço individual, pela austeridade, pelo ascetismo e invoco a moralidade."

Mais tarde, quando uma grande vaga de industrialização começou a abalar todos os aspectos da vida social e quando, ao mesmo tempo, o problema do consumo começou a influir na produção, a partir do momento em que os salários reais entraram em ascensão (nos últimos anos do século XIX), vemos a separação entre a defesa do particularismo social e a afirmação de princípios gerais ceder lugar a uma visão mais global.

Durante os trinta primeiros anos do século atual, vemos Albert Thierry e Marcel Martinet expressarem conjuntamente a idéia de uma cultura

proletária e a idéia de que urge abrir "a cultura ao mundo operário, seguindo a tendência de Lefranc, de Vidalenc, do CCEO,¹ da CGT dos anos 30.

Seguindo essa dupla orientação, trata-se ainda de harmonizar uma especialidade, um particularismo, um grupo — caso mais freqüente, a classe operária — e um absoluto: a cultura ou a instrução.

Hoje, pelo contrário, a novidade reside no fato de, à medida que desaparece a autonomia econômica, que as decisões administrativas e os fatos a elas relacionados nos aparecem, como resultado de um processo social, os problemas da cultura não mais se colocarem em termos de relação entre princípios absolutos e uma existência particular; os problemas culturais passaram simplesmente a constituir problemas sobre como utilizar globalmente o crescimento econômico. É o que habitualmente acontece na denominada sociedade industrial.

Nossa sociedade, apesar dos resíduos de arcaísmo na ordem econômica e política é, essencialmente, uma sociedade industrial com esse tipo de problema. Falando mais precisamente, qual é o significado disso que provisoriamente podemos chamar de reivindicação cultural, por nós considerada fenômeno essencial? Adotemos, para facilidade de expressão e para evitar mal-entendidos, a denominação "sociedade pós-industrial", de preferência a sociedade industrial. A noção de industrial, realmente, encontra-se ligada à idéia de certa autonomia econômica. Todos nós crescemos ouvindo falar que a sociedade é um trem, com

¹ Centro Confederado de Educação Operária da Confederação Geral do Trabalho, cuja sede, em 1930, era à rua Lafaiete 211, Paris.

a economia representando a locomotiva. Hoje, essa noção se encontra ultrapassada. Nossas sociedades, diferentes das do século XIX, como observa Lévi-Strauss,² não se fundamentam na diferença de potencial. Essencialmente não são mais dominadas pelos problemas ligados à autonomia econômica, ou em outras palavras, pelos problemas ligados ao processo de acumulação.

Cada vez mais a relação com a propriedade cede lugar em importância à conexão com o desenvolvimento. Urge reorganizar a análise de nossas sociedades, de forma que a relação com o passado e sua herança ceda lugar à relação com o futuro. As classes sociais, os conflitos e arbitragens sociais devem ser reformulados, redefinidos sob essa perspectiva.

O crescimento econômico como base da sociedade fica valorizado. Esse meio, entretanto, pode ser, não desviado de seus fins, o que pouca importância teria, mas transformado em fim; a força pode passar a constituir o próprio fim. Os grandes problemas sociais de nosso tempo são os que surgem desses desvios. O mais importante é aquele pelo qual o aparelho de crescimento baseado na racionalidade se torna o próprio fim, isto é, a exaltação do sistema de produção passa a servir de critério para julgamento de toda realidade social. A isso se chama *tecnocracia*. Tecnocracia não significa domínio dos técnicos (o que constitui absurdo, pois o técnico é, por definição, um homem que gera os meios), mas significa que o racionalismo do crescimento e da força é

considerado como escala para julgamento das realidades sociais. Em nível bem mais modesto, porém significativo, os meios de ação podem transformar-se em fim, isolando-se dos objetos: a isso chamamos *burocracia*. Enfim, os instrumentos materiais, com suas exigências técnicas, podem passar a constituir o próprio fim: é o *tecnicismo*, já bem conhecido desde o início da chamada organização científica do trabalho.

Resumindo, existe um sistema de produção, um sistema de racionalização das iniciativas, das organizações, das técnicas, dos instrumentos. Esse sistema de produção tende a se definir pela sua capacidade de crescer e mudar. Caracteriza-se pela constante fluidez. Impõe transformações de qualidade, deslocamentos de pessoas, transformação dos conhecimentos, das relações interpessoais e coletivas etc. Toda essa análise, colocada no ponto de vista do crescimento, é prospectiva, constituindo esta a ideologia, ou a forma de pensamento que caracteriza a nova dominante. Sem nenhum julgamento de valor, os tecnocratas e, secundariamente, os burocratas são os que definem os problemas sociais em termos de exigências de crescimento econômico: Para que haja esse crescimento, é indispensável a presença do elemento humano; e este precisa estar habilitado; ser maleável, móvel, precisa ao mesmo tempo ser submisso e dotado de iniciativa.

As exigências do crescimento não têm cor, branca ou negra; o tipo humano de grupo mais bem adaptado ao crescimento é, ao mesmo tempo, repita-

² Claude Lévi — Strauss, titular da Cadeira de Antropologia Social no Colégio de França, é autor principalmente de: *Tristes Tropiques* (Paris, Ed. Plon, 1955), *Anthropologie Structurale* (Paris, Ed. Plon, 1958), *La pensée Sauvage* (Paris, Ed. Plon, 1962).

mos, muito submisso e autônomo. Podemos ter, como Michel Crozier, uma visão otimista dessa flexibilidade,³ podemos ter dela uma visão muito menos otimista, como é o meu caso. Como partes essenciais restam a transformação e as reivindicações. Desde o tempo da acumulação capitalista, a resistência às normas de tal acumulação foi de ordem econômica e profissional. O produtor é que se defendeu, isto é, um segmento da sociedade. Hoje, quando é menor essa segmentação da sociedade, quando as forças, as classes dominantes são essencialmente as que organizam o futuro econômico em função das exigências do crescimento, a questão fundamental é saber qual poderá ser o princípio de resistência aos padrões de mudança, do incessante movimento.

Por enquanto basta uma única resposta: somente a vida privada, no sentido humano, não no sentido de *Home sweet home* é capaz de se opor às exigências internas do crescimento.

Diante dessa totalidade que é a economia em mudança, uma outra totalidade se opõe (a maior ao alcance do agente, individual ou coletivo): a totalidade da existência concreta. E a mais ampla totalidade com que podemos contar é a nossa vida. Essa, aliás, a razão por que os problemas etários assumem capital importância. A juventude — não a adolescência — constitui classe dominante, pois se identifica com o futuro ao mesmo tempo que se opõe às pessoas mais velhas, isto é, àquelas cujas capacidades adquiridas se encontram ameaçadas pela mudança.

Daí por que é perfeitamente possível falar de reivindicação cultural, que

outrora constituía expressão inadmissível. Já não existe classe econômica dominante e classe econômica dominada; não se encontra mais senão, de um lado, o movimento de racionalização da sociedade que responde pelo próprio crescimento e seu futuro, e, de outro, a multiplicidade das defesas, não apenas dos particularismos, mas das experiências vividas. Defesa da região contra a racionalização do espaço nacional e internacional; defesa, devo insistir, das pessoas adultas contra a mudança; defesa da permanência da unidade familiar contra os impactos devidos às mudanças de emprego ou localização; defesa também, tão característica na França e que longe está de apresentar apenas aspectos negativos definidos do passado, das cidades e dos camponeses contra a submissão exclusiva às exigências do presente.

Expusemos aí a natureza dos conflitos sociais básicos das sociedades pós-industriais. Falando de maneira ainda mais concreta, qual é o âmbito, a localização de tais conflitos? Convém aqui antecipar um pouco a realidade francesa e, retornando à nossa comparação com o século XIX, esclarecer que o papel desempenhado pela usina caberá doravante à universidade. Realmente, hoje em dia os grandes problemas são menos de distribuição do lucro que de distribuição dos conhecimentos.

Nos Estados Unidos, o conhecimento e sua administração ocupam, no conjunto do produto nacional bruto americano, parcela bem apreciável, de aproximadamente 30%. Conhecimento e ciência constituem a maior indústria. Se considerarmos como trabalhadores todos aqueles que, mesmo sem

³ Michel Crozier é principalmente autor de *Le phénomène bureaucratique* — Paris, Ed. du Seuil, 1964.

receberem salário, trabalham regularmente oito horas por dia — e se admitirmos que essa definição englobe os escolares a partir dos cinco anos de idade — o Ministério da Educação representa longe o maior empregador da França, visto que emprega mais de 500 mil pessoas como educadores e alguns milhões como alunos. É portanto no domínio da educação e do ensino que se localizam os maiores problemas sociais.

Há certos estudos demonstrando que o acesso à educação é orientado por desigualdades na distribuição: fato sabido de há muito, não constituindo novidade. O que importa não é que as desigualdades educacionais de habilitação traduzam diferenças socioprofissionais, e sim que essas desigualdades constituem novas diversidades sociais, e até mesmo novas classes sociais, princípios de estratificação, introduzindo obstáculos à mobilidade. O jornalista inglês Young, que, há alguns anos, falava na *meritocracia*, trouxe à luz um tema realmente novo.

A Inglaterra reformou profundamente seu sistema de ensino médio, em 1944, mas os sociólogos ingleses têm observado com tristeza que os índices de modalidades sociais não aumentaram; apenas diminuíram certos obstáculos antigos, enquanto novos surgiram. Ao mesmo tempo que a democratização do ensino fazia desaparecer certos entraves, reforçava outros. Na Indústria, por exemplo, é cada vez mais fácil prever, pelo grau de educação atingido em dado momento, a carreira ulterior, enquanto diminui a possibilidade de subir profissionalmente pela experiência. Por outras palavras, abrem-se mais

oportunidades, mas, uma vez definidas estas, termina o jogo. Dessa forma, parece que a educação se transforma em princípio de estratificação e desigualdade social cada vez mais importante. Entretanto, consideremos de maneira mais concreta os problemas em foco, mesmo que tudo não passe de antecipação da realidade francesa.

Quando o presidente da Universidade da Califórnia declarou, de forma felicíssima, que não mais se deve falar de universidade mas de *multiversidade*, quis dizer que a universidade é negócio importante. O decano Zamanski⁴ não sugere outra coisa quando pede que se reconheça a sua instituição como unidade muito ampla de produção, definindo-se cada vez mais por critérios produtivos. Já não se cogita de transmitir o saber e de formar professores de Matemática ou de Biologia, mas fundamentalmente, de criar, difundir e transformar o conhecimento. Urge criar, condicionar e vender a matéria-prima.

O estudante americano sentiu muito bem que se tornou matéria-prima. Os professores se ocupam menos com êle, pois tratam de pesquisa e de administração. Urge não esquecer que há um conflito entre as exigências da pesquisa e as do ensino.

A Unef,⁵ provavelmente amparada num instinto premonitório realmente notável, tentou reagir contra a industrialização ainda não efetivada da universidade francesa. Seu protesto mereceu poucos encômios e apenas prejudica a modernização da Universidade, que não procura resolver os problemas, mas serve para focalizá-los e pro-

⁴ Decano da Faculdade de Ciências de Paris, um dos principais animadores do Colóquio de Caen.

⁵ União Nacional dos Estudantes Franceses, 15 rue Soufflot, Paris Ve.

porcionar às novas reivindicações força e eficácia. O problema futuro consiste, pois, na ruptura entre a universidade — usina (ou, falando em termos mais nobres, a universidade-laboratório, a universidade criadora de sucesso) e a universidade formadora de homens, isto é, capaz de habilitar o indivíduo a unificar as diversidades da experiência vivida, reforçando o princípio de unificação de sua personalidade e de sua existência social.

A usina representava o local onde se avaliava e se combatia o lucro. Essa reivindicação cultural, êsse desejo de totalização de experiência vivida, em nenhum lugar serão mais intensamente sentidos que no local onde se constitui, cria e difunde o princípio mesmo do crescimento, isto é, a instrução. Não haverá mais discórdia quanto ao lugar de formação do lucro, mas quanto ao lugar de formação de conhecimento, centro, portanto, da capacidade decisória. Voltemos ao tema tradicional: importância capital da educação, mais precisamente, do ensino. Não haverá conflito em torno da televisão, do cinema ou dos lazeres, porém em plano mais geral. Realmente, se quisermos considerar em que podem consistir reivindicações e conflitos e como pode a dinâmica social ser organizada com base nos problemas culturais, teremos de afirmar que os problemas sociais sempre aparecem vinculados à *produção*, não ao *consumo*. Acontece, porém, que a produção se tornou cultural, deixando de ser propriamente econômica; sua garantia não é o dinheiro mas o conhecimento. Deixamos de colocar em oposição, de um lado, o mundo do trabalho e do lucro, e, de outro, o mundo consumidor, que é o dos lazeres. Há um mundo central, o mundo do conhecimento, de criação e distribuição.

O que interessa, pois, é saber quem se beneficia com a instrução, bem como em que condições pode eclodir, em nossa sociedade pós-industrial, um movimento reivindicatório visando ao acesso à cultura.

Em oposição ao lucro capitalista, criou-se um movimento operário; como criar, diante da tecnocracia, um movimento de cultura popular, que represente um esforço visando à aquisição coletiva do conhecimento? Convém discutir a idéia seguinte: é em torno dos locais de ensino, escolas, instituições de educação de adultos, centros de iniciação cultural e de produção que essa aquisição de conhecimento (portanto êsse movimento de cultura popular) deve e pode ser organizada. Quando são levantados em outros meios, entre os consumidores, pode ser muito importante o que se vier a realizar mas, sem levar em conta a escolha dos fins e dos objetivos sociais, faltando a criatividade cultural e histórica, bem como um modo de organização voluntária do futuro coletivo.

Como estruturar tal movimento ou reivindicação cultural? É difícil apoiar-se em exemplos. Utilizando uma comparação, estamos, na sociedade pós-industrial, quase no momento em que se encontrava Balzac na sociedade industrial. Ele observava a espiral do dinheiro, nós estudamos a espiral do consumo. Na época de Balzac, quase não se falava em capitalismo ou proletariado; falava-se mais de dinheiro, de ricos e pobres. Hoje, fala-se também de consumo. Os conflitos, as contradições sociais, a dinâmica de nossa sociedade pós-industrial não são fáceis de perceber, mas, afinal, por que não tentar um pouco de pós-socialismo utópico?

Algumas precauções, entretanto, devem ser tomadas. Uma é evidente: as categorias a utilizar na análise e, em particular, as categorias sociais, devem ser específicas. De nada serve utilizar, nesse tipo de sociedade, categorias oriundas da sociedade precedente. Em particular, não é mais necessário colocar a classe operária no centro da análise. Não dizemos que deixaram de existir operários, que a sociedade se tornou igualitária, mas que não é mais essa a categoria indicada para a análise. Não é no mundo definido por esse conceito que devemos procurar o protagonista. Da mesma forma não era entre os camponeses que, em 1840 ou em 1860, se procurava o agente privilegiado, embora fôsse essa classe a menos favorecida.

Outra dificuldade, muito mais real e importante decorre de continuarem nossas instituições, em particular a instituição-chave no campo do conhecimento, ainda dominadas pela resistência ao conjunto dos processos acima evocados. A universidade, vista de modo isento, sem caricatura e em nome de ideais geralmente bastante elevados, como eram os ideais das corporações, resiste à explosão entre o ensino e a pesquisa, escondendo seus problemas. A grande idéia dos componentes do ensino superior é recusar a separação entre ensino e pesquisa. Idéia muito nobre, mas que se traduz pela recusa das necessárias transformações.

É nosso dever aceitar que o mundo do conhecimento seja eivado de contradições. No momento elas existem, mas passam despercebidas. Urge que os grupos de pressão, grupos de interesse cultural, educativo, não destinados a melhorar o consumo, porém basicamente reivindicatórios, como de-

veria ser em princípio a Unef, ajudem a efetivar a função educativa da universidade, levando, por outro lado, os universitários a assumir simultaneamente seu papel de classe dirigente, de capitalistas do conhecimento e o papel oposto de educadores e de iniciadores da reivindicação cultural. É necessário que o conflito das classes culturais se manifeste na universidade francesa, quebrando essa conjunção mássã de forças patronais e operárias, de forças docentes e estudantis unidas numa reação corporativa e ideológica hostil ao reconhecimento dos problemas sociais.

Enquanto não existir contradição aberta entre investimento e consumo, entre crescimento e vida privada, nada é possível fazer: conservamos as heranças sociais e ideológicas ultrapassadas.

O problema central, o da educação, permanece. No momento em que a França sofre completa subversão de seu sistema educacional, não aparece quem seja capaz de elevar-se acima do raciocínio em termos de metros quadrados ou de matéria a escolher em certa etapa do curso, enquanto basicamente o que interessa é "que tipo de homens tencionamos formar"?

E não é por acaso que a sociedade francesa demonstra tamanha alergia às ciências sociais; é porque não se encontra psicológica e socialmente capacitada para se interrogar sobre seus fins.

Transformar a mudança em desenvolvimento é destacar fins e meios, em vez de satisfazer-se diante das curvas em ascensão apenas porque estas são as que pretendemos realizar e porque as descendentes têm complicada execução.

A transformação da experiência nesse sentido comanda a criação ativa. Interessa nesse caso saber em que circunstâncias ocorre essa criação de significados. Podemos dizer, retomando nossa comparação com o movimento operário, que o movimento social aparece quando sabemos o porquê da ação, ou qual o seu motivo, contra quem e em que campo tem lugar a batalha. Assim como já houve lutas em defesa do ofício, contra o lucro, na indústria, em nome da chamada consciência de classe, da mesma forma, hoje, as condições de viabilidade do movimento cultural dependem de se lutar pela vida privada, pelo sentido da experiência privada contra as exigências da mudança, transformadas em princípios absolutos, e no campo educacional, tudo isso parece vago, mas tem consistência. Todo movimento cultural ou social parte hoje em dia do enfoque da experiência privada e mesmo da vida privada em sentido o mais elementar, individual até. Esse o motivo por que os problemas de sexualidade assumiram grande importância para os sociólogos.

Dito isso, urge coletivizar essa experiência privada. Referindo-nos aos problemas educativos, podemos utilizar uma expressão concreta. Nenhum movimento cultural sério pode existir sem colocar como pivô de suas reivindicações a criação de um organismo que falta na França, sem conhecimento talvez do público: as universidades. O país não dispõe de universidades, apenas conta com serviços exteriores do Ministério da Educação Nacional, onde há três membros com privilégios pessoais. Os universitários gozam de liberdade. Talvez conviesse sacrificar parte dela em proveito de alguma independência para a universidade. Falar de cultura popular é fa-

lar de estatização universitária, o que não significa seu desaparecimento.

Partindo do tema educação, lutamos para que o homem não continue sendo definido apenas por seu papel hierárquico ou sua utilidade econômica, mas por sua competência. É o que chamamos, na gíria dos sociólogos: *profissionalização*, isto é, aquisição de garantias pessoais, de sorte que o homem jamais seja definido por seu papel num organismo, mas que sua vida profissional seja julgada pelos valores de que ele é também depositário. Quem deve ser o agente privilegiado da reivindicação cultural?

Quem deve fazer, no mundo da distribuição do conhecimento, o que fez a classe operária no mundo da distribuição do lucro?

Todos sabemos que, no mundo operário, não houve, apenas um agente, porém dois: a aristocracia operária, que criou os sindicatos, e a massa de desfavorecidos.

Os equivalentes desses operários qualificados são hoje talvez os profissionais definidos pela posse, não de um ofício ou nível de conhecimento, mas de uma variedade deste.

Alguns, colocados no alto da pirâmide, enxergam todo o campo e inclinam-se basicamente para a reivindicação e para obtenção do conhecimento. Cumpre observar que administradores, técnicos, universitários etc., tendem a formar nova categoria, definida pela competência, que chamamos provisoriamente de quadros intelectuais. Não importa se pertencem à indústria, à administração, à universidade. Podem ser tecnocratas, mas há probabilidade maior de serem antitecnocratas, promotores de ação cultural.

Em seqüência, êsses operários qualificados mobilizavam a massa proletariada, isto é, produtores que, simultaneamente, não contavam com meios de defesa. Essa massa de trabalhadores existe em nossa sociedade e possui como traço evidente, de todos conhecido, um nível cultural cada vez mais acima do nível de qualificação.

O século XIX foi o século dos anal-fabetos qualificados; no século atual cada vez é maior o número de alfabetizados não qualificados, pessoas que terminaram o curso secundário e que trabalham nas lojas e supermercados, atendendo ao público. . . . Ainda não estamos habituados com essa situação, porque é bem recente a difusão do ensino secundário. Daqui a 20 anos, será a praxe, visto que, pelo menos nos Estados Unidos e na União Soviética, tôda a população passa pelo ensino médio, etapa a ser ainda alcançada pela França.

Estabeleceu-se dessa forma uma defasagem de extrema importância, pois é nessas categorias, dotadas por assim dizer de excedente educacional em relação à função que exercem, que se recrutam três militantes culturais. Estes sofrem grande desacôrdo entre seus elementos estatutários, isto é, possuem, seja por que razão fôr, por mobilidade descendente (caso dema-

siado freqüente, oriundos que são de famílias abonadas e de meio mais culto) ou por outro motivo, nível de instrução relativamente elevado e desempenham função rotineira, burocrática etc. . . . como operário ou, mais freqüentemente, como empregados. É o caso dos professores primários, muito instruídos para o que fazem e para o que recebem, portadores de excedente mobilizável de reivindicações culturais.

A força de consumo cultural torna-se ainda mais viva se a levarmos em conta como ponto de partida da chamada reivindicação da vida privada.

O problema está em reformular o que chamamos *cultura de massa*, como elemento da dinâmica social, e refazer os problemas educacionais pela razão que expusemos. Os problemas acabam redundando em problemas de consumo, exigindo inquéritos sociais com eclosão de um humanismo abstrato. O tema-base aqui formulado não é o da cultura de massa, nem da sociedade de massa, porém, o da continuidade, já não sob nova estrutura, entre as contradições sociais das forças dominantes e das forças dominadas. Dessa forma, a ação cultural não é ação especializada nem de adaptação às mudanças, mas criação de modelos socio-culturais de transformação da sociedade.

Reflexões Sobre o Desenvolvimento da Educação Permanente *

B. Schwartz **

1. Introdução

Não é nosso objetivo apresentar aqui um estudo exaustivo da problemática da educação de adultos e, ainda menos, da Educação Permanente. As reflexões que apresentamos não têm outra finalidade senão destacar a complexidade de uma questão cuja importância é geralmente reconhecida, mas à qual, com muita frequência, são dadas, atualmente, respostas ultrapassadas.

Apresentaremos algumas hipóteses sobre como poderia vir a ser o desenvolvimento da Educação Permanente na França, a partir de experiências e pesquisas realizadas no CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) e no INFA (Institut National pour la Formation des Adultes).

Para não alongar esta nota, contentar-nos-emos em expor nossas idéias atuais, sem fazer o histórico da evolu-

ção que nos levou a elas. Mas, assim, propomos uma fotografia, um instante, um "corte geológico", o que apresente, pelo menos, dois inconvenientes: por um lado, o texto perde em clareza, por outro, parece conter verdades definitivas.

Queremos insistir quanto ao caráter evolutivo das idéias que desenvolveremos aqui. São, sobretudo, hipóteses, diferentes das que formulamos há apenas um ano e, certamente, muito diferentes das que proporemos dentro de um ano.

Há algum tempo, os problemas educacionais são objeto de preocupação geral. A própria imprensa começa a trazer à tona o problema da educação de adultos, ligando-o estreitamente às questões econômicas. Algumas expressões, ainda ontem pouco utilizadas, tornaram-se familiares:

Ascensão social, promoção cultural, individual, coletiva ascensão da mu-

* O presente trabalho foi-nos enviado pela Sra. Asunción Mendez e Maria Perito da Unesco.

pela Unesco, sendo traduzido do francês Eugénia Kemp Miller, de nossa redação.

lher, conversões parciais ou completas, internas ou externas, reciclagem dos dirigentes, dos médicos, professores etc. ... reforma do ensino primário, secundário, superior, do ensino de Engenharia, da formação profissional dos adultos, criação de casas de cultura, de um estatuto de animador cultural, Lei sobre a formação profissional.

A mudança social, cuja necessidade é cada vez menos contestada no mundo atual, representa um dos maiores problemas de nossos tempos. O sistema educacional em seu conjunto não escapa, evidentemente, a uma série de questões e incriminações; não é por acaso que o recente colóquio de Caen conseguiu captar o interesse do grande público. Assistimos, atualmente, a dois fatos nesse campo, que é preciso distinguir antes de ressaltar sua profunda interdependência.

— *A educação de adultos* está em vias de se impor como necessidade econômica e social de primeira ordem: sua importância eclode, assim como seu caráter específico. Enquanto alguns devam ainda lutar para obter o *direito* dos adultos, à educação, ao mesmo tempo que para obter os meios, esta luta necessária já aparece como se fôra um combate de retaguarda: o direito tornou-se necessidade, e a necessidade tornou-se lei.

Diante de tais imperativos, cada vez mais reconhecidos, que, no entanto, num futuro próximo, assumirão proporções hoje ainda subestimadas, o grande perigo consiste, incontestavelmente, em formular respostas que, sob todos os aspectos (o das instituições, dos métodos, dos conteúdos ...) já estariam ultrapassadas pelas necessidades e possibilidades reais.

— *A Educação Permanente* será a consequência direta e necessária do sistema nascente da educação de adultos. Com demasiada frequência o termo "Educação Permanente" é utilizado como sinônimo de educação de adultos. Mesmo nós incorremos em tal erro, no início de nossos trabalhos nesta seara.

A educação de adultos não deve ser simplesmente um sistema acrescentado aos já existentes, uma simples extrapolação ou um serviço subestimado, herdeiro das práticas já existentes. É preciso construir um sistema específico adaptado a diversas necessidades dos adultos, necessidades cada vez mais diversificadas à medida que aumenta o número dos adultos interessados.

No entanto, esse sistema necessariamente nôvo de educação de adultos põe em discussão todos os sistemas educacionais existentes. Falar de reforma do sistema escolar, de fato, já não tem sentido; o conjunto do sistema deve sofrer uma modificação profunda *no interior* do quadro geral de uma *Educação Permanente*. A Pedagogia e a Andragogia (o termo, empregado em certos países, expressa o cuidado de procurar métodos de formação apropriados aos adultos) não podem ser concebidas senão no contexto da Educação Permanente.

2. Situação Atual da Educação de Adultos

2.1. Os três eixos da formação de adultos

A educação de adultos é suscetível de apresentar formas bem diferentes. Torna-se difícil classificar essas formas e mesmo difícil encontrar critérios de classificação. Seria preciso ter em conta a natureza da formação (profissional, ou melhor, geral) ou o

momento durante o qual a formação é dada (diurno ou noturno) ou o caráter privado ou público das organizações de formação, além de outros critérios.

Todavia, parece-nos possível distinguir três formas essenciais de educação de adultos:

a) Educação no meio *sociocultural*. É o caso, principalmente, de todos os movimentos de educação popular, de algum modo, pioneiros da educação permanente. A maior parte dos grupos que se inscrevem neste campo de atividade se empenham e cuidam, com direito, de conservar ampla autonomia. São responsáveis por uma democracia viva e os principais agentes da formação cívica; vivem e pensam os problemas da civilização dos lazes. Experiências arrojadas, por vezes já antigas foram tentadas nos países nórdicos, na Alemanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Europa Oriental e na França.

b) Educação no meio *socioprofissional*, que parte dos problemas concernentes ao trabalho quotidiano e se apóia sobre eles. Fica sempre por conta do próprio meio. Não insistiremos mais sobre esta categoria de ações educativas porque será longamente exposta, com base nas experiências levadas a efeito pelo CUCES e o INFA.

c) Educação *pós-universitária*, ao contrário das duas precedentes, compete aos professores. Propõe-se, geralmente, a atualizar os conhecimentos, e fazer sua reciclagem. Nos últimos anos adquiriu importância considerável em alguns países. Assim, nos Estados Unidos, a matrícula nos ciclos de formação em cursos noturnos corresponde numericamente à das crianças e adolescentes escolarizados. Na União Soviética, manifesta-se tendência aná-

loga e grande número de adultos se aperfeiçoa, em cursos noturnos ou diurnos.

Na França, a situação nesse campo não é realmente satisfatória, seja em face das necessidades reais ou em confronto com os países vizinhos. Se bem que os esforços empregados tenham sido consideráveis nos últimos anos, o atraso é ainda grande. Para tentar suprir as deficiências, acaba de ser promulgada uma nova lei sobre a formação profissional. Representará um passo adiante na medida em que permita a cada um optar por sua profissão e tomar a decisão de mudá-la, favorecendo assim o desenvolvimento humano. Mas, a educação permanente implica verdadeira mutação, tanto em conteúdos, como em métodos.

Antes de analisar certas características dessa mutação, cabe investigar as razões favoráveis à Educação Permanente e os fermentos de uma evolução, atualmente necessária.

3. Por Que Educação Permanente e Sistemática dos Adultos? Fermentos de uma Evolução Necessária

Encontramos ao menos seis razões fundamentais para desenvolver a educação permanente e sistemática dos adultos. Desenvolvê-las-emos aqui, sem pretender hierarquizá-las:

— Se admitimos que a formação deva prosseguir sem impedimentos, como formar os jovens em alguns anos somente, quando os programas continuam a sobrecarregar-se? Para dar uma formação metodológica e que ao mesmo tempo permita atingir um nível elevado de tecnicidade, impõem-se uma escolha severa entre as matérias. Se

esta condição não é obtida, os programas, embora dados em numerosos anos de estudo, tornam-se de tal modo maciços que a informação substitui toda formação.

Uma segunda razão prende-se à necessidade não somente de adquirir conhecimentos novos, mas sobretudo de não perder aqueles que foram adquiridos. Nunca seria demais insistirmos, aqui, na significação que possa ter para o adulto a perda quase total de sua formação, a não ser "utilização" de certas noções e a não valorização de sua formação inicial. Na medida em que as pessoas deixam de ler, sua capacidade de leitura passa a restringir-se à leitura de palavras, frases, sem a "exploração" do que foi lido. Se os adultos não têm ocasião de utilizar as noções de aritmética que aprenderam, perdem-nas. Isso é válido para todos os conhecimentos aprendidos.

No caso de a reciclagem se limitar à aquisição de conhecimentos novos, seu objetivo é muito restrito. Deve ao mesmo tempo reintegrar conhecimentos adquiridos e trazer conhecimentos novos.

A essas duas primeiras razões, que nos parecem fundamentais, vem se acrescentar a necessidade do que é comumente chamado de *promoção social*. Esta visa, essencialmente, permitir àqueles que não tiveram possibilidade de prosseguir seus estudos, recuperá-los e ascender assim a todos os níveis da hierarquia.

Mas, além dessa promoção social, deve situar-se aquilo a que se pode chamar *promoção funcional* e que constitui uma quarta razão para desenvolver a educação permanente. Por promoção de função, entende-se a possibilidade que deve ter todo homem e toda mulher de se adaptar constantemente a

uma nova profissão. Seria, efetivamente, muito demagógico contentar-se em admitir que alguns subam na hierarquia, quando, ao mesmo tempo, não se permite a todos os homens e mulheres adaptarem-se às suas próprias funções. A palavra "adaptar" deve ser aqui compreendida no sentido de ser capaz de ultrapassar, e não no sentido de uma submissão.

A extensão da promoção funcional conduz ao fenômeno da conversão, fenômeno esse cuja importância não cessa de crescer. Como um relatório publicado pelo INSEE acaba de demonstrar, a percentagem da população francesa que passa por ano uma *conversão* profissional é bastante significativa, e há motivo para admitir que essa tendência se desenvolverá a ponto de que o *verdadeiro problema social de amanhã poderá ser o da conversão*. Na medida em que os adultos saibam cada vez menos para que profissão se encaminhar, que profissões lhes são oferecidas, só um processo de Educação Permanente será capaz de resolver esse problema, preparando homens, ao mesmo tempo, para diversas profissões e com disponibilidade para a mudança.

A quinta razão que ainda se pode invocar em favor de uma Educação Permanente é relativa aos problemas de *comunicação* entre os seres que vivem numa sociedade; cada um deve poder ascender a uma compreensão global das teses dos demais.

- Comunicação entre pais e filhos: se os primeiros querem compreender a linguagem dos segundos, devem continuar a se instruir, a se formar.
- Comunicação entre "velhos" e "jovens": um engenheiro de 35 anos já não fala a mesma linguagem do de 30.

- Comunicação entre grupos que tenham centros de interesse diferentes, a fim de que compreendam melhor as atividades diversas das suas.

Em outros termos, merece preocupação o direito de cada homem à cultura pessoal. Isto se torna tanto mais importante quanto o aumento da parte dos lazes imporá a tôda democracia o dever de oferecer, aos que desejarem, a possibilidade de se formar durante seu tempo livre. Enfim, a última razão que citaremos aqui não corresponde a um fato objetivo, mas à nossa idéia de considerar o homem como um agente de mudança e, em particular, como o principal responsável por sua própria mudança.

Dessa forma, tornar possível a educação dos jovens, permitir aos homens que se adaptem a novas profissões (sejam elas profissões novas ou resultantes da evolução de profissões ultrapassadas), permitir-lhes também que se elevem na hierarquia, desenvolvam sua cultura pessoal, dar-lhes meios para uma participação maior na gestão dos assuntos que lhes dizem respeito, *podem constituir alguns dos objetivos da educação de adultos*, que é preciso conceber como uma educação específica. Todavia, como veremos, a especificidade cabe, também, numa verdadeira Pedagogia nova, a que já chamamos Andragogia.

4. A Andragogia

Por que métodos específicos para adultos e que é isso na realidade?

Na França, atualmente, os conteúdos dos ensinamentos dispensados são idênticos, trate-se de adultos ou jovens: os professores são os mesmos (dão aos adultos cursos noturnos), os métodos de ensino e as provas diferem pouco.

Essa grande semelhança se explica de fato de maneira objetiva: diante da gravidade do nóvo problema, que constituía a formação de adultos e em virtude do atraso ocorrido durante os anos de 1940-1950, o mais simples, o mais rápido era utilizar os homens e meios existentes. Esta não é no entanto a única razão. Disse-se, muitas vezes, em particular a propósito da promoção superior do trabalho, que era preciso evitar "a discriminação" resultante da distinção entre adultos e estudantes. Em geral, acredita-se que aquilo que foi concebido aos primeiros seja válido para os últimos. Rejeitamos essa concepção, porque os adultos apresentam características diferentes dos jovens; recusar ver essas diferenças, não distinguir os adultos dos estudantes (particularmente em concursos e exames) parece-nos favorecer o desenvolvimento da discriminação. De fato, o princípio mais importante em matéria de "Pedagogia" é aquêle da comunicação entre pessoa a ser educada, a pessoa que educa e o saber. A educação deve tomar como ponto de partida a pessoa a formar, e adaptar o método às suas características. A pedagogia atual é muito freqüentemente coletiva, exercida no anonimato, não levando em consideração cada indivíduo e suas características próprias.

Tende também, em suma, a fazer trabalhar cada um fora dos outros e para êle próprio (o acento é colocado sobretudo na seleção). Deve ao contrário ser individual, ou seja, tomar em consideração cada um, valorizando ao mesmo tempo o trabalho coletivo e a educação mútua. No que diz respeito aos adultos, isto é tanto mais realizável quanto os adultos estejam, por sua experiência quotidiana, preparados para o trabalho de equipe.

Antes de estudar um certo número de traços característicos dos adultos, é

preciso, no entanto, sublinhar que não procuramos de modo algum opor jovens e adultos e, entretanto, as pessoas que tenham terminado seus estudos, depois de 5 anos apresentam características já diferentes das dos escolares ou estudantes.

4.1. *Características dos Adultos*

Nossa finalidade não é fazer um inventário de tôdas essas características, mas estudar somente aquelas que, atualmente, nos parecem as mais importantes do ponto de vista da formação de adultos. Aliás, já foram analisadas por numerosos pedagogos, tais como Vatiér, Hasson etc. e por sociólogos como Dumazedier ou pesquisadores do CUCES e do INFA e foram e vêm sendo objeto de numerosas publicações.

Motivações dos adultos para a formação

São freqüentemente múltiplas e de fato não é sempre fácil para um animador ou formador tê-las em conta. Uma das motivações mais correntes, pelo menos com a exceção da categoria dos adultos que seguem uma formação de tipo sociocultural, é a busca de uma mudança de *status* social. Não é somente uma melhoria de salário que é procurada, mas pelo menos também uma mudança do modo de trabalho, que permita uma valorização da personalidade.

A esta motivação se acrescenta atualmente — e cada vez mais — a de não ter que "suportar" uma transformação degradante, mas de ser capaz de assumi-la.

Não é preciso dizer mais para demonstrar que essas motivações não podem estar presentes nos jovens, ao menos sob essa forma.

Representações da formação

Alguns adultos encaram a formação, a "cultura" como uma "equipagem adquirida", ou seja, uma vez concluído o programa, a formação terminou. Além disso, tendem a confundir, freqüentemente, conhecimento com formação e conhecer com "decorar", sem perceber que o essencial é a formação de atitudes. Saber seria, de alguma forma, ser capaz de reproduzir de cor. Aprender constitui às vezes um esforço "físico". Mesmo para alguns, formar-se consiste em vir "assistir" a um ensinamento.

Dificuldade da aprendizagem

O adulto, sobretudo aquele que interrompeu muito cedo os estudos, isto é, o que revela maior necessidade de prosseguir-los, acha-se muitas vezes em grande dificuldade, no momento em que retoma sua formação. Não sabe ler, razoavelmente, os documentos que lhe são propostos, nem tomar notas, nem "escutar", nem explorar os meios postos à sua disposição.

Por outro lado, na medida em que as aulas sejam ministradas à noite, é evidente que a maior parte dos adultos experimentam consideráveis dificuldades materiais (falta de tempo, fadigas físicas e nervosas e carência de lazes).

Representações do mundo exterior

Neste setor, o adulto se distingue bastante nitidamente do jovem. Se a sua experiência profissional, familiar e social se expressa muitas vezes por um melhor conhecimento de certos fenômenos, muitas vezes há também deterioração do saber pelo esquecimento e mesmo pela integração de representações parciais e muito inexatas dos fenômenos que o cercam; suas cons-

tatações estão quase sempre fundamentadas no "efeito", e não na causa e na "essência".

Por certo, o mesmo ocorre em relação às crianças, com diferença de que muitas não tentam representar-se o que as cerca. As crianças admitem, por exemplo, não saberem o que é a "pressão" ou como e porque o avião voa, enquanto será, provavelmente, raro que os adultos não tenham, sobre esses assuntos, "idéias, representações".

Foram realizadas pesquisas sobre esse problema no Centro de Estudos e Pesquisas do Ministério de Assuntos Sociais e no CUCES. Demonstraram que essas representações estão muitas vezes tão arraigadas no espírito de certos adultos em formação que lhes é muito difícil assimilar conhecimentos novos, porque conservam suas representações, ainda que estejam em contradição com a realidade. Por exemplo: operários de Química definiram um ácido como "um corpo picante". Para os metalúrgicos, a têmpera é "qualquer coisa que dá brilho".

O único método pedagógico que permite ultrapassar estas representações para aplicar novos conhecimentos consiste em partir dessas representações e discutí-las em grupo. Este ponto será objeto de considerações posteriores.

O adulto, agente de mudanças

Na medida em que admitamos considerar o adulto como agente de mudança, como alguém que recebe de seu meio e ao mesmo tempo lhe traz uma contribuição, a Pedagogia utilizada deve ser diferente daquela que se aplica às crianças. Estas vão à escola para receber, mas nada oferecem.

4.2. Proposições de Respostas Pedagógicas às Características de Públicos Adultos

Parece-nos cada vez mais importante determinar os conteúdos do ensino, a partir de necessidades como as definem as pessoas em formação e não como os professores as definem. Essa é uma estratégia pedagógica fundamental. Supõe um direito da instituição formadora de adaptar seus programas aos resultados da análise das necessidades. Isto é praticamente impossível no caso dos cursos de promoção social, preparando para obtenção de diplomas, porque os últimos se referem, mas freqüentemente a exames realizados segundo programas estabelecidos por instâncias nacionais.

Todavia, mesmo no caso em que isto não se dá e os programas não são definidos *a priori*, e os formadores têm a mais completa liberdade, nem por isto o problema fica resolvido. De fato, para eliminar os estereótipos, para levar os adultos a descobrir suas necessidades de formação é necessário colocá-los em situação de formação. A melhor formação não é mais que uma transformação das necessidades não sentidas em necessidades sentidas. Assim, para um eletricitista, uma formação em eletricidade só corresponderá, realmente, a um desenvolvimento, se descobrir que lhe é necessário compreender e conhecer certas leis. Partindo de exemplos, torna-se-lhe necessário ultrapassar o conceito para atingir o conceito, depois precisa aprender um pouco de Matemática e ele descobre, ao fazê-lo problemas de expressão e assim sucessivamente. Esta é a dinâmica que põe o adulto em situação de formação real e verdadeira educação permanente.

Isto coloca um problema difícil para o professor que, freqüentemente, de dia

ensina a crianças, segundo métodos tradicionais. O ensino deve, ao mesmo tempo, fazer um esforço de imaginação e ficar disponível para com a progressão dos adultos, ou seja, lutar contra sua própria tendência para prever antecipadamente essa progressão.

Representações da formação

Para lutar contra a tendência frequente dos adultos no sentido de reduzir o conceito de formação ao da aquisição de conhecimentos, convém que os métodos postos em execução concedam primazia à reflexão sobre métodos de avaliação, que devem ser modificados; a existência de exames deve ser discutida.

Quanto a isto, há várias razões:

Uma das justificações do exame é a de que ele constitui um estímulo para o estudante. Os adultos seguindo cursos noturnos dão provas sobejas de força de vontade em relação ao trabalho e aperfeiçoamento; o exame como estímulo, não é mais necessário.

O exame inibe o adulto, experimentando um sentimento de angústia diante da única prova, que sanciona seu passado e determina seu futuro. Muitas vezes, igualmente, perde sua segurança diante da fôlha em branco que é preciso preencher. O exame *perde, nessas condições, seu valor de confirmação de conhecimentos.*

- A perspectiva de exames vai acentuar o sentimento de dependência do adulto, quando se procura dar-lhe autonomia.
- O exame superestima, nos fatos e no espírito, os ensinamentos submetidos a provas, com prejuízo de outros ensinamentos que acentuam o desenvolvimento pessoal.

Estes entretanto, são essenciais, a nosso ver, porque permitem estabelecer um elo entre o trabalho escolar do adulto e sua experiência.

- O exame reforça a atitude escolar, ao passo que o adulto tem necessidade, para aprender, de entrosar constantemente conhecimento e experiência. Estabelecer este laço supõe uma maneira de tratar as matérias dadas e um ritmo de trabalho incompatíveis com as coações exercidas pela realidade de um exame.
- É preciso, todavia, tomar nota da importância do exame em nossa sociedade. O desejo de vermos sancionar nossa formação através de exames é, portanto, muito compreensível, visto que, até nova ordem, a sociedade só conhece esse método de avaliação.

Se aceitamos o princípio da supressão de exames, é preciso, naturalmente, estabelecer por um controle permanente e sistemático da assimilação dos conhecimentos, assim como das aptidões. É um problema delicado e que tem sido objeto de numerosas pesquisas do CUCES. As conclusões e as conseqüências a que chegamos, nos conduzem a instaurar o que chamamos "auto-avaliação". Depois de cada sessão de aula e de exercícios, todos os ouvintes são submetidos a perguntas escritas sobre uma questão simples. Assim que termina, o professor dá a resposta e a explica. Em seguida, pede aos ouvintes que corrijam eles mesmos seus textos, não dando uma nota, o que seria absurdo, mas se esforçando para analisar seus erros, suas causas e sua natureza. O professor apanha as provas que, é preciso sublinhar, são anônimas porque o fim não é julgar

cada aluno, mas ajudar cada qual a se corrigir. Anota as perguntas e as auto-avaliações, e em seguida cada um retoma sua prova. Dessa forma, cada ouvinte tem a possibilidade, não somente de conhecer a resposta, mas também, de localizar seus erros de apreciação e correção, e saber também o que teria respondido o professor. Essa auto-avaliação não suprime, no entanto, a avaliação pelos professores, dos resultados dos ouvintes. É sobretudo efetuada no interior de pequenos grupos, de modo a que haja permanente confronto entre a avaliação do professor e a do aluno; é o ato Pedagógico essencial.

Se consideramos o adulto como um agente de mudança, a auto-avaliação constitui um elemento essencial de sua formação. É essencial, com efeito, que ele próprio esteja em jogo e que seja autônomo em relação ao conhecimento.

Representações dos fenômenos

A obrigação de não basear a formação sobre cursos e não utilizar livros tradicionais, também levou muitas vezes o CUCES a reformular completamente os métodos de formação.

— O princípio da *formação por conceitualização* foi o primeiro a ser colocado. O professor, quando fala, emprega termos certamente rigorosos, mas que, geralmente, nada representam para o adulto. Por exemplo, a definição das grandezas proporcionais é: "Diz-se que duas grandezas são proporcionais quando o quociente de um valor qualquer de uma delas pelo valor da outra é constante". Essa definição é difícil de se compreender, ou, mais exatamente, é fácil de se entender se cada palavra, cada termo representa para quem o aprende

um conceito perfeitamente conhecido. Da mesma forma, ela é incompreensível para todos aqueles que ainda não possuem esses conceitos, ou seja, precisamente para todos aqueles que tentam assimilá-los. Certamente, quando um professor dá esta definição, procura ilustrá-la com exemplos, mas a definição permanece abstrata porque é constituída por um conjunto de termos que não têm para o ouvinte qualquer significação.

Como atenuar essa deficiência? O método consiste em fazer um grupo de adultos "descobrir" o conceito a ser definido. No caso das grandezas proporcionais, o professor dá um ou dois exemplos (um avião percorre 1.000 km em uma hora, 2.000 km em duas horas etc. ...). A partir desses exemplos, o grupo deve encontrar outros semelhantes até o momento em que o professor ou um membro do grupo proponha um que não convenha (por exemplo, um ciclista anda a 30 km por hora, talvez 60 em duas horas, mas nunca 300 em dez horas porque a fadiga o impedirá). O grupo deve, em seguida, procurar extrair o que há em comum ou diferente nos exemplos propostos. Dessa forma, chegam à conceitualização: os próprios adultos estabelecem a diferença. Somente assim, após este longo trabalho que pode estender-se por uma ou duas horas, os adultos compreendem o que significa o conceito de grandeza proporcional. Formularam-se com *seus próprios termos*, que não são provavelmente os nossos, não certamente os "bons", mas o importante é que, numa primeira fase, tenham assimilado este conceito. Uma segun-

da fase permitirá posteriormente pesquisar com êles os termos a empregar para a definição.

Este método pode ser aplicado tanto à Gramática quanto à Matemática ou à Física ou ainda a qualquer outra matéria. Exige, evidentemente, muito tempo, mas quando se chega à conceituação, a assimilação é definitiva. Se este método pedagógico é comprovadamente eficaz no caso de assuntos relativamente novos para as pessoas em formação, o resultado não é o mesmo quando as representações já estão bem arraigadas nos espíritos. O método então consiste em levá-los a discutir as diferentes representações, fazê-los conscientizar as inexatidões e insuficiências de umas e outras e a refazer os conceitos pelo grupo quando todos os membros compreenderem que cada uma das representações era apenas parcial.

- Esses métodos supõem evidentemente uma participação de todo o grupo. Tudo isso levou a substituir o sistema dos cursos pelo da formação de pequenos grupos animados por monitores (estudantes, instrutores, engenheiros). Esses "animadores" utilizam "documentos" preparados especialmente para o público adulto. A esse propósito o CUCES se empenhou, faz alguns anos, na redação de cursos completos "semiprogramados". A elaboração desses documentos representa um esforço considerável que tem permitido dotar o CUCES de cursos de acordo com os métodos pedagógicos atuais.

5. A Formação Coletiva

Apesar de todas essas tentativas de melhoria no plano pedagógico, a efi-

cácia do sistema de formação por cursos tem limites. É em geral difícil para o adulto valorizar sua formação, ou seja, entrosando o que aprendeu à sua vida diária, descobrir suas novas necessidades e ser assim capaz de prosseguir a própria formação. É provavelmente essa dificuldade que explica a diminuta importância do número das pessoas em formação.

O CUCES, que tinha como preocupação essencial esforçar-se por atingir todas as camadas da população, deveria então recolocar o problema e mesmo os princípios da formação. A idéia a princípio foi a seguinte: o adulto que deseja receber uma formação está isolado; foi incluído em um grupo de pessoas que não tem geralmente nada mais em comum que "a instituição", ou seja, o professor e o programa. Essa instituição é exterior para a maioria desses adultos, e, de fato, eles se beneficiam pouco ou mal da formação que lhes é dada. Esta formação via de regra lhes é transmitida superficialmente e não deita raízes em sua vida afetiva diária; cada um é, geralmente, o único beneficiado, em seu próprio meio, da formação recebida, sem possibilidade de utilizá-la e portanto dela se beneficiar — nem de comunicá-la aos demais.

Esses problemas, que levaram o CUCES a novas formas de educação para adultos, merecem análise mais detida. Do ponto de vista *intelectual*, o professor escolhe, de início, exemplos concretos para tornar claro seu ensino. De fato, o que é concreto para um, pode não o ser para outros, porque os estagiários não vieram de um meio homogêneo. Em consequência, não somente o exemplo deixa de ser significativo para todo o grupo, mas representa ele próprio uma dificuldade suplementar de compreensão.

Ainda do ponto de vista intelectual, é quase impossível compreender e assimilar, isto é, finalmente entrosar o que aprendemos com nossa cultura anterior, caso não se exemplifique os novos conhecimentos com exemplos vividos ou vivos. Pensar que o ouvinte pode fazê-lo por si próprio, é supor o problema resolvido. Por outro lado, o professor que ignora a experiência do adulto em formação, não pode ajudá-lo a encontrar exemplos. Em outras palavras, para que o adulto assimile novos conhecimentos, é preciso relacioná-los com sua própria experiência (no sentido mais geral, e não, apenas, profissional) e fazer-lhe aprender a *encontrar* e utilizar êle mesmo seus próprios exemplos. Isto, em verdade, é somente realizável quando o professor é proveniente do mesmo meio que o adulto em formação e tem os mesmos problemas que êle.

A aplicação dêste princípio apresenta, além disso, a vantagem de permitir a multiplicação da formação e um grande acréscimo do número de pessoas formadas.

Mas, há outra razão que levou o CUCES a fazer experiências com a formação coletiva, uma razão sociológica: o adulto isolado, único beneficiário da formação no seu meio, não somente não pode, como dissemos, comunicá-la a outros, mas, encontra-se mesmo, freqüentemente, "agredido" pelos seus companheiros, quando tenta valorizá-la. Tal o caso dêsses operários que receberam formação para a expressão e redação de relatórios e que, uma vez de volta a sua empresa, retomaram, muito rapidamente, a antiga forma de sua redação, a fim de não se "caçoe dêles". Também é o caso de engenheiros, que receberam uma formação estatística e tiveram que renunciar

a utilizá-la, porque seus diretores lhes pediram para evitar o abuso de "supostas ciências", que êles mesmos não conheciam. Os exemplos dessa natureza são numerosos.

A formação só assume tôda sua riqueza, quando se entrosa com a vida quotidiana, quando o adulto é profundamente afetado, quando um número importante de adultos de uma mesma coletividade se formam simultaneamente. Isto levou a desenvolver novas formas de educação, que não mais se dirigem a pessoas isoladas, porém a agrupamentos, que reúnem pessoas de uma mesma coletividade e expressam necessidades e motivações semelhantes. Esta formação é global, inclui as formações profissional, geral e cultural, facilita a compreensão mútua e a tomada de consciência dos contextos socioprofissionais e culturais. Constitui, assim, para todos, um verdadeiro fator de desenvolvimento pessoal.

Alguns exemplos de formação coletiva

Para mostrar, ao mesmo tempo, a existência dessas dificuldades e as possibilidades de remediá-las, escolhemos alguns exemplos. Ficamos com três. Dois são concernentes a estruturas propriamente hierárquicas e o terceiro a um ambiente "interempresarial".

Exemplo I:

Uma experiência realizada numa empresa de fabricação de automóveis (princípio de 1961)

Esta experiência de formação coletiva foi a primeira que o CUCES realizou. A direção da empresa pediu ao CUCES formar os chefes de equipe.

Nesta experiência, tomamos como objetivo testar as seguintes hipóteses:

- existem necessidades permanentes em formação nas empresas (e mais geralmente, em toda organização);
- o meio deve participar, diretamente, dessa formação, de modo considerável;
- os membros da organização podem e devem encarregar-se de sua própria formação e aperfeiçoamento;
- basta dar uma formação pedagógico-andragógica à hierarquia, para que esta possa descobrir necessidades, em formação, satisfazê-las, avaliar os resultados obtidos e, ao mesmo tempo, "preparar outros formadores";
- a instituição que intervém (no caso, o CUCES), assegura a formação de uma equipe — chamada equipe de turno —, destinada a funcionar, logo que possível, na organização de modo autônomo; o CUCES, portanto, nunca interviria, diretamente, na organização (formação do primeiro grau) a não ser para formar os primeiros formadores (segundo grau), e depois para assegurar a formação permanente da "equipe de turno" (terceiro grau).

A intervenção, que aqui relatamos, não foi, no entanto, levada a efeito a partir de uma situação experimental criada artificialmente, mas, a partir de necessidades patentes em formação.

O CUCES respondeu ao pedido da empresa, impondo algumas condições:

— seriam engenheiros, que depois de formação pedagógica, se encarregariam da formação dos chefes-de-equipe;

— não cumpririam essa tarefa antes de ter realizado uma "análise das necessidades" dos chefes-de-equipés"; com finalidade de pesquisa, o CUCES procederia a uma avaliação dos resultados da formação.

Sem expor aqui o conteúdo e a natureza da formação dada pelos engenheiros-formadores aos chefes-de-equipés, podem mencionar-se os traços principais, que a caracterizam: o enfoque pedagógico era de orientação liberal e a contribuição de conhecimentos era considerada secundária em relação ao desenvolvimento pessoal (domínio da situação de trabalho, treino à reflexão, aos métodos de trabalho, à expressão, comunicação, desenvolvimento das atitudes ativas para com o aperfeiçoamento pessoal ...). O primeiro ciclo, chamado de "sensibilização", cujo objetivo era fazer sentir estes problemas, era seguido de um ou de vários ciclos de formação ou aperfeiçoamento técnico.

A avaliação dos resultados dos primeiros ciclos de formação dos chefes-de-equipe fêz com que se ressaltassem, especialmente, os seguintes pontos:

- a formação era melhor recebida, na medida em que estava, diretamente, ligada aos problemas de trabalho, tais como eram formulados pelos próprios chefes-de-equipe;
- era melhor apreciada, na medida em que se afastava dos "métodos escolares tradicionais" (conteúdos impostos, atitudes "professorais", exposições *ex-cathedra* etc.);
- mas, sobretudo, só tinha sentido, quando a própria hierarquia superior estava formada, quando permitia mudanças, o que só era possível quando ela própria mudava.

A Direção, que resolvera, inicialmente, limitar a experiência de formação aos chefes-de-equipe, decidiu, progressivamente, sua extensão aos contra-mestres, depois aos chefes-de-oficina e, finalmente, aos engenheiros e dirigentes. Em todos os casos, a análise das necessidades em formação foi, previamente, assegurada, como anteriormente, pelos engenheiros-formadores. Cerca de 80% da mestrança foi até agora alcançada por estas ações sistemáticas de formação. Sessenta engenheiros receberam formação e exerceram atividades de formadores.

Em suma, esta experiência permitiu extrair numerosos ensinamentos. Os principais são os seguintes:

○ As necessidades em matéria de formação são muito grandes na empresa e as motivações a este respeito podem ser fortíssimas, com a condição de que seja elaborado um sistema coerente de formação e criado o quadro de organização, em que se insere.

● A atitude para com a satisfação das necessidades em formação só pode tornar-se construtiva, quando uma verdadeira mudança cultural se dá na organização. Todas as ações de formação, quer junto aos mestres, quer junto aos engenheiros e dirigentes e engenheiros-formadores, levaram ao mesmo tipo de exigências:

- necessidade da melhoria do sistema de comunicações;
- busca de melhor informação (recebida, dada);
- necessidade de comando mais associativo;
- desejo de maior participação na elaboração ou tomada das decisões;

— necessidade de reduzir a arbitrariedade na política do pessoal (anotações, promoções ...) etc.

Em suma, os problemas levantados pela formação aparecem muito ligados aos já suscitados pela democratização das relações na empresa.

No que concerne ao interesse despertado pela formação, as atitudes adotadas pela hierarquia em suas relações com os subordinados parecem determinantes, quaisquer que sejam, por outro lado, as "necessidades objetivas" em formação. A hierarquia superior desempenha a este respeito papel primordial: seu comportamento favorece ou freia a evolução. Eis um dos limites do desenvolvimento da formação: as mudanças na empresa acham-se, estreitamente, ligadas às que o contexto sócio-econômico global permite.

A função de formação se desenvolverá tanto mais, quanto fizer parte das funções da hierarquia tradicional. Nenhum sistema de formação permanente poderá ser, realmente, instaurado numa organização, sem modificação profunda da concepção do papel hierárquico. Assim, paradoxalmente, a implantação de serviços *funcionais* de formação constitui, em certa medida, um freio ao desenvolvimento da formação.

O desenvolvimento da formação permanente na empresa implica, provavelmente, a implantação de um sistema de formação muito próximo das estruturas de produção. A natureza da formação dos diversos agentes de formação e dos responsáveis pelo desenvolvimento da empresa tem importância capital: dela depende que a formação dada atenda, ao mesmo tempo, às exigências das empresas e às aspi-

rações das pessoas formadas. É aqui que os problemas da formação se deparam com as questões políticas e ideológicas.

Em nível mais especificamente pedagógico, importa que as respostas sejam as mais próximas possíveis dos problemas levantados pela formação. É um fator de eficácia, seja no que concerne à aquisição de novo saber, seja do ponto de vista relevante de sua utilização concreta.

Exemplo II: *Experiência numa firma de cimento*

Um segundo exemplo de intervenção numa empresa permitirá exemplificar os problemas e princípios expostos anteriormente. Empresa de cimento, que agrupa quinze usinas e laboratórios espalhados por toda a França, nos pedira para formar seus engenheiros — cerca de 130 — em Estatística Matemática. Sem dúvida, o CUCES proporcionava aos engenheiros, já há alguns anos, cursos noturnos nesse campo e possuía documentos para iniciação, que iam da observação dos fatos à análise de variantes e à correlação. Mas, a forma do pedido era nova, porque dizia respeito a um conjunto de pessoas pertencentes à mesma organização e de mesmo nível hierárquico. Além disto, essa empresa pedia que se desse uma formação que abrangesse, ao mesmo tempo, o nível dos métodos e o das atitudes (para desenvolver o que se chama o "espírito probabilista"). Por outro lado, o CUCES não tinha nenhuma experiência dos problemas da indústria do cimento, porque os cursos até então se destinavam, sobretudo, a engenheiros de minas ou siderúrgicos. Era preciso, portanto, desde o começo, associar a esta formação pessoas de empresa. Enfim,

a importância da firma, a multiplicidade dos estabelecimentos e seu mútuo afastamento nos levaram naturalmente, a procurar estabelecer "estruturas de turno".

Assim, esta experiência de formação em Estatística foi concebida como resposta específica a problemas da empresa. A operação desenvolveu-se em três fases:

- A primeira foi uma fase de *exploração*. Conversamos com engenheiros da firma, diretores de usinas e laboratórios, membros da direção geral e visitamos instalações de produção de cimento. No fim deste período, de cerca de um mês de duração, o projeto definitivo foi elaborado com o diretor do pessoal e o diretor da produção.
- Então, seis engenheiros da firma foram escolhidos pela direção para se tornarem os futuros formadores encarregados de difundir os métodos e o espírito estatístico na firma. Sua *preparação*, tanto no nível da Pedagogia, como no da animação de grupo e, sobretudo, no da Estatística, abrangeu cinco meses. Participaram de seminários de reflexão sobre a Pedagogia dos adultos (7 dias ao todo); reviram, inteiramente, o curso de Estatística, do qual dispúnhamos no CUCES, tomando em consideração as dificuldades previsíveis de seus colegas, e, sobretudo, buscaram a elaborar, para cada um dos dez capítulos, um certo número de exemplos e exercícios de fabricação do cimento, a fim de associar, no máximo, esta formação ao trabalho quotidiano dos engenheiros.
- O terceiro momento foi o da *multiplicação* do ensino: foram constituídos seis grupos de seis a oito

engenheiros da firma (todos voluntários), em função da repartição geográfica das usinas ou dos laboratórios no território nacional. Cada um desses grupos, cuja animação foi confiada a um engenheiro formador, empreendeu o estudo do curso assim adaptado, fazendo-se a aprendizagem dos diferentes capítulos em cada estabelecimento, em parte durante as horas de trabalho. O engenheiro-formador, que pudera ajudar, separadamente, cada engenheiro no estudo dos documentos e na busca de aplicações, reunia uma vez por mês o seu grupo, para fazer uma verificação, analisar as dificuldades encontradas e estudar os diversos ensaios de aplicação possíveis.

Esta segunda fase, que começara com uma reunião, de um dia, comum ao conjunto dos grupos, encerrou-se com o acréscimo de dois dias comuns, consagrados à avaliação da formação.

Esta experiência se integra num enquadramento coletivo de natureza a resolver as dificuldades dos "isolados", que descrevíamos anteriormente. A multiplicação que caracteriza este ensaio, a alternância de trabalho pessoal e de sessões de grupo, de estudos teóricos e busca de aplicações, os ajustamentos sucessivos realizados pelos engenheiros-formadores para seguir a evolução das necessidades de seus colegas, a homogeneidade de um ensino aplicado a toda uma firma, são outros tantos fatores, que permitem integrar a formação na vida de cada engenheiro.

É, além disso, interessante registrar que se esta primeira experiência de formação levou algum tempo para começar, foi, depois, a origem de uma

série de outras ações, que prosseguem atualmente, na mesma empresa. Paralelamente, a firma tomava, cada vez mais, a seu cargo essas atividades de aperfeiçoamento. Sem falar do papel da direção da empresa quanto à formação, é porque as estatísticas desempenham um papel importante na indústria, que sem dúvida este desenvolvimento pôde dar-se. As estatísticas permitem, com efeito, não somente maior eficácia na solução de problemas industriais, mas, também, introduzir uma linguagem e uma atitude de espírito novas na vida e relações de trabalho. Assim, depois do primeiro impacto, outros voluntários se apresentaram e uma segunda, depois terceira série de engenheiros foram formados. Cada uma agrupava 30 a 40 engenheiros e era animada, cada vez, por novos engenheiros-formadores. No mês de junho de 1967, quase 80% dos engenheiros terão sido formados nos métodos e no espírito probabilistas.

Paralelamente, na medida em que a formação adquirida permitia tratar de problemas reais cada vez mais completos, surgiu a necessidade de ampliar essa aprendizagem às outras camadas hierárquicas. Uma primeira experiência de formação da mestrança começou na primavera de 1966, reunindo quinze agentes e foi retomada pela direção dos laboratórios para seus técnicos, a partir do mês de outubro. Deve ser ampliada aos agentes de mestrança de usinas em 1967. Ainda mais, no começo do ano de 1967, experiência de formação foi empreendida junto aos diretores de usinas. Alguns deles, aliás, já estavam inscritos, ao mesmo tempo que seus subordinados, numa das três sessões de formação levadas a efeito pelos engenheiros-formadores. Assim, desenvolvem-se novas possibilidades de diálogo a partir de uma aprendizagem coerente para os dife-

rentes estabelecimentos e níveis hierárquicos. Mesmo numa usina, um engenheiro anima um grupo de formação, que reúne diretores, dirigentes e agentes de mestrança.

E, além dos próprios métodos, o espírito estatístico difundiu-se em toda a empresa: estão sendo levadas a efeito duas experiências de formação, que têm como tema os problemas da coleta, tratamento e transmissão da informação, na direção da produção e na comercial.

O conjunto das atividades previstas para o ano de 1967 corresponde ao tempo integral de um dirigente do CUCES, o que pode parecer muito pouco, quando se considera o volume das atividades em jogo. Mas, graças a esta preocupação de incitar a empresa a tomar a seu cargo a experiência em sua totalidade — preocupação que se expressou pela criação na empresa de um grupo chamado "grupo complementar de formação", encarregado de manter o que se obteve, de ampliá-lo na medida do aparecimento de novas necessidades, isto é, de tomar, definitivamente, o turno e prever, ao mesmo tempo, uma ampliação das atividades de formação para os anos futuros e uma diminuição progressiva da participação do CUCES, sobretudo depois da criação de uma Direção de Formação — é que se poderá, talvez, assistir ao desenvolvimento, a partir de uma mera reciclagem, de uma verdadeira educação permanente.

Exemplo III: *Experiência na bacia mineira de Briey*

Foi de acordo com a proposta do representante de uma organização sindical operária que o Comitê Departamental de Promoção Social pediu ao

CUCES que estudasse o funcionamento de uma experiência de formação geral, destinada a elevar o nível dos conhecimentos dos mineiros de ferro e aumentar suas possibilidades de adaptação.

Rápida análise do contexto econômico e social da região das minas de ferro — a regressão das vendas do minério acarretando dispensas de pessoal — mostrou que não seria suficiente "instalar um centro do CUCES e dar cursos noturnos de Promoção Superior do Trabalho".

O CUCES admitiu a conveniência de funcionar um tipo de formação "aberta a todos", adaptada às necessidades e aos níveis de uma população pouco escolarizada. O CUCES propôs, então uma formação geral não profissional, partindo das necessidades das pessoas e adaptando-se, gradualmente, às novas necessidades sentidas.

Essa experiência só tinha possibilidades de êxito e de desenvolver-se, caso, desde o começo, o meio assumisse sua quota de responsabilidade. Era preciso que todas as instituições, que participassem da vida da região, fossem agentes de controle e desenvolvimento da iniciativa, porque o problema levantado dizia respeito a toda a coletividade.

O CUCES, por conseguinte, propôs a criação de uma comissão composta de representantes das diferentes organizações sindicais, representantes patronais, dos poderes públicos. Propôs, igualmente, realizar, primeiro, uma investigação junto a uma centena de pessoas da região, a fim de procurar saber como eram encarados os problemas de formação (quais eram as necessidades expressas, os principais freios e as motivações para a formação)

A experiência desenvolveu-se, então, em quatro fases:

- A primeira consistiu numa análise do meio socioprofissional e cultural.
- A segunda permitiu à comissão estudar, partindo do relatório sobre a análise do meio, a ação a empreender:

— resolução, em comum, dos pressupostos;

— funcionamento de uma experiência escolhida dentre quatro projetos propostos pelo CUCES e formulados, partindo da análise do meio. Esta experiência consistiu em organizar ciclos de formação (20 sessões de 2 horas) para grupos de 12 a 15 ouvintes, baseando-se em centros de interesse recenseados na investigação realizada originariamente.

- A terceira fase correspondia à arrancada do Trabalho de formação em pequena região, isto é, numa parte da bacia de Briey.

Nesta pequena região de 12 minas, a publicidade permitiu colher 480 inscrições voluntárias de mineiros para aperfeiçoamento (num total de 3.000).

Ao todo, 15 grupos de formação tiveram, então, sua arrancada, seguidos, alguns meses depois, por 17 grupos, isto é, no total, 32 grupos em formação, porque os primeiros haviam decidido continuar.

- A quarta fase é a da ampliação. A comissão decidiu ampliar o Trabalho de formação a outra região

da bacia mineira e abrir, na primeira, a formação a todos, e não apenas aos mineiros.

Empreendeu-se, então, uma nova campanha de publicidade, que permitiu colher 600 novas inscrições. Existem, ao todo, 80 grupos em formação no momento atual (850 pessoas).

Por outro lado, a comissão decidiu que o trabalho de formação, ao sondar o meio, devia levar em conta as necessidades sentidas, que, com toda certeza, se diversificam, à medida que o desenvolvimento se processa. Estudará, portanto, as possibilidades de encaminhar para diplomas, quer sejam C.A.P. (Certificados de Aptidão Profissional), B.P. (Diplomas Profissionais) ou Diplomas do Ensino Superior (D.E.S.T.: Diploma de Estudos Superiores Técnicos).

Dêsse modo, passaram a funcionar:

Articuladas com o Ensino Técnico, unidades de formação profissional; a idéia era a de que o C.A.P. não constituía mais "um todo", porém, uma soma de atestados de unidades de formação, que o adulto pode capitalizar, em ritmo seu e em função de seu passado.

A experimentação deste sistema por unidades capitalizáveis começa, atualmente, para os C.A.P. de mecânica e eletrônica.

Dois anos de preparação à Promoção Superior de Trabalho.

É, talvez, prematuro querer, desde agora, fazer um inventário. No entanto, certo número de pontos permitem afirmar que a ação tende a tornar-se "coletiva".

O funcionamento e a organização da experiência se devem à coletividade:

- a publicidade foi feita, sempre, em nome da Comissão e as organizações do meio participaram cada vez mais estreitamente dessa publicidade;
- os locais utilizados para a formação pertencem à coletividade (salas de prefeituras, lares de jovens, salas de empresas de minas . . .);
- os formadores são pessoas pertencentes às mesmas estruturas de trabalho que o público em formação.

Pode-se considerar, também, que a resposta do meio à publicidade foi maciça: no início, 480 mineiros se inscreveram em poucos dias; um ano após, houve 600 novas inscrições.

A existência de uma resposta de massa é, do ponto de vista do CUCES, muito importante. No caso presente, numa equipe de 15 mineiros, há, em média, dois que participam da ação de formação. No local de trabalho, a formação é um assunto de discussão; resolvem-se alguns problemas, levantam-se outros, num crescendo. Uma das características do trabalho de formação coletiva é, exatamente, a difusão dos conhecimentos, sua transferência e utilização. Algumas outras características pedagógicas puderam, igualmente, ser analisadas no decurso dessa experiência de formação:

Os ouvintes pertencem à mesma profissão, têm representações e centros de interesse comuns.

A formação adapta-se, sob medida, ao indivíduo.

Cada uma escolhe seu ciclo, depois, seu itinerário de formação, segundo as necessidades que sente e analisa.

A ação adapta-se, igualmente, ao nível global, pois que a comissão colhe opiniões fora, particularmente as dos representantes dos ouvintes e adapta a ação ao meio.

No decurso da próxima fase, procuraremos instalar turnos de funcionamento da experiência (comissões de formadores e ouvintes), a fim de permitir ao CUCES concentrar-se nos problemas pedagógicos. Esta fase será capital. É na medida em que a ação se desenvolver dêsse modo, que se poderá falar da "educação permanente, como processo a ser assumido pelo meio".

6. Conclusões

Tôdas as experiências que acabam de ser descritas, não passam, até agora, de incipientes. A educação dos adultos está, ainda, apenas em seu início, na medida em que oscila entre a reciclagem universitária e a educação chamada "cultural" (no sentido artístico da palavra: Música, Pintura, Literatura, História etc. . . .). Precisa ultrapassar essa fase para atualizar um sistema global, que não dissocie mais (e, sobretudo, não se oponha mais) a educação profissional, educação geral e metodológica, educação cultural. É preciso que a educação dos adultos e das crianças se associem para tornar-se a educação permanente.

1. *Um projeto de sistema de educação de adultos*

As razões invocadas para desenvolver a educação permanente mostram, como a análise das experiências ante-

riores, que seria perigoso manter separadas a formação profissional, a formação geral, o acesso à "cultura".

A formação profissional se arrisca, muito, a só fabricar "futuros e reconverter", caso não se apóie numa formação de base, que permita aos adultos não precipitar sua aprendizagem.

A formação geral não pode ser assimilada pelo adulto em formação, caso não esteja ligada à sua vida afetiva real, que compreende, ao mesmo tempo, realidades profissionais, familiares, sociais, culturais. O acesso à cultura pode perder quase todo o seu sentido, caso o adulto, que dele se beneficia, não possa encontrar funções, que correspondam ao seu potencial e às suas capacidades. Não seria, mesmo, perigoso só oferecer ao adulto um desenvolvimento no plano cultural, adormecendo-o e afastando-o das realidades econômicas?

Ao contrário, êsses três tipos de formação associar-se-iam, muito bem, numa cultura encarada no sentido de "desenvolvimento", porque êste deve fazer-se, simultaneamente, a partir de conteúdos técnicos, científicos, culturais. E a formação coletiva, como vimos, favorece o desenvolvimento.

Para que estas idéias se tornem realidade, seria preciso conceber um novo sistema, assentado sobre instituições, que poderiam ser centros universitários regionais e tipo inteiramente novo. Contentar-nos-emos, aqui, em traçar as grandes linhas de um projeto dessa índole. As funções de tal centro poderiam ser:

- permitir a síntese de todos os esforços existentes e a difusão através de encontros dos resultados alcançados;

- levar a efeito pesquisas ativas, sistemáticas, sobre ações de formação, que seriam próprias da instituição ou realizadas em associação com outros órgãos;

- preparar formadores em vista de ações individuais ou coletivas.

No entanto, o direito de desempenhar estas funções só será reconhecido ao Centro Universitário Regional, caso dê provas de sua competência. Ora, só poderá adquirir essa competência caso participe:

- de ações diretas e multiplicadas:
- quer próprias do centro e constituindo, então, seu principal campo de ação e pesquisa;
- quer em ligação com instituições existentes; estas ações podem, então, ir do mero conselho pedagógico à preparação de formadores, passando por uma contribuição de instrumentos e documentos pedagógicos;
- de ações indiretas e multiplicadas, que são verdadeiras ações novas, ocorrendo nas organizações e levadas a efeito em colaboração com representantes dessas organizações. Então, o objetivo é aproximar ao máximo a "escola" do público e das necessidades reais, e não atrair o público para a "escola".

Examinando as funções possíveis de centros dessa índole, importa sublinhar a importância da pesquisa. Julgamos, com efeito, que só poderão se realizar progressos significativos, caso sejam levados a efeito pesquisas sistemáticas. Estas serão de novo tipo, porque sua maioria deverá originar-se das ações de formação e, ao mesmo tempo, alimentá-las. Assim, poderia de-

envolver-se a "pesquisa pedagógica", cujo objetivo e metodologia definam-se dentro e pela realidade pedagógica, devendo seus resultados iluminar a realidade pedagógica e fornecer modos operatórios.

Essa pesquisa pedagógica deve integrar estudos sistemáticos e cientificamente rigorosos, que supõem a existência de verdadeiros laboratórios. Deve, necessariamente, encontrar sua origem e ponto de chegada na realidade educativa. É, portanto, preciso criar e promover uma verdadeira simbiose entre pesquisa e ação.

2. *Da educação dos adultos à educação permanente*

Limitamos, voluntariamente, as ambições precedentes aliás já consideráveis, à educação dos adultos. Sublinhamos como seria perigoso conceber sistemas de educação separados para crianças e adultos. É preciso, finalmente, notar que é também perigoso associá-los irrefletidamente.

— Se a educação não der à criança, quando se tornar adulta, o desejo de prosseguir na sua formação, a educação dos adultos e, portanto, a educação permanente não poderá existir.

— Se os dois sistemas de educação forem independentes, será difícil para o adulto reatar sua nova formação àquela que recebeu, quando criança. O esforço que fizer para chegar a isto, se arrisca, mesmo, a ser traumatizante.

— Os processos de pesquisa, a experimentação, as reflexões decorrentes e a maioria dos resultados dessas pesquisas têm que ser comuns à educação dos adultos e das crianças.

Foram estas idéias que levaram algumas instituições inglesas a tentar experiências com colégios de educação permanente. É o que nos leva a propor que se tentem experiências de educação global e contínua. Tais experiências constituem um elemento capital no desenvolvimento de uma região ou de todo um país. E não deveria isto significar que, daqui a dez ou vinte anos, os centros de educação de adultos, dos quais acabamos de falar, deverão, provavelmente, ser transformados em centros de educação permanente, centros cujas missões seriam as mesmas, porém, num campo de ação mais vasto, o campo global da educação?

Documentação

Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento

Introdução

1. A Unesco, em sua 14ª Conferência Geral, reunida em Paris de outubro a novembro de 1966, definindo os objetivos do programa da Organização para os próximos anos, considerou como prioritária:

"A idéia de Educação Permanente com tôdas as conseqüências que ela pres-supõe".

No texto aprovado pela referida Conferência, está previsto que o programa da Unesco para o exercício 1967-68 incluirá:

a. estudos interdisciplinares, intercâmbio de documentos e ampla difusão de informações entre os países membros interessados diretamente nesse campo, a cargo da Divisão de Educação de Adultos do Departamento de

Educação de Adultos e Atividades da Juventude.

b. um colóquio internacional de especialistas para orientar as pesquisas sobre Educação Permanente, a ser promovido em Paris, no final de 1968.

Visando ao cumprimento dessa recomendação, a Divisão de Educação de Adultos da Unesco sugeriu a todos os países-membros que estimulassem a realização de debates e experiências que permitam interpretar essa idéia em função das condições nacionais, regionais e locais:

2. Considerando que a Venezuela é um país:

a. que promoveu diversas experiências significativas em alfabetização e educação de adultos, desenvolvimento comunitário, treinamento profissional acelerado e intensivo, formação da ju-

Nota da Redação: Documento de trabalho apresentado ao Simpósio sobre Educação Permanente e Desenvolvimento Nacional, efetuado em Caracas, julho de 1968. Os autores são os professores Pierre Furter e Anibal Buitrón, pela División de Educación de Adultos del Ministerio de Educación da Venezuela. A tradução esteve a cargo de Genice Vieira e Jader de Medeiros Brito, da equipe de redação.

ventude desocupada etc. . . . que poderiam ser avaliadas e analisadas em função dessa nova problemática educacional;

b. onde vários órgãos, tanto de pesquisa sobre a política de recursos humanos como de planejamento e de ação educativa, chegaram a conclusões, especialmente no campo da formação, do Treinamento e da utilização dos recursos humanos para o desenvolvimento, cujo confronto poderia servir de ponto de partida para uma interpretação venezuelana da idéia de Educação Permanente;

c. cujos debates públicos recentes sobre a reforma da educação, qualidade do ensino, política cultural, política da juventude etc., sensibilizaram a opinião para todos os problemas que implicam em reformular a educação tradicional.

A Comissão Nacional Venezuelana da Unesco, a Escola de Educação da Universidade Central de Caracas e a Divisão de Educação de Adultos do Ministério da Educação decidiram organizar um simpósio a fim de estudar, conjuntamente e com a ajuda de especialistas em diferentes campos, o tema:

A Educação Permanente e o Desenvolvimento Nacional

3. O presente documento, acompanhado de uma seleção de documentos traduzidos para o espanhol, tem como finalidade apresentar o tema referido, tomando como ponto de referência o estado atual da discussão internacional sobre o assunto.

a. Em 1965, a Unesco julgava que "a Educação Permanente simplesmente servisse de referência a uma terminologia, a uma série de idéias e princípios, a uma gama de interesse e pesquisas.¹ Conseqüentemente, não podemos pretender que, decorridos apenas três anos, se apresente a Educação Permanente como se fosse uma nova filosofia da educação, uma doutrina pedagógica ou um sistema de educação totalmente elaborados. É antes de tudo um conjunto de preocupações convergentes que requer estudo e aprofundamento em relação estreita com o desenvolvimento em geral e de modo particular com o desenvolvimento cultural.

Não tratamos, por conseguinte, de apresentar uma síntese, que seria pretensiosa e prematura, considerando a escassez de documentação sobre o significado da Educação Permanente num país em vias de desenvolvimento. Mas tampouco podemos nos limitar a uma simples apresentação antológica das diferentes opiniões e proposições, dentre as quais deveríamos escolher a que mais nos convém para adaptá-la à situação nacional.

b. Nossa intenção é demonstrar como a idéia de Educação Permanente *evoluiu e continua evoluindo* desde uma caracterização geral de um conjunto de fatos novos no ensino contemporâneo, até revelar-se como instrumento útil não somente para determinar as tendências profundas da educação para uma sociedade moderna, mas sobretudo no sentido de imaginar objetivos desejáveis à sua transformação.

Nas sucessivas fases de sua curta, mas intensa trajetória, a interpretação da Educação Permanente tem permitido

¹ *Continuing Education*, International Committee for the Advancement of Adult Education, Unesco/Paris/Comedael/ 6516, p. 2.

Quadro de Recapitulação

<i>Definição</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Clientela</i>	<i>Organização</i>	<i>Responsabilidade Pedagógica</i>	<i>Custos</i>	<i>Promotores</i>
A Educação Permanente como processo de desenvolvimento individual integral.	Permitir a cada indivíduo que continue progredindo segundo suas necessidades pessoais.	Qualquer adulto que esteja motivado.	Sem sistema; sem órgãos de coordenação.	Atividade individual, quase sempre autodidática.	Pelo próprio beneficiário, por sua própria iniciativa.	Teóricos da educação.
A Educação Permanente como sistematização ou sistema de educação integral.	Ação renovadora sobre todos os órgãos que influem sobre a educação com o propósito de constituir um sistema mais flexível e mais amplo.	Todos os grupos que foram marginalizados pelo processo de desenvolvimento, incluindo adultos e jovens.	Tendência a constituir-se num "par-sistema extra-escolar", coordenado pelo Ministério da Educação.	Atividade coletiva orientada por educadores especializados, sobretudo educadores de adultos.	Muitas vezes financiada pelo Estado e/ou pelo setor empresarial.	Administradores e planejadores da educação.
A Educação Permanente como estratégia num processo de desenvolvimento integral.	Servir de instrumento a uma política de recursos humanos dando preferência ao desenvolvimento cultural.	O conjunto das populações e dos quadros que atuam como agentes num projeto e/ou num plano de desenvolvimento.	Não tem sistema próprio porque utiliza os órgãos existentes. Mas integrada numa política de recursos humanos supõe ação cooperativa interinstitucional, orientada pela ação coordenada de diversos Ministérios.	Atividade coletiva a cargo de qualquer profissional, técnico ou animador das comunidades. Supervisão por educadores especializados.	Financiada pelo próprio projeto ou plano de desenvolvimento.	Planejadores, sobretudo orientados para um planejamento regional.

1ª FASE

2ª FASE

3ª FASE

projetar nova luz sobre as relações entre desenvolvimento e educação. Isto apresenta particular interesse num país como a Venezuela, que vive um momento de reflexão científica e de determinação dos novos rumos de uma educação adequada às necessidades do desenvolvimento nacional.

c. Estamos convencidos pois de que o simpósio não apenas contribuirá para enriquecer a interpretação que se atribui à educação em fins do século XX, mas que será uma boa oportunidade de seguir um marco de referência necessário a qualquer propósito de reforma e de modernização da educação nacional, na atualidade.

d. A Divisão de Educação de Adultos comprometeu-se a reunir toda a documentação necessária, publicar as conclusões do simpósio e transmitir a Divisão de Educação de Adultos da Unesco os resultados que representam a contribuição venezuelana ao colóquio internacional que se realizará na sede da Unesco, no ano em curso.

Primeira Fase: A Educação Permanente como Processo de Desenvolvimento Individual Integral

4. Pelo que sugere a terminologia empregada ("Educação Permanente", "educação contínua ou continuada", "continuing education", "life-long education" etc. ...) a primeira maneira de conceber o que se convencionou chamar "Educação Permanente" fundamenta-se numa interpretação da educação "como um processo que deve continuar durante a vida adulta".²

² JESSUP, F. — *Prolegomena to continuing education in theory and practice*, mimeo. Oxford University, 1967, p. 2.

³ NELY, A. S. M. — *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes*, Paris, 1963, p. 72.

⁴ RATINOFF, L. — "La expansión de la escolarización", *Cuadernos Venezolanos de Planificación*, Caracas, 1967, n. 37-38.

Como se trata de uma interpretação, não devemos surpreender-nos que esse novo conceito haja interessado antes de tudo os teóricos da educação³ que pretendiam dessa maneira resumir num conceito sintético diferentes fatos culturais observados em todas as sociedades, cujo processo de desenvolvimento se haja tornado irreversível e acumulativo.

5. Podemos sintetizar esses fatos, de modo bastante esquemático, embora se deva comprovar em cada situação nacional sua relativa importância:

a. Constante expansão dos conhecimentos que se considera necessários a uma atividade, o que também se costuma chamar de "explosão do saber". Sua conseqüência mais imediata é a ampliação excessiva que se observa nos programas e currículos de estudos em todos os níveis educacionais. Esta expansão obriga os sistemas de ensino a uma contínua ampliação do tempo de estudos considerado mínimo, o que não é sempre compatível com o afluxo em massa de alunos dos setores mais populares que em muitos países debilita o sistema de ensino, já que não se acha preparado para atendê-lo.⁴

Como, por motivos sociais e sobretudo econômicos, não se pode manter uma população escolar crescente nas escolas públicas além de certo limite, vem aumentando de maneira perigosa o número de adultos que, em diferentes níveis educacionais, não puderam adquirir os conhecimentos necessários, admite-se por isso que as deficiências de aprendizagem que os adultos tiveram em sua juventude deveriam ser supridas mais tarde.

b. *Renovação acelerada dos conhecimentos adquiridos*, dado o aumento rápido do promédio de esperança de vida, o que implica que vivemos já durante um período de tempo suficientemente amplo, para que os conhecimentos adquiridos durante a juventude percam valor, se tornem obsoletos ou se revelem insuficientes. Para evitar que a "obsolescência" provoque a estagnação intelectual, a regressão cultural e a desatualização profissional, os adultos sentem cada vez mais a necessidade de renovar seus conhecimentos e de "ficar em dia" a fim de evitar a rotina a ser marginalizados.

c. *Mudanças estruturais provocadas pelo avanço tecnológico*. O progresso científico e o avanço tecnológico, elementos fundamentais para a autopropulsão do desenvolvimento, influem não somente sobre o aumento quantitativo dos conhecimentos e sua constante renovação, mas também mudam a estrutura do mercado de emprego e a distribuição dos profissionais, em menos de uma geração. Muitos adultos não se acham em condições de seguir e/ou interpretar essas mudanças porque sua cultura geral e sobretudo sua cultura técnica não correspondem à cultura tecnológica e científica dominante. Sua formação geral e profissional não é também suficiente para realizar a desejada *conversão* profissional e cultural. A fim de evitar a deteriorização de seu nível de vida, os adultos pedem reformulação e reeducação aceleradas que lhes permitam adaptar-se a essas transformações.

d. *Discrepâncias entre o nível de aspirações educacionais e a capacidade do sistema atual para atendê-las*. Ape-

sar da relativa democratização do ensino, os sistemas educacionais têm dificuldade em satisfazer as aspirações dos setores populares. A baixa qualidade do ensino primário, o alto índice de evasão e de repetência, sobretudo nos primeiros anos de estudos etc. diminuem o alcance e o benefício da expansão do sistema a tal ponto que muitos jovens entram na vida adulta sem ter uma formação geral suficiente que impeça seu retorno ao analfabetismo. Estes jovens devem ter ocasião de reaver as oportunidades perdidas.

e. *A extensão do tempo livre*. A diminuição do tempo dedicado exclusivamente ao trabalho e melhoria do nível de vida têm criado as condições básicas para que os adultos disponham, cada vez mais, de tempo livre, isto é, disponível, durante o qual poderiam dedicar-se a seu desenvolvimento individual.⁵ Estas novas possibilidades de autoformação adquirem tanto mais importância porque simultaneamente, através dos novos meios de comunicação (em particular o cinema, o rádio, a televisão e a difusão em massa dos bens culturais, com a modernização das técnicas de reprodução: revistas populares, livros de bolso, gravações, fotografia etc.) propaga-se uma cultura chamada de "massa", destinada a ser consumida durante o tempo livre. Assim também muitas atividades, que estavam até agora reservadas para os momentos de ócio de uns poucos privilegiados, tornam-se mais acessíveis e se generalizam: prática esportiva, turismo, viagens ao exterior, férias remuneradas, sem falar na abertura gradual do mundo dos espetáculos a um público cada vez maior.

⁵ DUMAZEDIER, J. — "Une sociologie prévisionnelle et différentielle du loisir", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. 42, Paris, 1967, p. 59-84.

f. *A participação crescente das populações no desenvolvimento* — A generalização das técnicas de planificação faz sentir a necessidade de incrementar os canais de comunicação entre os que tomam as decisões, os técnicos encarregados de sua execução e as populações envolvidas no processo para que a informação circule rapidamente e seja possível uma adaptação contínua dos planos de desenvolvimento nos diferentes níveis de realidade.⁶ Assim se multiplicam as técnicas de mobilização das populações. Pretende-se motivá-las seja através de uma mística, seja por uma ideologia etc. tendo em vista sua participação no esforço nacional de desenvolvimento. Isto implica uma tarefa pedagógica de informação, explicação e formação, muitas vezes ligada a atividades cívicas que pretendem canalizar a participação ativa do conjunto da nação.

g. *Programas de integração cultural* — As mudanças que o desenvolvimento acarreta tendem a diversificar a sociedade porque é um processo que se expande irregularmente tanto no espaço como no tempo, provocando desequilíbrios, rupturas e conflitos.⁷ As mudanças têm repercussões diferentes segundo as situações e são interpretadas de maneira distinta, sobretudo nos países em que existe uma grande fragmentação cultural. Preocupados com a agudeza dos conflitos e com as tensões resultantes dessa forma de desenvolvimento, muitos planejadores querem remediar esta situação utilizando programas de integração cultural, ligados aos de mobilização que afetam antes de tudo a população adulta e os jovens.

6. Observamos que os teóricos da educação costumam distinguir, nesses diferentes fatos, a necessidade de reinterpretar a educação que se expressaria pela *extensão* do conceito tradicional em três rumos distintos:

a. Está claro que a educação é muito mais que um conjunto de habilidades, hábitos e conhecimentos que o homem deve adquirir uma vez para repeti-los depois ao longo de toda a vida. Isto fica expresso na afirmação popular "ter (ou não) uma educação". A educação deveria ser definida como um processo e não como um "bem"; como um *processo* de mudança no qual o homem se desenvolve, informando e transformando a si mesmo, os demais e o meio em que vive. É uma maneira de viver sua vida; de dar uma forma à sua existência; de estar presente no mundo da maneira como deseja. A ação pedagógica tem como finalidade não tanto distribuir informação preestabelecida ou pré-fabricada, mas criar as condições *em que o homem possa continuamente auto-formar-se e capacitar-se para ser um agente do desenvolvimento*, começando por seu próprio desenvolvimento pessoal, mas sem limitar-se a êle. Isso possui particular importância nos países que se preocupam com sua taxa de desenvolvimento e que pretendem autopropulsar-se. A educação já não pode ser definida como uma técnica de adaptação, porque se deve referir e definir em função da dinâmica da mudança.

⁶ RAVELL, C. & IZAGUIRRE, M. — *Nucleo enfoque en el desarrollo de la comunidad*, Cordiplan, Caracas, 1965.

⁷ MICHELENA, J. A. Silva — "Desarrollo cultural y Heterogeneidad cultural en Venezuela". *Revista Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, 1967, p. 1969-1970, segs.

b. Além de dinamizá-la, a extensão da educação *ampliou o campo da ação pedagógica*. Primeiro, porque leva mais em conta os aspectos informais e indiretos da formação humana e não apenas seus aspectos formais, sistematizados nas técnicas das escolas e universidades. Dessa maneira, o ensino se diversifica: a) no nível de suas técnicas e de seus métodos; b) em função das novas necessidades culturais que o desenvolvimento suscita; c) em função das situações como são vividas tanto no trabalho, na família, como no tempo livre. Dá-se novo impulso à aspiração que havia animado os pedagogos da Escola Nova: aproximar a educação da vida.

Temos um exemplo bastante claro dessa extensão nas profundas mudanças que têm afetado a concepção de alfabetização de adultos. De uma *técnica eminentemente escolar* — aprender a ler e a escrever e talvez a calcular — passou a ser um método *de formação de base*, no qual a aprendizagem foi acrescida de outras atividades: cívicas, vocacionais etc. até transformar-se num instrumento privilegiado de ação pedagógica integrada numa política de recursos humanos definida como *funcional, seletiva e intensiva*.⁸ Trata então de "pôr o adulto em condição de dominar os elementos e adquirir a capacidade necessária para conhecer os problemas relacionados com o desenvolvimento da região e/ou de seu país, as soluções que esses problemas reclamam e sua responsabilidade no desenvolvimento como participante ativo da sociedade".⁹

A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem, de maneira que coincida com a concepção que se tem hoje de um desenvolvimento global e integral. Não basta acrescentar novos elementos aos programas tradicionais, ou completar o currículo, ou estender o sistema escolar; é necessário porém considerar todo o processo de formação humana para que o homem, desenvolvendo-se continuamente, tome cada vez mais consciência de suas possibilidades de participar como produtor, como consumidor ou usuário, como criador ou inovador dos dinamismos sócio-econômicos que transformam o meio em que vive.

c. Enfim, o processo de extensão educacional permite englobar *uma nova clientela: os adultos*. A longo prazo, a *modernização da sociedade* pode ser obtida preparando as novas gerações para as novas tarefas e utilizando a dialética da continuidade e descontinuidade da sucessão natural das gerações; mas a *preparação de adultos* pode acelerar o ritmo e alcançar a modernização da sociedade a curto ou médio prazo. O desafio aos países que pretendem acelerar seu desenvolvimento talvez seja feito antes de tudo à sua capacidade para organizar um sistema de educação que favoreça a modernização da população adulta, o que não representa nada de "utópico", pois os fatos culturais citados demonstram que é possível mudar os conhecimentos, as representações, os valores e as atitudes dos adultos em menos de uma geração.

⁸ *Relatório da Conferência Mundial dos Ministros de Educação para a Eliminação do Analfabetismo*, Teherán, 1965.

⁹ *Education and Development in Latin America*. Bases for an educational policy, Unesco/Minedecal/7. 1966, p. 51.

7. Esse modo de interpretar a educação como atividade que deva ser *permanente* pode ser expressa nas seguintes diretrizes básicas¹⁰ ou objetivos gerais:¹¹

a. A educação é essencialmente uma *atividade de um sujeito* que se manifesta por um duplo processo de aprofundamento da experiência pessoal e da vida social como um todo — e que se traduz pela participação consciente e livre de cada indivíduo, qualquer que seja a fase da existência em que se encontre.

b. Essa atividade é uma *autoformação* contínua que pode realizar-se em função de qualquer outra atividade (profissional, cultural, recreativa etc.). Tem como finalidade permitir que cada indivíduo aprenda como organizar sua vida no tempo, sobretudo diante das mudanças resultantes do desenvolvimento.

c. Neste processo, a educação se distingue do trabalho, entendido este como processo de produção e como expressão criadora do homem, prática libertadora que permite sua auto-realização em termos de crescimento pessoal, de felicidade e rentabilidade econômica.

d. Tampouco se pode desligar essa atividade de uma *participação política* verdadeira, o que implica o conhecimento da estrutura e de todos os mecanismos políticos, como a compreensão crítica do sistema político em seus diferentes níveis.

e. A Educação Permanente deve considerar o homem simultaneamente

no campo *socioprofissional*, em que aparece como produtor e colaborador eficaz do desenvolvimento da coletividade, no campo *sociopolítico*, onde atua como usuário crítico e participante ativo do processo de transformação da sociedade e, enfim, no campo *sociocultural*, em que atua como criador e inovador, permitindo sua auto-expressão no processo de modernização.

8. Essa reinterpretação e essas novas diretrizes da educação não teriam talvez suscitado tanto interesse não houvessem coincidido com as tendências da Antropologia moderna.

Com efeito, nas sociedades conscientes de seu processo de mudança, para as quais a taxa de desenvolvimento, o grau de modernização e a amplitude de sua transformação constituem problemas fundamentais, o comportamento individual e coletivo, em relação ao tempo e em particular diante das mudanças, adquire crescente importância. Por essa razão, a Antropologia atual insiste no fato de que *o homem* (e não apenas a criança e o jovem) *crece, muda em cada fase de sua vida e reelabora constantemente sua visão do mundo*. Portanto, deve-se analisar cuidadosamente suas possibilidades de mudança e suas limitações com relação a seu próprio ser físico, em função de suas capacidades mentais, segundo a organização social e as circunstâncias em que vive. Também se deve estabelecer uma relação construtiva entre o profundo desejo de estabilidade, de equilíbrio e de unidade inerentes à construção de uma personalidade madura e a necessidade de renovar, de inovar, de buscar quase infinita, imposta pelo desenvol-

¹⁰ Como foram, por exemplo, definidas em recente seminário da SUDENE. Ver *Diretrizes para os programas de educação de adultos*, Recife, 1967, p. 20-21.

¹¹ ADAM, F. — *Los objetivos de la educación de adultos*, separata da Revista *Educación de Adultos*, n. 13, Caracas, p. 4.

vimento permanente de uma personalidade que nunca se completa. A solução para essa difícil conciliação será possivelmente encontrada numa dinamização do conceito de maturidade, hoje concebido como *maturidade constante*, pela qual se elimina a distinção rigorosa entre a "imaturidade" e a "maturidade", em favor de uma interpretação da vida humana como história pessoal, significativa e em constante desenvolvimento, do nascimento até a morte. A educação é permanente porque:

a. o homem precisa *amadurecer*, qualquer que seja a idade, o sexo e o *status* sócio-econômico, *porque nunca estará completamente formado?*

b. *êsse* amadurecimento é uma tarefa possível porque hoje sabemos que o homem é sumamente *aperfeiçoável e flexível*, qualquer que seja sua história;

c. sendo *êsse* amadurecimento um processo histórico, não está pré-determinado, mas condicionado pelas experiências pessoais e pela existência de um mínimo de condições (econômicas, sociais, políticas . . .), que implicam uma sociedade adequadamente organizada e desenvolvida.

Dessa interpretação do homem em formação pôde-se tirar outras conseqüências fundamentais para a definição das finalidades de "uma educação para o nosso tempo".¹² Dêsse modo, a íntima correlação entre a construção pessoal e a construção ou reconstrução social evidencia porque o *humanismo* já não pode ser interpretado como ideal de uma formação cultural, mas como uma *tarefa prática* que, de um lado, transforma as condições de

vida para fazer dêste mundo desumano ou indiferente ao homem, um mundo humanizado; e de outro, estimula o homem a transformar-se em agente responsável e participe de uma humanidade ativa. Essa *praxis* humanizante situa cada homem dentro de um universo que pretende transformá-lo em seu mundo. De igual modo, o homem toma consciência de *tôdas* as possibilidades que a realidade lhe oferece e pode medir o esforço que êle próprio deve realizar para que esteja em condições de aproveitar essas possibilidades. Assim, a Educação Permanente proporciona os instrumentos para a formação necessária a essa humanização, mas sômente terá condições de realizá-la se baseada no desenvolvimento global do mundo em que atua.

Outra conseqüência: a cultura já não pode ser definida como se fôsse um conjunto preestabelecido de conhecimentos e de valores em que o homem deve iniciar-se e adaptar-se. É a *forma* na qual, em função do momento histórico e das condições existentes, o homem é capaz de dar à sua *praxis*, expressando a qualidade atual do nível de humanização a que chegou. Será conseqüentemente ponto de partida e convite provocante a cada homem para que possa descobrir sua própria maneira de participar no *desenvolvimento cultural*. A cultura não será pois uma forma de omitir ou evitar outros aspectos do desenvolvimento, ou uma forma de compensar ilusôriamente os desequilíbrios existentes; mas uma forma de distinguir o sentido profundo do desenvolvimento, de ter uma visão do mundo civilizado que se procura justamente através dos diferentes aspectos do desenvolvimento.

¹² No capítulo final de *Educação e reflexão* e sobretudo em *Educação e vida* (Rio, 2ª ed. 1968) propomos uma justificação dessas afirmações.

A educação, qualquer que seja o nível ou a forma, não pode então limitar-se a transmitir o que significativamente se denomina "a bagagem cultural" ou "a cultura mínima" que alguém deve ter. É uma técnica que cria as condições para que cada um se descubra aprendendo a participar e a contribuir para o desenvolvimento cultural. Sua finalidade será, pois, sugerir uma *metodologia* que facilite o processo de aprendizagem até o momento em que o homem seja capaz de progredir de maneira autônoma e de decidir os resumos de sua formação, por si mesmo.

Segunda fase:
**A Educação Permanente como
Sistematização ou Sistema
de Educação Integral**

9. Se a nova interpretação da educação proposta pelos teóricos da Educação Permanente abriu novas perspectivas para se compreender a íntima correlação entre o desenvolvimento global e o desenvolvimento individual e as necessidades de sua articulação, a fim de que o processo de modernização consiga transformar a sociedade e o homem, a Educação Permanente acha-se bastante longe de sua institucionalização.

Em 1963, A. S. M. Nely admitia que a dificuldade fôsse antes de tudo ideológica: "esta idéia de uma educação que se segue ao longo de toda a vida, idéia essa devida essencialmente aos teóricos da pedagogia, teve não apenas efeito limitado nas idéias e programas dos educadores que trabalham na área do ensino que precedeu a educação de adultos, mas parece não

haver exercido grande influência na política e nos programas dessa mesma educação de adultos. Essa política, não obstante, acha-se conscientemente fundamentada na idéia de educação concebida como um processo que se deve seguir pela vida afora. Há interesse em examinar urgentemente a primeira dessas concepções, estudar a medida em que animou e restringiu a contribuição que poderia haver trazido à educação de adultos".¹³

Sem menosprezar a resistência bem conhecida dos meios educacionais à inovação, sobretudo quando se trata de uma série de inovações que põem em dúvida até os princípios básicos da prática pedagógica,¹⁴ é o caso de se perguntar se talvez muitas das dificuldades não seriam paradoxalmente oriundas da identificação da Educação Permanente com a generalização e a sistematização da educação de adultos? Diante do notável desenvolvimento que se observa no campo da educação de adultos, tanto do ponto de vista educativo como institucional e da prática pedagógica, os educadores se habituaram a uma verdadeira dicotomia, segundo a qual o que é bom para os adultos apresenta pouco ou nenhum interesse para crianças e jovens, admitindo e sistematizando uma verdadeira "duplicidade" tanto ao nível da prática como da teoria. Essa posição, além de negar o valor universal do princípio da Educação Permanente, ignora contradições de fato que a educação de adultos introduziu no atual sistema de ensino.

10. A *extensão* da atividade pedagógica que a Educação Permanente propõe, em vez de ser entendida de

¹³ NELY, A. S. M. — *Op. cit.*, p. 72.

¹⁴ SEGAL, M. — *Some thoughts on the subversive implications of the idea for "Life-long education"*. Oxford University, mimeo, 196.

acôrdo com as três dimensões referidas no item 6, *é assimilada de maneira restritiva em face de uma nova clientela: os adultos*. Em vez de reconhecer que a adoção da Educação Permanente obriga a uma revisão total do processo educativo, dos sistemas de ensino e de seus métodos, pensou-se que se tratava apenas de estender a prática tradicional a nôvo grupo de alunos, como indica o hábito de incluir essas atividades complementares como "extensão cultural".

Os índices expressivos da matrícula da educação de adultos nos últimos anos e as exigências sempre mais evidentes e concretas da formação prática e eficaz, provocadas pela industrialização, não encontraram suficiente flexibilidade nas instituições escolares. Registra-se assim uma discrepância entre a clientela potencial, motivada, de um lado, e as possibilidades concretas do sistema educacional, de outro. Para atender a estas aspirações, multiplicaram-se as emprêsas privadas que exploram de maneira, mais ou menos eficaz, êste nôvo mercado, sem incluir a prática sempre mais comum das grandes emprêsas industriais de possuir suas próprias escolas de formação e treinamento de seu pessoal. Para ter uma idéia da importância dessa expansão, podemos considerar o caso dos Estados Unidos: Estimou-se ¹⁸ que em 1960 dois e meio milhões de adultos estavam inscritos em diversos cursos de formação; em 1964, eram já três milhões e oitocentos mil, e em 1980, serão mais de 11 milhões! Segundo outra sondagem, que considerou todos os adultos que até junho de 1962 haviam tomado parte, de uma forma ou de outra, numa atividade educacional, chegou-se ao número im-

pressionante de 25 milhões, ou seja, um em cada grupo de cinco cidadãos. Essa evolução é tanto mais significativa porque, nas sociedades anglo-saxônicas, a educação de adultos é tradicionalmente uma atividade *voluntária*, em que o indivíduo assume pessoalmente as responsabilidades, já que as emprêsas mais modernas apóiam direta ou indiretamente suas iniciativas. Pode-se entender assim a preocupação dos responsáveis por essas atividades, como também a de usuários, de aumentar as possibilidades de entrelaçamento dêsse imenso esforço assistemático e que se supõe não planejado, com os organismos oficiais de formação técnica de nível médio e superior.

Outro fato que justifica a preocupação dos educadores em sistematizar essa formação é a crescente participação feminina nas atividades educacionais destinadas a adultos. Assim, na Inglaterra ¹⁹ se observa a seguinte evolução na percentagem de mulheres em cursos intensivos:

1912-13	...	16,5%
1917-18	...	39,0%
1934-39	..	42,5%
1950-51	...	51,8%
1954-55	...	55,0%

A educação de adultos parece conseqüentemente desempenhar um papel de especial importância na progressiva emancipação e o desenvolvimento cultural da mulher.

11. Se, nos países da Europa Central e do Mediterrâneo, a educação de adultos foi concebida muito freqüentemente como uma atividade co-

¹⁸ OLEAN, J. — *Changing Patterns in Continuing Education for Business*, Boston, 1967, p. 1-9.

¹⁹ PEERS, R. — *Adult education, a comparative study*, London, 1958-59, p. 173.

letiva que respondia em parte as reivindicações socioculturais dos setores populares (por exemplo, as Missões Pedagógicas da República Espanhola,¹⁷ o Movimento das Universidades Populares na França,¹⁸ a obra educacional no Mezzo Giono Italiano¹⁹ ... etc.) e foi organizada diretamente pelo Estado ou por Centrais Sindicais. A corrente dominante da educação de adultos nos países não socialistas é a de concebê-la como uma atividade *individual* que depende de uma decisão *voluntária* cujas consequências são assumidas *pessoalmente* pelo próprio beneficiário. Por isso a educação de adultos e todavia a Educação Permanente ainda continua associada à idéia bastante antiga de que a experiência individual amplia automaticamente a sabedoria, o que coincide com a convicção do liberalismo de que um desenvolvimento individual constante é suficiente para obter de cada cidadão o esforço cultural necessário a sua autonomia, sua liberdade de consciência e sua livre participação na vida democrática.²⁰

Esta aplicação do "laissez-faire" liberal não corresponde às exigências que resultam da característica central das sociedades modernas: "sua orientação básica *consenso-massiva*. O consenso ou a característica de massa da sociedade moderna está enraizado na crescente colisão de um setor cada vez mais amplo sobre o centro, em sua demanda de participação nos símbolos sagrados da sociedade e em sua for-

mulação, bem como na substituição dos símbolos tradicionais por outros novos que enfatizem essas dimensões de caráter participante e social."²¹

A modernização do homem corresponde a essa modernização das sociedades, *não pode ser tarefa individual, ocasional e assistemática, mas parte integrante de uma política social e cultural definida, sistemática e planejada*. Isto pode chocar-se, em muitos países, com as tradições da concepção liberal que define uma interpretação voluntária, individualista, autodidática da formação dos adultos. Também dentro dessa perspectiva pode-se perguntar se a formação de adultos não seria parte dos *custos sociais do desenvolvimento* e se, em consequência, seria legítimo que o indivíduo continuasse assumindo esses custos não apenas em dinheiro, mas também em tempo. Não seria mais justo tomar medidas que incluam o tempo de formação numa racionalização do tempo de trabalho? Ou introduzir uma idéia nova de suspensão temporária do trabalho para atender às necessidades da educação e da cultura, tal como já acontece na União Soviética e na maioria dos países socialistas?²² Enfim, deveria ser possível interessar os ministérios diretamente responsáveis pelos grandes setores da produção, bem como o setor privado, no financiamento da formação dos adultos, já que as empresas públicas e privadas são as primeiras a beneficiar-se com o incremento do nível cultural.²³

¹⁷ MAILLOL, A. — *La Educación en la sociedad de nuestro tiempo*, Madrid, 1961, p. 230 e segs.

¹⁸ CACERES, B. — *Histoire de l'Education Populaire*, Paris, 1964, p. 52 e segs.

¹⁹ JOVINE, D. B. — *Storia de l'educazione popolare in Italia*, Bari, 1965, p. 254 e segs.

²⁰ KELLY, T. — *Some notes on the concept of continuing education*, Oxford University, mimeo, 1967.

²¹ EISENSTADT, S. N. — *Modernization: protest and change*, Princeton, 1966, p. 15.

²² LENGAND, P. — *L'Education Permanente*, Paris, 1966, p. 58 e 59.

²³ PRIETO F., L. B. — *La colaboración privada en la educación popular americana*, Caracas, 1959.

Estamos, pois, num momento de grande importância para a educação de adultos, uma vez que, por sua extensão quantitativa e pelo fortalecimento de uma concepção coletiva de sua prática, vem se estruturando um verdadeiro *para-sistema*, cujo eixo e princípio básico será justamente a idéia de Educação Permanente. Como os fatores condicionantes (as mudanças de estrutura demográfica, as migrações internas e a urbanização, o avanço tecnológico, o índice de industrialização, a utilização dos recursos, etc. . . .) não têm aparecido historicamente da mesma forma em todos os países, varia sua influência segundo as características peculiares a cada sistema e têm repercussão de modo diverso de acordo com a capacidade das sociedades para modernizar-se, fazendo com que as soluções propostas por sua vez variem bastante de um país a outro.

Como exemplos mais característicos, podemos anotar:

a. *O treinamento acelerado e intensivo da mão-de-obra em serviço* por organismos estruturados e financiados conjuntamente pelo Estado e pelo setor privado.

b. *Programas de formação, de ocupação e de participação para jovens, coordenados numa "política de juventude"* com as seguintes finalidades:²⁴

- assegurar a continuidade do esforço de desenvolvimento, mediante uma preparação sistemática dos grupos de idade que

todavia não se acham integrados no dinamismo social;

- proteger o setor mais jovem das populações para que o desenvolvimento atual não se realize às expensas dos que deverão continuá-lo no futuro;
- criar condições para que a juventude se manifeste sobre as decisões que determinarão seu futuro;
- propor formas práticas de participação em programas de desenvolvimento.

c. *Programas de reconversão da mão-de-obra* afetada pela aceleração do progresso tecnológico, pela automação e outras mudanças na estrutura do emprego.

d. A institucionalização dos programas de formação e educação de adultos, seja dentro da estrutura atual do Ministério da Educação ou em outros ministérios para constituir: "um sistema integrado de educação de adultos . . . que cubra todos os níveis da educação de modo a colocá-los a serviço do desenvolvimento do país, oferecendo amplas oportunidades para satisfazer as necessidades da população adulta."²⁵

A consciência deste fato levou à proposta da constituição de um novo campo educacional, paralelo ao sistema atual, que se chamaria de educação extra-escolar e que "incluiria a educação fundamental e de adultos, a educação para o desenvolvimento da comunidade e a educação complementar para a juventude."²⁶

²⁴ Relatório da Conferência promovida em Santiago sobre o "Papel da Infância e da Juventude no Desenvolvimento Sócio-econômico da América Latina — Nações Unidas, New York, 1965.

²⁵ ADAM, F. — *Definición de una política de educación de adultos en América Latina*, Caracas, 1968.

²⁶ Referência em *Anteroprojecto de Ley Orgánica de Educación*, discutido no Congresso Nacional da Venezuela em 1966 e expressa tão-somente a opinião dominante na época.

e. A integração dos programas de alfabetização e de educação de adultos nos planos de desenvolvimento para responder à "necessidade de suprir o hiato existente tanto entre a educação de adultos e o planejamento da educação nacional, como entre a educação de adultos e o planejamento do desenvolvimento geral do país; necessidade de terminar com a aparente dissociação entre alfabetização e educação de adultos; necessidade de fixar as bases racionais das estruturas e infra-estruturas que permitirão um planejamento e aplicação adequada da educação de adultos integrada nos outros processos sociais." 27

12. O sinal mais evidente, de que a educação de adultos em sua extensão quantitativa e em sua progressiva institucionalização está sofrendo também uma *transformação qualitativa*, é a consciência de seu caráter específico adquirida pelos seus responsáveis. Enquanto a educação de adultos teve como funções principais "complementar" uma formação escolar incompleta ou insuficiente, "recuperar" os adultos culturalmente marginalizados, "integrar" os analfabetos no mundo da informação escrita, *seu marco de referência foi o ensino existente*, utilizando os mesmos métodos adotados para ensinar crianças e jovens. Os educadores introduziram poucas inovações porque sua ação era apenas uma ação escolar, considerada então ideal, se bem que, por várias razões e em certas circunstâncias, foi insuficiente e limitada.

No momento em que a formação contínua dos adultos é exigência, como já se viu, dos setores mais dinâmicos e progressistas da sociedade quando sua estratégia se baseia nas atividades econômicas que introduzem as inovações tecnológicas mais avançadas, e quando sua eficiência é avaliada pela contribuição dada ao incremento da produção, com referência à oferta e à procura, os educadores de adultos têm que tomar como novo marco de referência para sua atividade: "um contexto que obrigue a atender aos interesses dos usuários, a objetivos concretos, a imperativos de rendimento, o que, em outras palavras, quer dizer funcionalidade." 28

O que parece à primeira vista uma imposição limitadora, tem de fato desperdado o talento e a criatividade dos educadores que procuram responder a novas indagações: "a solução não estaria em buscar e estabelecer novas relações entre o trabalho e a educação? Em incluir a educação no trabalho, eliminando a distância entre os que se instruem e aqueles que produzem a renda nacional? Não haveria um meio de unir, de estabelecer uma aproximação nova entre o trabalho da educação e o trabalho da produção?" 29

O ponto de partida do que se chama hoje *Andragogia*,³⁰ não se refere à ignorância dos adultos, mas ao complexo conjunto de sentimentos, perplexidades, interrogações, aspirações etc., que os adultos manifestam diante de mudanças de situações. A *funciona-*

²⁷ Relatório da Conferência regional da UNESCO em Caracas sobre a *Planificación y la organización de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, 1966, p. 5.

²⁸ *Document de travail du cours sur la planification et l'administration de programmes d'alphabétisation*, Groupe régional de planification de l'éducation, Dakar, mimeo, 1967, p. 7.

²⁹ DELEÓN, A. — "Conception actuelle de l'éducation permanente et de sa planification". *Peuple et culture*, Paris, 1966, n. 66, p. 17-18.

³⁰ SCHWARTZ, B. — *Reflexions sur le développement de l'éducation permanente*, Paris, p. 7 e segs.

lidade da ação educacional, de que tanto se fala hoje, dependerá da capacidade dos planejadores da educação para *responder* às necessidades vividas pelos adultos em sua experiência cotidiana. É por isso que, antes de qualquer programação, deve haver um contato direto, verdadeira sondagem dos elementos que motivam as populações. Poderão ser criadas situações — recorrendo-se a várias técnicas psicossociológicas, desde a entrevista informal e o diálogo em grupo até o psicodrama e o sociodrama — por intermédio das quais os adultos se sintam suficientemente livres para *expressar* suas necessidades. Com êsse objetivo, o impacto controlado das imagens de televisão,³¹ ou a simples intervenção da voz do locutor podem ajudar muito.

A simples possibilidade de expressar suas necessidades não implica necessariamente que os adultos sejam capazes de *formular* suas exigências de maneira explícita e em função das ofertas existentes e/ou potenciais. Entre a vivência de suas necessidades e sua percepção, deve existir todo um trabalho mental de explicação, ordenação, análise e correlação que possibilite o passo decisivo do *take-off* da ação pedagógica da Andragogia. Esta reflexão sobre suas necessidades — ou *conscientização*³² — supõe um comportamento duplamente crítico. Teríamos a crítica das soluções inadequadas, das ilusões, das falsas representações muitas vezes sugeridas pela "cultura de massa" ou transmitidas pela tradição oral, sobretudo no meio rural. Nesse sentido, a conscien-

tização concorre para abalar pontos de vista firmados ao mesmo tempo que impede a fuga da racionalização de soluções ilusórias. A primeira consequência será aumentar os conflitos e aprofundar as tensões: "Uma intervenção aumenta realmente a tomada de consciência dos problemas e descobre ou revela todos os sistemas formais e conflitivos provocados pelos outros grupos de interesse".³³

Mas ao mesmo tempo os adultos tomam consciência criticamente de que a formulação de suas necessidades como *problemas* facilita suas soluções, permite elaborar um programa de ação, supõe crescente domínio das técnicas que aumentarão sua capacidade de simbolização e de interpretação das informações indispensáveis. A conscientização não é apenas desmistificadora, aumenta também a possibilidade mental e psicológica de reação.

Será *durante* êsse processo de auto-avaliação que os analfabetos descobrirão sua necessidade de ascender à informação escrita e *pedirão* uma alfabetização funcional que melhore sua capacidade de análise e de síntese. Assim a conscientização por meio da sistematização não só aumenta a lucidez das críticas e a qualidade das discussões, como também libera a espontaneidade, a criatividade, a capacidade de inventar uma estória pessoal e uma estória coletiva através de uma atitude dinâmica e permanente de busca de novas soluções e dos instrumentos indispensáveis.³⁴ Os adultos tornam-se capazes "de libertar-se do medo, desenvolver um raciocínio suficiente para superar a simples per-

³¹ FOUGEYROLLAS, P. e outros — *L'éducation des adultes au Sénégal*. UNESCO, Paris, mimeo, p. 7.

³² *Manual del método psicossocial para la enseñanza de adultos*. Santiago, 1966, p. 6.

³³ LAPASSADE, G. — *Groupes, organisations et institutions*. Paris, 1967, p. 50.

³⁴ LAPASSADE, G. — *Groupes, organisations et institutions*. Paris, 1967, p. 17.

cepção e dar os elementos concretos da análise e da síntese de determinada solução." ³⁵

No próprio despertar da ação educativa, surge a possibilidade de uma coincidência entre o processo de desenvolvimento geral e o processo de desenvolvimento individual, coincidência que se trata agora de transformar em uma relação dialética, o que só será possível quando o homem se convencer de sua capacidade de *dirigir as mudanças* tanto globais como pessoais, de orientá-las, de manipulá-las, mudanças essas que até agora têm sido recebidas passivamente. À auto-avaliação corresponderia pois: "uma educação que fôsse capaz de colaborar com o povo na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que procure os meios através dos quais será possível superar a consciência mágica ou ingênua da sua realidade por uma consciência diretamente crítica. Isto significa, pois, colaborar com o povo para que assuma posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição." ³⁶

Trata-se aqui de uma formação concebida como *autoformação* e não como simples acumulação de conhecimentos. Os que assim se formam tomam coletivamente a seu cargo os objetivos, as estruturas e as técnicas de sua formação. A Androgogia insiste, pois, em dimensões instrumentais e metodológicas da ação pedagógica que permitam estabelecer uma relação crítica com a cultura, entendida como um

processo de transformação pessoal, a partir da interpretação de si mesmo, dos demais e do meio. A auto-avaliação e a autoformação proporcionam um clima de discussão que é fundamental para romper o condicionamento sociocultural a que estão submetidos indiretamente os analfabetos e diretamente os adultos, em particular nas sociedades tradicionais.

Por conseguinte, "o problema que se propõe não é apenas acrescentar ao saber tradicional um saber desconhecido, um saber novo sobretudo substituir o atual conhecimento e técnicas que se acham talvez em contradição com aqueles outros que as pessoas sabem, crêem e pensam há muitas gerações." ³⁷

A sistematização da Androgogia no mundo tem mostrado que a *situação de dependência cultural* continua também nas sociedades industriais, porque a universalização da escolaridade se fez partindo de uma concepção autoritária da comunicação pedagógica, baseada ainda no condicionamento sociocultural. ³⁸ A prática é fértil em exemplos que indicam que os adultos, tanto operários como técnicos, não concebem uma interpretação científica e crítica da realidade porque eles "tem com freqüência representações parciais dos fenômenos exteriores e, por conseguinte, sem base, referindo-se quase sempre ao efeito e não à causa ou à essência." ³⁹

Depois de despertar a consciência crítica, a ação pedagógica deve discutir

³⁵ BRETONES, G. J. — Problèmes psychosociologiques de la pédagogie rurale", *Sociologia ruralis*, Assen, 1965, n. 1, p. 43.

³⁶ FREIRE, P. — *A educação como prática da liberdade*, Rio, 1967, p. 106.

³⁷ CLERCK, M. de — "Aspects sociaux de l'action éducative en milieu rural traditionnel". *Tiers-Monde*, Paris, 1965, n. 22 p. 362.

³⁸ BOURDIEU, P. — *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, comunicação ao Congresso Mundial de Sociologia, Evian, mimeo, 1966.

³⁹ SCHWARTZ, B., *Op. cit.*, p. 10.

a relação tradicional entre o indivíduo e sua cultura, pois, "ao estímulo de A, de renunciar às práticas antigas para adotar práticas melhores, B reage como indivíduo isolado e, simultaneamente, como membro de um grupo socializado. Em outros termos, ação educativa dirigida unicamente ao indivíduo será insuficiente, já que toda mudança social ou técnica não depende da adesão apenas de um indivíduo mas de uma interação entre os membros de um grupo."⁴⁰

A auto-avaliação e a autoformação só poderão alcançar sua finalidade se baseadas num esforço *coletivo* de formação, seja pela constituição de novos grupos que assumirão sua autonomia com a construção progressiva das estruturas necessárias a seu funcionamento, seja pela dinamização de grupos já existentes, criando condições para uma *autodireção*. A importância do grupo de Andragogia não se deve unicamente à necessidade didática de utilizar sua dinâmica para criar situações favoráveis ao diálogo. O grupo é necessário para que a disputa implícita na ação pedagógica possa ser organizada de modo a influir nos sistemas sociais. É neste sentido que deve ser entendida a preocupação de muitos educadores e animadores com as conseqüências políticas de uma prática pedagógica como prática de liberdade.⁴¹ *A distinção cultural do condicionamento sociocultural e da cultura como imposição, dificilmente*

*evitará a discussão da estrutura do poder existente que se baseia justamente numa situação fundamental de dependência.*⁴²

A Andragogia como auto-avaliação, autoformação e autodireção leva a "uma concepção política dessa formação, significando que os homens são *adultos*, podem administrar a sociedade com autonomia e que esses mesmos homens não serão jamais completamente *adultos*, se esse termo significar que um estado de equilíbrio pode um dia ser realizado ou encontrado."⁴³

Não é muito difícil admitir que, partindo de tais perspectivas, as tarefas e a concepção dos educadores têm mudado bastante. Enquanto a Pedagogia, tal como é praticada no ensino atual, se baseia na *autoridade* de alguém que sabe e confia em sua capacidade para impor um programa completo e sobre sua habilidade, a Andragogia impõe *uma reflexão radical sobre a qualidade de organização da atividade pedagógica e da participação do educador no grupo em processo de formação*. A atitude do educador no caso é muito delicada: "atitude que consiste em pôr um grupo em condições de esclarecer e, se possível, resolver ele mesmo os problemas que encontra, em relação tanto às suas tarefas — nível funcional, como aos sentimentos mutuamente compartilhados — nível sócio-afetivo."⁴⁴

⁴⁰ CLERCK, M. de, *Op. Cit.*, p. 378.

⁴¹ WEFFORT, F. C. — "Educação e política. reflexão sociológica sobre uma pedagogia da liberdade", introdução ao livro citado de P. Freire, *Op. cit.*, p. 3-25 e BEISIGUEL, C. de Rui — "Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil", *Pesquisa e planejamento*, S. Paulo, 1965, n. 9. p. 39.

⁴² GALJART, B. — "Old patterns and new. some notes on the consequence of parrainage", *Sociologia Ruralis*, Assen. 1967, n. 4, p. 334-345.

⁴³ LAPASSAGE, G. — *Op. cit.*, p. 181.

⁴⁴ Definição de M. Maisonneuve, citada em J. F. Chosson, *L'attitude non directive et l'animation des groupes d'adultes*, Paris, 1967, p. 17.

Tal atitude — chamada muitas vezes *não diretiva*⁴⁵ — pretende eliminar as relações de dependência e de paternalismo autoritário mantidas até hoje em Pedagogia, por uma *reciprocidade* em que a diferença de função não implique *ipso facto* nenhum privilégio que justifique hierarquia rígida. Essa mudança se nota na nomenclatura da Andragogia ao substituir o conceito de "educador" pelo de *coordenador*, *monitor* ou *animador*, indicando claramente a renúncia voluntária a qualquer posição hierárquica. Em Andragogia desaparece a *diferença* entre o-que-sabe e o-que-não-sabe, entre o dono da cultura e o ignorante, entre o letrado e o analfabeto. Propõe-se uma *relação* difícil, todavia bem mais criadora. Nessa relação, o responsável pela ação pedagógica fica à disposição do grupo para acelerar seu processo de aprendizagem, facilitar as informações quando necessário, e, sobretudo, para facilitar sua articulação com grupos semelhantes. No processo de formação contínua, a reciprocidade tende a uma identificação no sentido do "animador" poder ser um membro do grupo. O responsável pela ação pedagógica intervém somente como "perito", quando surgem problemas técnicos novos ou inesperados.

A Andragogia é, portanto, uma maneira de exercitar, no processo de formação, as formas prováveis de uma nova sociedade.

"Se amanhã surgirem novas estruturas em seu lugar com o propósito de permitir, afinal, a participação

de todos nas decisões, quer dizer, a auto-sugestão social, isto de nada servirá, se os homens já não tiverem aprendido a viver nesse novo tipo de sociedade e em construção permanente, evitando fixar o movimento histórico em instituições estáticas, esclerosadas e separadas do ato de fundá-las."⁴⁶

13. A divulgação do conceito de Educação Permanente tem contribuído não só para formular uma interpretação global da expansão quantitativa da educação de adultos, sua progressiva institucionalização, para sistematizar as introduzidas pela Andragogia, mas também tem servido de justificação a várias propostas de criação de "um sistema integrado de educação de adultos, paralelo e não complementar do sistema usual."⁴⁷

As atividades da educação de adultos não continuariam mais organizadas de maneira transitória, em campanhas precárias, respondendo a necessidades temporárias, *mas já constituiriam um conjunto permanente de instituições correlacionadas e coordenadas, tendo em vista a formação contínua dos membros de uma sociedade em constante transformação.*

Os responsáveis pela educação de adultos iriam sentir-se então mais seguros para obter, por exemplo:⁴⁸

- reformas administrativas e de estrutura que dêem mais autonomia e diminuam os obstáculos burocráticos e, também, a introdução de inovações;

⁴⁵ Segundo idéias do educador norte-americano C. Rogers. Ver *Le développement de la personne*, traduzido do inglês. Paris, 1966.

⁴⁶ G. Lapassade. *Op. cit.*, p. 6.

⁴⁷ ADAM, F. — *Op. cit.*, p. 10. A mesma conclusão chegam também B. Schwartz, *op. cit.* p. 28; o Conselho de Cooperação Cultural do Conselho de Europa (ver *Rapport du groupe de travail pour l'étude des problèmes de l'éducation permanente* Strasbourg, mimeo, 1967, p. 3.).

⁴⁸ ADAM, F. — *Op. cit.*, p. 10 e seqs.

- sensível elevação do orçamento previsto especificamente para o novo sistema, com o objetivo de reduzir sua dependência de financiamentos ocasionais;
- formação de novo corpo de educadores, especialmente treinados, cujo estatuto administrativo deveria estar claramente expresso;
- programa de inversões a longo prazo para a construção de uma infra-estrutura que apóie o desenvolvimento cultural, meta e fundamento da educação de adultos.⁴⁹

São elas condições mínimas para a consolidação de um campo específico de ação pedagógica que corresponda a determinada área e clientela. Esta sistematização oferece sem dúvida grandes vantagens por facilitar: a) adequação das diferentes partes do complexo educacional; b) coordenação flexível entre as diversas instituições do sistema tradicional e do para-sistema ou sistema paralelo assim criado; c) condições institucionais para canalizar o fluxo de alunos, qualquer que seja a idade, de um nível a outro e sua orientação segundo interesses e possibilidades. A sistematização proposta terá êxito na medida em que coincidir com o esforço dos planejadores da educação para racionalizar e reorganizar os sistemas existentes em um processo de crescente integração de seus diferentes elementos.⁵⁰

Mas, como já foi, de maneira geral, observado por S. N. Eisenstadt, espe-

cialista em modernização: "a reunião de vários tipos de atividades educacionais dentro de um marco institucional comum não supõe, necessariamente, harmonia ou identidade entre os vários aspectos do processo da oferta e da procura de atividades e produtos educacionais."⁵¹

A sistematização só facilita uma adaptação recíproca, uma conciliação e não a síntese que permite resolver a "duplicidade" registrada por B. Sucho-dolski entre "dois sistemas de educação — escolar e extra-escolar — que partem de diferentes princípios e buscam diferentes fins."⁵² Admitir, no entanto, esta situação por motivos práticos e táticos — limitando a Educação Permanente à "para-sistema" da educação de adultos, é *negar a continuidade que supõe justamente o próprio conceito do processo educativo e provocar novas contradições:*

a. A primeira, relativa à sistematização, é *tornar mais rígida a distinção entre a aprendizagem da criança e a do adulto*, como se existisse uma diferença absoluta, objetiva e quase metafísica entre o comportamento formativo da criança e o do adulto, dicotomia que nega justamente a concepção genética da psicologia evolutiva. Nada mais falso que essas oposições que impedem de reconhecer que *a capacidade do adulto de continuar aprendendo depende da qualidade de suas experiências culturais e de sua aprendizagem anterior*. Por isso: "O trabalho educativo com adultos está freqüentemente em desvantagem, restrito, e se torna mais difícil devido ao

⁴⁹ Vázquez, P. T. & outros — *Educación de adultos y el desarrollo cultural*, informe apresentado ao Primeiro Congresso de Educação de Adultos, Caracas, mimeo. 1967, p. 7-8.

⁵⁰ *Planeamiento de la educación de adultos*, informe apresentado por EDUPLAN ao Congresso, *Op. cit.*, p. 9 e segs.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 18.

⁵² LENGRAND, P. — *Op. cit.*, p. 71.

treinamento prévio recebido do sistema escolar formal." ⁵³

Muitos adultos além de não terem recebido formação completa têm sido verdadeiramente *deformados* por um ensino que lhes transmitiu pseudo:nhcimentos enciclopédicos em vez de ensiná-los a aprender e a refletir, o que os tem conservado em estado de inferioridade cultural e de dependência em relação a uma cultura escolar imposta de fora, que os habitua a submeter-se ao *status quo* organizado por um corpo docente todo-poderoso. Sem uma reformulação da Pedagogia e das técnicas didáticas, isto é, uma revisão radical da qualidade da organização do ensino que *condiciona* os adultos, quando crianças, jamais a "Andragogia" poderá realmente desenvolver-se, porque supõe atitudes que o sistema escolar formal não tolera nem favorece. A solução é, pois, criar o mais cedo possível — durante o período de escolaridade — condições que permitam ao homem, desde a infância, sentir-se diretamente responsável pela sua formação, capaz de orientar-se e organizar-se. ⁵⁴

Em vez de consolidar uma oposição entre imaturidade e maturidade, que já é um condicionamento da *oposição* sobre que se baseia uma sociedade repressiva, devemos lutar por *uma concepção global da formação humana em sua unidade e coerência fundamentais*, qualquer que seja o momento da existência do indivíduo. Estabelecida essa unidade fundamental, poderemos então conceber as *formas específicas que terá de acordo com sua faixa etária*.

b. A esta contradição geral se junta outra, particularmente evidente nos países em vias de desenvolvimento, *suscitada pelo aspecto complementar ou emendativo* ⁵⁵ *que reclama forçosamente um para-sistema, se o sistema formal existente não é totalmente re-considerado*.

Sendo bastante conhecida a baixa produtividade e qualidade dos atuais instrumentos escolares, o para-sistema, em vez de continuar desenvolvendo a formação deveria proporcionar os primeiros níveis da escolarização, já que na realidade *só refaz o que o sistema formal não foi capaz de fazer*: alfabetizar os adultos que não puderam ser alfabetizados quando crianças; lutar contra o "analfabetismo funcional" dos adultos que desertaram da escola. Uma sistematização prematura — isto é, sem a reforma correspondente do sistema atual — só aumentará o desperdício de recursos já bastante limitados e, sobretudo, duplicará inutilmente os instrumentos que, afinal, têm a mesma clientela e a mesma função, embora com rótulos diferentes. Como foi claramente expresso no Congresso de Teherán, ⁵⁶ estender e sistematizar a alfabetização e educação de adultos sem maior eficácia na escolarização da criança em idade escolar representa verdadeiro trabalho de Sisifo: "Significa racionalização de esforços e particularmente uma imaginação exploradora das etapas necessárias às diversas aprendizagens da vida. Uma análise, ainda que rápida e sintética, da situação existente na maioria dos países, sejam ou não desenvolvidos,

⁵³ *Regional Conference of Adult Education in Latin America*. Lima, Aledad. Conf. 2, 1967. mimeo, p. 2.

⁵⁴ LAPASSAGE, G. — *Op. cit.*, p. 144.

⁵⁵ ADAM, F. — "Los objetivos . . .", *Op. cit.*, p. 3.

⁵⁶ *Op. cit.*

evidencia um fenômeno grave: falta de produtividade de grande parte das inversões feitas neste setor." ⁶⁷

c. As contradições não se manifestam apenas no plano administrativo, mas também na prática pedagógica. A sistematização de um para-sistema implica, como já vimos, a aplicação de pedagogia específica. Isto seria possível, praticamente, se existisse um corpo docente especialmente formado e especializado. ⁶⁸ Mas a realidade da situação é bem diferente. Quando se agrava no mundo inteiro o problema da escassez de professores, em muitos países o para-sistema se vê obrigado a mobilizar o pessoal normalista — professores ativos ou não — como docente em tempo integral ou parcial. Acontece que a formação que tais professores recebem fica tão longe do que pede Andragogia, que a primeira tarefa de sua iniciação terá de ser: "fazer com que aprendam a ensinar aos adultos, mas também a esquecer e abandonar todos os preceitos da pedagogia escolar." ⁶⁹

Para os professores em exercício o trabalho será ainda mais difícil, pois terão de aplicar duas pedagogias distintas e opostas, isto é, deverão viver a duplicidade a que se referia B. Suchodolski.

Não seria muito mais conveniente ir à raiz dos problemas, isto é, introduzir na formação regular dos professores não apenas "cursinhos" ou "conferências" sobre educação de adultos, mas uma iniciação geral básica à prática pedagógica, segundo a

orientação e exigências da Educação Permanente, para, então, levar os professores a se familiarizarem com o uso diferenciado dessa prática geral, de acordo com a clientela, as situações e as condições locais?

d. Há outra contradição porém mais grave que introduz a sistematização e cujas conseqüências deveriam ser minuciosamente analisadas. Ao constituir-se em "para-sistema" o campo extra-escolar, por mais excêntrico que seja, se subordinará, em última análise, à jurisdição dos ministérios de educação: "a educação de adultos, todos são unânimes em reconhecer, cabe, em primeiro lugar, aos ministérios de educação. As atividades nessa área realizadas por outras organizações, tanto públicas como privadas, devem seguir a orientação da política educacional traçada e coordenada pelos órgãos competentes. Trata-se de uma colaboração com os órgãos governamentais," ⁶⁰ resultando daí a ampliação do monopólio que os educadores exercem sobre uma atividade que, por sua funcionalidade e objetivos não deveria ser de responsabilidade exclusiva dos educadores. Realmente, "os educadores profissionais ocupam posição-chave neste grande grupo, mas em oposição ao que com freqüência se imagina, sua função não é de maneira alguma exclusiva." ⁶¹

Não devemos porém esquecer que a autonomia dos para-sistemas propostos nada tem a ver com sua capacidade para aplicar a descentralização indispensável não só da organização dos programas como também na concep-

⁶⁷ LENGAND, P. — *Op. cit.*, p. 55-56.

⁶⁸ ADAM, F. — "Importancia de la formación profesional del educador de adultos", separata da *Revista de Educación de Adultos*, Caracas, n. 14 e segs.

⁶⁹ Document de travail du groupe de Dakar, *Op. cit.*, p. 19.

⁶⁰ Conferência regional sobre o planejamento ... Caracas, *Op. cit.*, p. 6.

⁶¹ *Continuing education*, *Op. cit.*, p. 15.

ção da atividade pedagógica para que esta seja *realmente* uma resposta *específica* às exigências do desenvolvimento. Propor um para-sistema é permitir novamente aos educadores que evitem com habilidade a concreta exigência de sua integração a planos e projetos. É permitir uma vez mais que *escolarizem* a programação dos planos de formação, de acordo com a imagem do que deveria ser o desenvolvimento. Esquecem que a Pedagogia é uma maneira de extrair da existência cotidiana e, particularmente, das atividades profissionais os elementos básicos da formação e que terá de apoiar-se, de preferência, em determinada unidade econômica (empresa, unidade de produção), ou em uma organização (sindicato, cooperativa, partido político) e *não na escola*: "a administração escolar e a da educação de adultos diferem consideravelmente. A primeira cria e administra sua própria rede de instituições. A segunda cuida ou sugere, anima e articula programas descontínuos, dentro de projetos que, freqüentemente, não são por ela administrados. Tais instituições são organismos apenas de apoio, difusão ou combate,⁶² porque o esforço de uma educação que se destina à população ativa adulta não pode nem deve ser organizado sob a forma de *sistema*. Entre as atividades de desenvolvimento, a educação está presente e difundida em toda parte. Não organiza sua própria rede mas deve aproveitar-se de todas as redes de difusão existentes."⁶³

A dimensão "revolucionária" ou "subversiva" da Educação Permanente consiste justamente nesse debate sobre a utilidade da educação como sistema,

o que não significa conceber a Educação Permanente de forma anárquica. A coerência de sua organização em uma totalidade é necessária, *o que não quer dizer sua cristalização em um sistema autônomo*. É por isso que A. Deleón pôde afirmar que "não existe e nem pode existir uma Educação Permanente que forme um ramo, um setor ou domínio particular da educação. A verdadeira Educação Permanente terá de ser uma completa modificação, uma reestruturação de todo o sistema educacional."⁶⁴

O mesmo autor chega à seguinte conclusão: "as mudanças que se podem observar no desenvolvimento da educação representam o início do que poderíamos chamar uma grande, ampla revolução educacional. Não se trata apenas de pequenas reformas e de melhorias fragmentadas; não se trata nem da educação popular nem da educação de adultos; não se trata de atividades culturais nem de promoção, nem sequer da Educação Permanente no velho sentido do termo. Trata-se, isto sim, de vasta síntese de diferentes atividades, de diferentes modos, de diferentes aspectos da educação. É o caso de ver como juntar, como alcançar uma correlação, uma síntese e uma conciliação sintética de diferentes meios, caminhos, instituições. A educação precisa determinar os seus limites e não ser tão dispersiva. É preciso alcançar uma vida de união, uma política de união no campo educacional."⁶⁵

14. Seria muito perigoso pensar que Educação Permanente, concebida como o *princípio de um sistema de educação integral*, consistiria apenas em *construir, desde o início e*

⁶² HENNION, R. — Cours de planification du groupe de Dakar. *Op. cit.*

⁶³ HENNION, R. — *Op. cit.*

⁶⁴ DELEÓN, A. — *Op. cit.*, p. 4.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 21.

de novo, um sistema completamente original. Seria cair uma vez mais na utopia que confunde *invenção* com *inovação*, admitir o aparecimento de uma idéia nova que seria aceita pelas instituições.⁶⁶

Como irônicamente observou M. Mead: "Hoje em nosso tipo de sociedade, as pessoas capazes de introduzir mudanças se defrontam com o problema de ter que começar pelo ponto em que as coisas se encontram. Esta é uma das grandes diferenças entre o presente e o passado, quando os inovadores pensavam — como é usual em algumas sociedades revolucionárias — que a única maneira de mudar as situações existentes era silenciando ou matando seus protagonistas para começar de novo com outros. Mas, em nosso tipo de sociedade, os inovadores creem que qualquer pessoa pode começar de onde está."⁶⁷

Em vez de utopistas, devemos aplicar rigorosamente a dialética do pensamento utópico⁶⁸ que consiste em criticar o presente em função do futuro para introduzir inovações que facilitem as mudanças previstas. A Educação Permanente se realizará na medida em que formos capazes de definir uma estratégia de mudanças que terá uma ação dupla.

Por outro lado, paradoxalmente, a Educação Permanente *diminui sensivelmente a importância da educação formal*. Não leva, portanto, a ampliar ou criar novas instituições no sistema atual. Ao contrário, exercerá pressão constante sobre ele para provocar mudanças acumulativas. A finalidade

será intensificar a formação criando, em cada nível, escolas únicas, troncos comuns ou ciclos básicos que proporcionem a base polivalente para uma eventual e progressiva especialização, segundo às necessidades. Implicará tampouco o prolongamento da escolaridade, o que traria conseqüências desastrosas do ponto de vista econômico. Um período mais amplo de formação não aumenta o tempo dos estudos formais, pelo contrário, poderia ser reduzido em todos os níveis, já que a limitação e concentração da escolaridade no que se considera *essencial* para toda a população não será prejudicial se forem criadas possibilidades sucessivas e ulteriores de autoformação em diversos momentos da vida.

"Numa sociedade em desenvolvimento acelerado não seria mais adequado distribuir educação ao longo do ciclo da vida (pelo menos a partir de um mínimo de instrução escolar), do que o prolongamento sempre maior da escolaridade?"⁶⁹

A ação crítica poderia desenvolver-se através:

- a) da análise dos critérios de rentabilidade, substituindo todos os métodos e técnicas obsoletas que criam nos alunos hábitos desfavoráveis a uma situação de mudança.
- b) da modernização, não apenas do conteúdo dos programas, *mas sobretudo da pedagogia*, isto é, um trabalho sistemático de auto-avaliação e de formação permanente dos docentes — em todos os níveis — para dinamizá-

⁶⁶ *Problèmes de la planification des ressources humaines en Amérique Latine et dans le projet régional méditerranéen*, OCDE, Paris, 1967, p. 74-75.

⁶⁷ MEAD, M. — "The university and institutional change". *Symposium on social change and educational continuity*, Boston, 1966, p. 54-55.

⁶⁸ Sobre essa distinção, ver, FURTER, P. — *Educação e Vida*, op. cit.

⁶⁹ D'UMAZEDIER, J. — *Op. cit.*, p. 72.

-los e suscitar comportamentos favoráveis às inovações. Trata-se, pois, de utilizar "tôdas as possibilidades de mudança da tecnologia da educação que o planejamento deve examinar sistematicamente com a colaboração de todos os especialistas e grupos interessados." 70

c) a aceleração do fluxo dos alunos no sistema atual pela eliminação dos pontos de estrangulamento, seja de ordem pedagógica (exames) ou administrativa (as articulações entre os diversos níveis que funcionam mais como barreiras do que como momentos e oportunidades para uma orientação adequada) e pela promoção sistemática de troncos comuns que reduzam as especializações prematuras.

d) a determinação dos campos educacionais mais sensíveis e abertos às mudanças, como por exemplo a educação de adultos, o ensino superior 71 etc.

Essa política educacional de crítica do sistema atual e de criação de novas alternativas não pode considerar apenas a eficiência interna dos mecanismos de funcionamento do sistema, mas também, e de preferência 72 sua eficiência externa, isto é, a relação entre a oferta e a procura tal como se acham expressa nos objetivos do planejamento regional e nacional, a médio e longo prazo. Em recente colóquio latino-americano observou-se: "É possível que a previsão das necessidades de mão-de-obra levante para a política educacional problemas relativos à dis-

tribuição da oferta de trabalhadores diplomados, isto é, de oportunidades de trabalho, mais difíceis de resolver que os da formação de quadros necessários às solicitações da economia." 73

O êxito da estratégia proposta dependerá, pois, em grande parte, da habilidade de seus responsáveis em integrá-la nos dinamismos sócio-econômicos e em aproveitar tôdas as possibilidades existentes e implícitas em seu desencadeamento. Significa aumentar a diversificação das oportunidades de formação e de especialização informais e assistemáticas, utilizando o potencial cultural de tôda situação em que o desenvolvimento rápido suscita transformações e mudanças nas representações, atitudes e comportamentos das populações envolvidas. A estratégia da Educação Permanente aumentará a flexibilidade da ação educativa:

a. tanto metodologicamente, já que vários instrumentos e meios, como métodos diferentes deverão ser utilizados para identificar estreitamente a ação pedagógica com as situações concretas;

b. como do ponto de vista organizacional, já que cada programa de formação será estabelecido em função dos projetos locais e/ou regionais de desenvolvimento (desde o nível de unidade de produção até a área — programa do planejamento regional); e também

70 OCDE — *Problèmes de planification des ressources humaines en Amérique Latine et dans le projet régional méditerranéen*, Paris, 1967, p. 75.

71 Ver o *Relatório da reunião sobre ensino superior e desenvolvimento na América Latina*, Costa Rica, 1966 e os documentos sobre *Enseignements supérieurs et éducation permanente* do Colóquio de Caen, *Revue de l'enseignement supérieur*, Paris, 1966, n. 4, p. 115 e segs., p. 161 e segs.

72 EMMERJ, L. — "Economic objectives of education, reflections on the OECD experience", *The OECD Observer*, Paris, 1967, n. 27, p. 19 e segs.

73 *Problèmes de planification des ressources humaines*, Op. cit. p. 70.

c. das *responsabilidades*, sendo que a iniciativa privada e voluntária poderá ser muito bem utilizada, facilitando bastante o problema dos recursos a serem mobilizados.

Sendo assim, uma estratégia de Educação Permanente já não pode ser concebida apenas pelos educadores, porque implica uma metodologia *interdisciplinar*, desde a formulação dos problemas até a execução das soluções por uma ação *cooperativa e interinstitucional*. Estamos assim diante de uma verdadeira "revolução" em que:

"O papel da escola na criação de indivíduos vigilantes e empreendedores é essencial, mas também modesto. Por isso não nos interrogamos sobre a contribuição a ser dada pela educação ao desenvolvimento, mas indagamos de que maneira a educação se integra no processo de desenvolvimento. A escola pode exercer poderosa influência se o ambiente for de desenvolvimento." ⁷⁴

Por sua própria lógica, a Educação Permanente nos conduz a uma nova etapa de sua evolução: a de ser concebida como uma *estratégia cultural* — e não apenas educacional — cuja definição dependerá do *tipo* de política de recursos humanos e de sua relação com o *desenvolvimento cultural*, assim como foram determinados no processo de desenvolvimento integral.

Terceira Fase: A Educação Permanente como Estratégia Cultural num Processo de Desenvolvimento Integral

15. Vimos que a Educação Permanente como estratégia cultural num processo de desenvolvimento,

não pode cristalizar-se num "para-sistema", tomando como marco de referência somente o "sistema" de ensino existente, mas deve situar-se na dinâmica social do desenvolvimento e referir-se à maneira como se concebe a participação dos recursos humanos. Assim, é capital que desde o momento da elaboração de um plano e/ou de um projeto, sejam considerados os aspectos humanos, particularmente os problemas que influem na formação e capacitação, no emprego e na participação das populações envolvidas. Por outras palavras, não se pode definir a estratégia da Educação Permanente *sem que haja antes uma política de recursos humanos*, indicando entre outros elementos:

a. os pontos nevralgicos que se apresentam em função das etapas sucessivas da transformação prevista;

b. as populações afetadas segundo as prioridades do desenvolvimento e de seu ritmo;

c. os instrumentos que podem ser utilizados para multiplicar as formas de intervenção pedagógica, sendo importante determinar os elementos que criam distorções, reduzindo o alcance do instrumento; o grau de burocratização, de tradicionalismo etc. dos que possam induzir a uma ação modernizante.

Dêsse modo, serão aumentadas as possibilidades de convergência entre o aumento das aspirações das populações e as possibilidades reais de satisfazê-la, particularmente importante num país como a Venezuela, por exemplo, onde se observa "certa" incongruência entre o sentido do nacional (consciência histórica nacional formada) e a vida nacional (realida-

⁷⁴ ANDERSON, C. A. — *The social context of educational planning*, Paris, 1967, p. 14.

de nacional),⁷⁵ o que se explica historicamente pela "formação de um pensamento oscilante entre o otimismo alucinado e o pessimismo agressivo. Dessa maneira se traduz o desalento resultante do choque entre um otimismo básico, tenaz, beirando a irracionalidade e a acumulação de fracassos e frustrações."⁷⁶

Na atualidade, essa incongruência está expressa com bastante clareza nas populações marginalizadas das grandes cidades: "O novo mito do El Dorado urbano resultou, como o velho mito, exagerado em demasia, já que as oportunidades que a cidade oferecia eram, na realidade, bem menores que as imaginadas pelo camponês. Essa diferença entre a imagem e a realidade é também *normal*, mas no caso da Venezuela, a insatisfação e a frustração têm-se agravado em face da necessidade de absorver o excedente da mão-de-obra proveniente do campo."⁷⁷

16. Se a elaboração de uma política de recursos humanos é uma condição necessária, não é sempre suficiente em se tratando de permitir o emprêgo da Educação Permanente. Quando, em particular, a política de recursos humanos considera somente as necessidades de mãos-de-obra e de técnicos, a fim de incrementar a produtividade e determinadas metas de produção, é provável que se refira a uma *interpretação estreita do desenvolvimento* que subestima a amplitude das mudanças exigidas e as poten-

cialidades múltiplas do fator humano. Para dar ao desenvolvimento uma tendência acumulativa, transformando-o numa corrente contínua que possa ultrapassar qualquer momento de crise, uma política de recursos humanos deve ter em vista que:

a. *o fenômeno da mudança é essencialmente uma ruptura numa forma existente de organização social*, o que permite modificar o horizonte das necessidades, dando as condições básicas para começar a modernização;

b. *a dinâmica e a superposição progressiva das rupturas aceleram o desenvolvimento*, o que supõe: "a habilidade da estrutura social emergente em atender às mudanças contínuas ou, em outras palavras, o problema do desenvolvimento permanente, ou seja, a habilidade para desenvolver uma estrutura institucional capaz de absorver problemas e solicitações em transformação contínua;"⁷⁸

c. *o nível de aspirações aumentará continuamente*, o que suscitará novas demandas, provocará crises e fortalecerá os conflitos "que podem resultar em realizações eufóricas ou em frustrações deprimentes";

d. "o fenômeno da mudança tende a tornar-se, no correr do tempo, *uma inovação do sistema de valores*. Por isso é adequado — e sobretudo válido — considerar o desenvolvimento como um processo de mudança cultural".⁷⁹

⁷⁵ DAMAS, G. Carrera — "La conciencia nacional com meta", in *Venezuela Primero*. Caracas, 1963.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ MICHELENA, A. Silva — "Hipótesis sobre el cambio social en Venezuela", *ibidem*.

⁷⁸ EISENSTADT, S. N. — *Op. cit.*, p. 43.

⁷⁹ MOTTA, F. de O. — "Sugestões sociológicas ao planejamento", *Boletim econômico da Sudene*, Recife, 1967, n. 2, p. 47. Ver do mesmo autor *Manual do Desenvolvimento Econômico*, Rio, 1964, p. 421 e segs.

Parece-nos legítimo em consequência introduzir a idéia do *desenvolvimento* cultural como "uma transformação do universo simbólico, dos interesses, das representações e dos valores, a fim de ressaltar os recursos mentais e físicos do homem, em função das exigências de sua personalidade e do meio social" (J. Dumazedier), que constituirá a meta de uma política de recursos humanos que considera o homem em sua totalidade.

Portanto, a política de recursos humanos deverá ir além da *utilização de um "capital humano"* como simples força de trabalho numa "economia das populações", como *integração dos beneficiários* no processo de desenvolvimento, como "insumos críticos" a serem mobilizados por um "planejamento social", tendo em vista uma "*política cultural*" que *considera o conjunto das populações na condição de agentes, autores e criadores responsáveis pelo desenvolvimento.*

17. Sem prescindir do diagnóstico interdisciplinar *indispensável* para determinar uma estratégia que responda às exigências de um desenvolvimento cultural, é possível desde logo sugerir certos pontos nevrálgicos numa situação como a venezuelana:

a. Já que os sistemas educacionais na América Latina, como mecanismos formadores do "capital humano", se organizaram na suposição de que os indivíduos dessa região do mundo não teriam participação criadora na formação dos novos países e de sua cultura, e que o trabalho produtivo foi identificado com a idéia de esforço fi-

sico ... o desenvolvimento foi surgindo de dentro como consequência de uma evolução política e econômica que tornou indispensável a mobilização e a participação de todo o povo. Os novos dogmas e modelos econômico-políticos só podem ser formulados a partir de uma crença fundamental na própria capacidade para resolver os difíceis problemas da transformação, bem como na potencialidade e criatividade do povo em organizar o progresso, imaginar novos instrumentos e soluções e abrir outros caminhos.⁸⁰

b. As frustrações e a marginalização de inúmeros grupos ou regiões resultantes do dualismo cultural, e consequência da origem exógena dos instrumentos modernos de crescimento econômico numa sociedade tradicional, despertam o sentimento de estarem divorciados do processo de mudança histórica, o que afeta particularmente a juventude.⁸¹ Em certos casos, a degradação da cultura tradicional chegou a criar situações inomináveis, em outros provocou reações tradicionalistas e retrocessos violentos, sem que se vislumbre possibilidade de elaborar uma nova cultura.

c. Não obstante o avanço tecnológico do País em geral, a crescente substituição dos técnicos estrangeiros de nível alto e médio por técnicos nacionais e o esforço de melhoria profissional do INCE,⁸² o nível da *cultura técnica* (o programa homogêneo de percepções, de ação e de pensamento, consoante as exigências da modernização) da população em geral, não é todavia suficiente. Este fato am-

⁸⁰ RATINOFF, L. — "Algunos problemas de la formación y utilización del capital humano en el desarrollo reciente de A. Latina, una interpretación". en *VI Congreso Interamericano de Planificación*, Puerto Rico, 1966, p. 132.

⁸¹ EISENSTADT, S. N. — *Op. cit.*, p. 28 e segs.

⁸² Ver *Publicaciones de la Presidencia* 1961-1964, Caracas, 1965 e as Memórias de 1965 e 1966.

plia a distância entre o nível científico e intelectual das elites culturais e o da população em geral, dificultando uma comunicação social, tradicionalmente precária, entre os quadros dirigentes da nação e os setores mais populares.

d. O desenvolvimento cultural não só se limita a considerar os aspectos instrumentais de uma política cultural, mas obriga também a *uma reflexão sobre os fins do processo de desenvolvimento*. Suposto isso, como será possível essa reflexão axiológica numa sociedade incapaz de formar-se um consenso sobre seus objetivos e em que o crescimento econômico aumenta de maneira violenta a heterogeneidade cultural?⁸³ Como imaginar a criação de uma consciência nacional, quando são tão precárias as condições de comunicação social, sem que seja através de uma ideologia imposta de cima para baixo?

18. Uma política de recursos humanos inscrita nos limites do desenvolvimento cultural, encontra-se diante de imensa tarefa de formação contínua, de informação e de comunicação intensa, o que não será possível realizar, senão superficialmente, na falta de um esforço pedagógico permanente que lhe corresponda. Eis as tarefas atribuídas à Educação Permanente:

a. instrumentalizar cada cidadão para aumentar sua *capacidade analítica* tanto em relação a si mesmo como ao grupo a que pertence e à situação nacional. Deverá habilitá-lo a reunir a informação necessária, interpretá-la e discuti-la. Isto só é possível se forem multiplicados e modernizados os ca-

nais de comunicação, se os meios de difusão dos "bens culturais" e da extensão cultural se ampliarem, dispondo-se de uma rede nacional da informação — o que não implica uma nacionalização estatizante — e também com possibilidades locais de expressão: "Para relacionar-se com as oportunidades das demandas do desenvolvimento, é necessário que o indivíduo seja capaz de interpretar os eventos locais que ele pode compreender num contexto mais amplo. Para isso é preciso que haja informação impressa, explicação e debate em nível local e nacional. A predisposição que se espera obter da escolarização não aparecerá caso se espere que os homens atuem onde vivam, ainda que recebam a informação principalmente de uma imprensa centralizada e em sua maior parte um contexto nacional."⁸⁴

b. conscientizar as populações através de um esforço intelectual crítico de interpretação, de compreensão e possivelmente de confronto de sua realidade com os planos e projetos de desenvolvimento. Deverá apelar para a livre expressão, a discussão coletiva, o intercâmbio de opiniões a fim de criar o hábito da síntese e da integração críticas. Serão impulsionados os mecanismos que permitam a racionalização, a expressão e a transmissão das preocupações, inquietudes e aspirações, transformando-as em valores que orientem e apóiem a mudança. A conscientização não se pode realizar sem um esforço paralelo de organização, ou seja, "organizar e multiplicar as comunicações, articular as atividades, umas em relação com outras, favorecer a socialização dos indivíduos e por este meio reduzir a inércia de um grupo, reduzir os canais de defesa, estimular

⁸³ Ver os resultados do *Estudio de conflictos y consenso*, do CENDES, Caracas, 1966 e segs.

⁸⁴ ANDERSON, C. A. — *Op. cit.*, p. 20.

os meios de adaptação, a mudança e os canais inovadores." ⁸⁵

c. incentivar atitudes criadoras e imaginativas que busquem tôdas as possibilidades de uma situação determinada e suscitem elementos que gerem novos valores. Dar-se-á também considerável importância à consolidação de uma "cultura popular" que será a prova das reais possibilidades de criação, inclusive nos setores mais populares. Com efeito: "É da atividade da população, de sua ação entusiasta e confiante na realização da política de desenvolvimento que depende o próprio êxito dessa política. Trata-se portanto da conveniência de que os quadros ou equipes do País provoquem e multipliquem as iniciativas populares, encaminhando-as na direção do desenvolvimento. E também que êsses quadros sustentem com todo vigor essas instituições." ⁸⁶

d. dar ensejo a melhor organização do tempo, particularmente do tempo livre e disponível para que não seja mais tempo de ócio: "Quando as forças produtivas permitirem a liberação do tempo, o interesse da sociedade não será o de favorecer os efeitos do tempo livre nas atividades cívicas voluntárias, porém nas de repouso. As sociedades pré-industriais têm necessidade não apenas de aumentar seu nível de produção, mas de desenvolver em sua população uma consciência nacional: essa tarefa exige uma participação intensiva e ativa da população em atividades de espírito cívico e promoção ampla de quadros de pessoal informados e formados. A política de valorização do tempo livre que evocamos será, de alguma forma, uma po-

lítica de inversão social e cultural, necessária ao desenvolvimento democrático das sociedades. Trata-se de constituir e desenvolver uma força de trabalho social voluntário, comparável à força de trabalho produtivo para o desenvolvimento econômico." ⁸⁷

Qualquer que seja a orientação específica dessa estratégia da Educação Permanente, segundo as características da situação nacional, convém recordar duas condições básicas para sua eficácia:

a. Não se trata apenas de integrar as populações mais ou menos marginalizadas, de mobilizar novos recursos, especialmente as novas gerações, o que seria repetir a fácil solução das "elites populistas" cuja atitude "foi na prática uma combinação de propósitos a fim de encontrar uma maneira fácil de estabelecer pontos de referência modernos e controlar as massas mobilizadas, sem afetar a transformação estrutural das partes principais da sociedade, com o problema da reforma agrária servindo de calcanhar de Aquiles de numerosos intuítos de semelhante reforma." ⁸⁸

O que se pretende é *criar um diálogo real entre os quadros e os técnicos; entre os técnicos e os responsáveis pela execução dos programas; entre êles e os diferentes grupos da população e entre os setores populares*. Trata-se, pois, de criar condições para um contínuo e recíproco intercâmbio de comunicações, através de uma cadeia de intermediários, já que todos deverão participar de uma forma ou de outra, segundo suas necessidades, do esforço de uma Educação Permanente: "Con-

⁸⁵ LEFORT, C. — "Pour une sociologie de la démocratie", *Annales*, Paris, 1966, n. 4, p. 760.

⁸⁶ BETTELHEIM, C. — *Planification et croissance économique*, Paris, 1964, p. 50.

⁸⁷ DUMAZEDIER, J. — *Op. cit.*, p. 76-77.

⁸⁸ EISENSTADT, N. — *Op. cit.*, p. 91.

vém não esquecer a mentalidade interdisciplinar dos técnicos, ou seja, sua sensibilidade para o trabalho cooperativo e para uma visão compreensiva da planificação. É também necessário que esses técnicos não formulem uma concepção "exclusivista" do desenvolvimento local, mas uma concepção "inclusivista", isto é, havendo várias maneiras de provocar uma transformação, o êxito de qualquer uma delas dependerá das amplas repercussões que provoque, mas sempre menos das técnicas utilizadas que das motivações humanas para aceitá-las. São motivações . . . das necessidades sentidas pelas comunidades locais que se transformam em instrumentos de ação quando incorporadas ao planejamento pelas autoridades encarregadas de decidir quanto a sua implementação." ⁸⁰

b. Por outro lado, não devemos esquecer que essa estratégia por meio das mudanças *implica uma forma nova de organização social* em que os homens, como agentes, estarão continuamente estimulados a transformar-se e a transformar seus instrumentos num processo permanente dentro do qual se poderá aclarar o estágio incompleto do homem, razão e fim da Educação Permanente. Vale a pena, por conseguinte, levar em conta a advertência de um sociólogo tcheco que, embora se referisse às condições peculiares de seu país, colocou uma questão de fundo: "O quadro exige uma forma de gestão em que esteja incluída uma certa possibilidade de desenvolvimento, de acordo com as diversas alternativas, de um espírito

de empresa individual ou coletiva. Ao contrário, a hipertrofia das diretrizes econômicas e sociais descarta a subjetividade, ou seja, o homem, da esfera social. Resta saber se o socialismo conseguirá desenvolver semelhante sistema de reguladores, de caráter civilizador, ou sistema de meios e regras que regulamentem as condições econômicas objetivas, político-sociais, psicológicas, culturais e antropológicas, em vista do crescimento do homem e de sua orientação socialista, de tal modo que se abra progressivamente o acesso à revolução científica e técnica." ⁸⁰

Conclusão

Pelo que afirmamos na introdução, a finalidade deste documento é apenas indicar as tendências no desenvolvimento da idéia de Educação Permanente, com especial referência à situação peculiar dos países em vias de desenvolvimento. Compete, pois, ao simpósio, determinar até que ponto esta noção, com suas diferentes conotações, pode servir de instrumento eficaz para as tarefas de construção e reconstrução educacional dentro dos limites do desenvolvimento global do país.

Um dos resultados do simpósio poderia ser a determinação das áreas em que faltam informações básicas e dados necessários à elaboração de modelos nacionais de Educação Permanente e de programas de ação em nível local e regional. Assim poder-se-ia definir uma série de pesquisas ⁸¹ que, a par-

⁸⁰ MOTA, F. O. de — *Op. cit.*, p. 53.

⁸¹ RICHTA, R. — "Révolution scientifique et technique et transformation sociale", *L'homme et la société*, Paris, 1967/3, p. 101.

⁸² Que deveriam naturalmente estar relacionadas com o programa de pesquisas previsto para a planificação dos recursos humanos na Venezuela. (Ver o Plano de la Nación 1965-1968, Caracas, 1965, p. 141).

tir dos elementos já existentes, poderiam, por exemplo:⁹²

a. determinar mais claramente as necessidades correspondentes ao "desenvolvimento cultural" e a suas condições;

b. realizar um "balanço cultural" do país, isto é, um inventário dos órgãos

e das instalações que contribuem para o "desenvolvimento cultural";

c. levantar estatísticas culturais e

d. analisar as medidas (jurídicas, administrativas, institucionais, econômicas etc.) que condicionam uma política cultural e uma estratégia de Educação Permanente.

⁹² Ver a lista de problemas sugerida pelo grupo de trabalho do Conselho da Europa, *Op. cit.*

Bibliografia sobre Educação Permanente e Lazer *

A. Educação Permanente

- L'AIN, Bertrand Girod de [et alii] — Formation initiale et formation permanente de maitres. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, (5): 5-22, Oct./nov./dec. 1968. 1.
- ADAMS, Henry Baycock — Some theoretical routes of continuing education. *Adult Leadership*, Washington, 16 (7): 245-246, jan. 1968. 2.
- ANDOINO, J. *Propos actuels sur l'éducation*. (Contribution à l'éducation des adultes. [Comprend également l'étude: le groupe de diagnostic, instrument de formation (Vers une pédagogie encore à Venir)] 2. cd. rev. et augm. Paris, Gauthier-Villars, 1965. 304 p. (Hommes et Organisations). 3.
- BAUER, Etienne [et alii] — *Rôle et responsabilité des enseignements supérieurs en matière d'éducation permanente*; propositions; Rapport général ... présenté en Colloque Nacional de Caen. s.n.t. (copie) CAEN/Coll/R. G. 4 bis). 4.
- BETTENCOURT, Y. — Cultura e povo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84): 246-251, jul./set. 1961. 5.
- BLACKWELL, Gordon W. — The college and continuing education of women. *The Educational Record*, Washington, 44 (1) jan. 1963. 6.
- BROWN, M. Alan — Factors in the continuing education of College Alumni. *Adult Education*, Chicago, 11 (1): 68-83, Autumn, 1960. 7.
- BURKETT, Jess — Comprehensive programming for life-long learning. *Adult Education*, Chicago, 10 (2): 116-121, Winter, 1960. 8.
- CAMMARRA, A. de — La educación permanente. *Crónica de la Unesco*, Paris, 12 (2): 70-72, Feb. 1966. 9.
- CAMUSAT, Pierre — *L'éducation permanente*. Réussir avec ou sans diplôme. Essai méthodique de pédagogie active en vue de la forma-

* Este levantamento foi realizado por Hadjine Guimarães Lisboa, do Serviço de Bibliografia do C.B.P.E.

- tion et du perfectionnement des adultes. [Paris] Editions d'Organisation [1965] 215 p. bibl. 10.
- CANCET, H. — La formation des techniciens supérieurs par la voie de la promotion sociale du Lycée Technique Aéronautique. *Avenir*, Paris (139-140): 59-76, Fév./Mar. 1963. 11.
- CAPDECOME, L. — Les universités françaises; situation actuelle et perspectives — Chap. IV — promotion supérieure et éducation permanente. In: UNESCO — *l'enseignement supérieur en Europe*: France. Pays-Bas et Pologne, [Paris, 1964] (Etudes et documents d'éducation, #9). 12.
- CAPELLE, Jean — Permanent education. *Education and Culture*, Strasbourg, 8 (Special number): 16-21, Autumn, 1968. 13.
- CHEVALLIER, J. — La fotografia y la educación permanente, *Educación de Adultos y de Jóvenes*, Pátzcuano, Michoacan, México, 15 (3) 1963. 14.
- CHEVET, Eliane — Un foyer d'éducation permanente. *L'Éducation Nationale*, Paris, 22 (776): 10-12, jan. 1966. 15.
- CITRON, Suzanne — L'éducation permanente des enseignants. *L'Éducation Nationale*, Paris, 24 (11): 7-9, Nov. 1968. 16.
- LA CONFERENCE Générale de l'Unesco adopte deux projets de résolution concernant l'éducation permanente et l'action culturelle. *Peuple et Culture*, Paris (60): 32-36, s/d. 17.
- CONSEIL de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 12ème session, Strasbourg, 5-9, juin 1967. *Rapport du Groupe de travail pour l'Étude des Problèmes d'Éducation Permanente*. Strasbourg, 1967. 16 p. (copie). (CCC (67) 3). 18.
- COUSINET, R. — L'éducation permanente. *Éducation et Développement*, Paris, 2 (15): 3-12; 2 (16): 3-13, 1966. 19.
- CROS, Louis — Permanence de l'éducation. *L'Éducation Nationale*, Paris, 24 (3): 16-17, Oct. 1968. 20.
- DAVY, Henri — Promotion sociale ou éducation permanente? *L'Éducation Nationale*, Paris, 22 (779): 7-9, fév. 1966. 21.
- DELEÓN, A. — L'éducation permanente. *Peuple et Culture*, Paris (66): 2-32, 1966. 22.
- DEMANE, Pierre — Au service de l'éducation permanente: les méthodes pédagogiques modernes. *L'Éducation Nationale*, Paris, 22 (807): 25-26, dec. 1966. 23.
- DEPREZ, Marcel — L'Éducation permanente en Belgique d'expression française. *International Review of Education*, Hamburg, 12 (2): [159]-172, 1966. 24.
- DICKERMAN, Rip Van — What is this "continuing education"? *Adult Education*, Chicago, 15 (1): 3-7, Autumn, 1964. 25.
- DE LA EDUCACIÓN "continuada" a la educación "continua" — In: HELLEY, A. S. M. — *Nuevas tendencias de la educación de adultos*.

- De Elsimor a Montreal. Paris, 1963. p. 63-79 (Monografias sobre educação, 4). 26.
- EDUCATION permanente et promotion sociale; le passé et l'avenir. *Liberté d'Enseignement*, Paris, (276): 4-8, Avr. 1965. 27.
- EDUCATION permanente; rôle et responsabilités des enseignants supérieures en matière d'éducation permanente. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (807): 23-24/37, dec. 1966. 28.
- EDUCATION e Societé — Prospective, Paris, (14) Sept. 1967. 203 p.
Número especial trazendo uma série de artigos sobre educação permanente 29.
- FRANCESCHI, J. — L'éducation permanente en milieu rurale. *L'Education Nationale*, Paris, 23 (812): 10-13, jan. 1967. 30.
- FURTER, Pierre — *Educação e vida: uma contribuição à definição da educação permanente*. 2. ed. rev. Petrópolis, Ed. Vozes, 1968, 191 p. (Educação e Tempo Presente, 3). 31.
- GAUSSEN, Frederic — O colóquio de Amiens por uma escola nova. Trad. de Martha de Albuquerque. *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, (129): 1-5, abr. 1968. 32.
- GIUGNI, Guido — Il ruolo della biblioteca nel processo di formazione cultural e dell'educazione permanente. *Orientamento Scolastico e Professionale*, Roma, 6 (23): 2117-2134, Jul./Set. 1966. 33.
- GOLDBERG, Maxwell H. — Continuous education as a way of life. *Adult Education*, Chicago, 16 (1): 3-9, Autumn, 1965. 34.
- GREENE, Bert I. — Continuing education and the high school dropout. *Adult Education*, Chicago, 12 (2): 76-83, Winter, 1962. 35.
- HARTUNG, Henri — *Pour une éducation permanente*. Paris, Fayard (1966). 231 p. bibl. (Collection Sciences et Techniques humaines). 36.
- HAUMONT, Marie Louise — Education permanente et philosophie. *L'Education Nationale*, Paris, 23 (828): 18-19, May, 1967. 37.
- HOOLE, Cynil O. — The doctorate in adult education. *Convergence*, Toronto, 1 (1): 13-26, March 1968. 38.
- ISAMBERT, A. — L'éducation permanente et l'Unesco. *L'Ecole des Parents*, Paris, (2): 36-39, Fév. 1966. 39.
- LAURENT, Pierre — L'éducation permanente. *L'Education Nationale*, Paris, 24 (848): 7-9, 10, 36, jan. 1968. 40.
- — Education et progrès. *L'Education Nationale*, Paris, 23 (837): 21-28, Oct. 1967. 41.
- LAWSON, R. — Contrasting conceptions of further education in North America and some West European countries. *International Review of Education*, Hamburg, 14 (1): 3-21, 1968.
Diferentes conceitos sobre educação continua nos Estados Unidos e alguns países da Europa Ocidental. 42.

- LEGGE, C. D. — Training adult educators in the United Kingdom. *Convergence*, Toronto, 1 (1): 55-59, Mar. 1968. 43.
- LEI n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967 — Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 48 (108): 353-356, out./dez. 1967. 44.
- LENGRAND, Paul — Pourquoi l'éducation permanente? *L'Ecole des Parents*, Paris, (9): 5-15, Nov. 1966. 45.
- LIVERIGHT, A. A. — Life-long education. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, Washington, 48 (275): 99-110, 1964. 46.
- MAHEU, René — La formation des ingénieurs et les besoins d'une société en marche. *Chronique de la Unesco*, Paris, 15 (1): 3-8, jan. 1969.
Discorrendo sobre a necessidade de uma atualização constante dos conhecimentos científicos e técnicos dos engenheiros já em pleno exercício de sua profissão, salienta a importância da educação permanente. 47.
- MAHEU, René — Pour une éducation permanente. *Convergence*, Toronto, 1 (1): 4-7, March, 1968. 48.
- MATHUR, J. C. — Round table on life-long integrated education; working paper. *Indian Journal of Adult Education*, New Delhi, 29 (3): 4-10, Mar. 1968. 49.
- MENCARELLI, Mario — Dell'educazione popolare e dell'adulto all'educazione permanente. *Cultura e Scuola*, Roma, 4 (15): 153-163, jul./set. 1965. 50.
- MORENO, G. & JUAN, M. — La educación permanente como contribución de la escuela al desarrollo de la comunidad. *Vida Escolar*, Madrid, 11 (106-107): 2-4, Feb./Mar. 1969. 51.
- MOROT-SIR, E. — Education permanente et rééducation aux Etats-Unis d'Amérique. *Revue de l'Enseignement Supérieur*, Paris (1): 55-65, Jan./Mar. 1962. 52.
- PEYREFITTE, Alain — Rénovation. formation, recherche. *L'Education Nationale*, Paris, 24 (858): 11-13, avril, 1968.
Neste artigo sobre o colóquio de Amiens, aborda a formação permanente do professor. 53.
- RAPPORT sur la formation initiale, formation permanente des maîtres — In: *Recommandations du Colloque National d'Amiens*, 15-17, mars. 1968. [Paris] Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique, 1968. (Número spécial de la Revue de l'Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique. mai. 1968). 54.
- ROCHA, Manuel — A educação permanente. *Análise Social*, Lisboa, 6 (20-21): 43-56, 1968. 55.
- RUBIN, Irwin M. & MORGAN, Homer G. — A projective study of attitudes toward continuing education. *Journal of Applied Psychology*, Washington, 51 (6): 453-460, Dec. 1967. 56.

- SAVICEVIC, Dusan — Training adult educationists in Yugoslavia. *Convergence*, Toronto, 1 (1): 69-75, Mar. 1968.
- A Yugoslavia foi um dos primeiros países a fomentar um sistema de formação de especialistas em educação permanente. Descreve como funciona esse sistema. 57.
- SCHWARTZ, B. — Le Centre Universitaire de coopération économique et sociale. *Avenir*, Paris: 72-76, fev./mar. 1963. 58.
- — Critique de la promotion du travail. *Revue de l'Enseignement Supérieur*, Paris, 1: 5-9 Jan./Mar. 1962. 59.
- — L'Éducation permanente. *Esprit*, Paris (7-8): 1136-1141, 1964. 60.
- — L'Éducation permanente. *Nouvelles Frontières*, Paris, (9): 56-61, 1965. 61.
- — Education formelle et informelle. *Convergence*, Toronto, 1 (1): 37-45, Mar. 1968. 62.
- — De la formation des ingénieurs à la formation permanente des adultes. *Prospective*, Paris, (6): 15-34, Nov. 1960. 63.
- — Reflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 4: 32-44, jul./out./sep. 1968. 64.
- SEGAL, Michael — Algunos pensamientos sobre las implicaciones subversivas de la idea de educación permanente. *Simposio sobre Educación Permanente y Desarrollo Nacional*. Caracas, Julio, 1968 (Documento de Referencia, 2). 65.
- SHUKLA, P. D. — Education permanente or life-long education. *Indian Journal of Adult Education*, New Delhi, 29 (3): 11-16, Mar. 1968. 66.
- SIMPOSIO sobre educación permanente y desarrollo nacional. *Educación de adultos y desarrollo cultural*. Caracas, 1968. 5 p. mult. (Doc. ref. 4). 67.
- SINGH, Sohan — Implications of life-long education. *Indian Journal of Adult Education*, New Delhi, 29 (3): 17-20, March, 1968. 68.
- SPENCER, Howard C. — Continuing liberal education through independent study. *Adult Education*, Chicago, 15 (2): 91-95, Winter, 1965. 69.
- STATEMENT adopted by the round table on life-long integrated education. *Indian Journal of Adult Education*, New Delhi, 29 (3): 1-3, March, 1968. 70.
- STEIN, Jay W. — An awareness approach to continuing liberal-general education. *Adult Education*, Chicago, 14 (3): 142-145, Spring, 1964. 71.
- TABATONI, P. — Note sur le rôle des Facultés de Droit dans l'éducation permanente. *Revue de l'Enseignement Supérieure*, Paris, 1: 8-19, déc./jan. 1963. 72.
- THIRIET, Yolande — A Nancy: une expérience pilote de formation des adultes. *L'Éducation Nationale*, Paris, 23 (816): 10-12, Fév. 1967.

- Refere-se ao Instituto Nacional de Formação de Adultos, instalado em Nancy, em 1963.
- Uma experiência de educação permanente. 73.
- TORPEY, William G. — Company investment in continuing education for scientists and engineers. *The Educational Record*, Washington, 45 (4): 408-413, Fall, 1964. 74.
- TOURAINÉ, Alain — Education permanente et société industrielle. *Peuple et Culture*, Paris, (68): 9-23, s/d. 75.
- UNESCO. — Comité Internacional para el avance de la educación de los adultos. *Educación permanente*. Patzcuaro, CREFAC, 1967. 25 p. 76.
- L'UNESCO et l'éducation extrascolaire. *Chronique de l'Unesco*, Paris, 15 (5): 201-209, Mai, 1968.
- Discurso pronunciado na Reunião do Comitê Consultivo Internacional realizado de 18 a 26 de março de 1968, pelo Prof. Flexa Ribeiro.
- Tece considerações sobre a conceituação da educação permanente e aborda, em particular, os programas de educação de adultos, programas da juventude. 77.
- WIENTAGE, King M. — A model for the analysis of continuing education for adults. *Adult Education*, Chicago, 16 (1): 246-251, Autumn, 1965. 78.
- WOLFE, Lloyd M. — Life-long and adjustment in the later years. *Adult Education*, Chicago, 15 (1): 26-32, Autumn, 1963. 79.
- ABDEL-MALAK, Anouar — La sociologie du temps libre et le devenir de l'homme. Thèses préliminaires. *L'Homme et la Société*, Paris, (4): 153-164, avr./jun. 1967. 1.
- ALLARDT, Eric — Community activity, leisure use and social structure. *Acta Sociologica*, Munksgaard, (Denmark), 6 (1-2): 67-82, 1962. 2.
- THE AMERICAN Journal of Sociology. Chicago, V. 62, n. 6, May 1967.
- Este número é, em grande parte, dedicado ao uso do lazer. 3.
- ANDERSON, Nels — El empleo del tiempo libre y la educación de adultos. *Educación de Adultos e Jóvenes*, Patzcuaro, (Mex.), 15 (4): 211-218, 1963. 4.
- — Leisure and adult education. *International Journal of Adult and Youth Education*. Paris, 15 (4): 187-192, 1963. 5.
- — Work and Leisure. London, Routledge and Keagan, Paul, 1961. 266 p. (Library of Sociology and Social Reconstruction). 6.
- BOTTELDOOREN, I. — Le sens des loisirs. *Nouvelle Revue Pédagogique* Bruxelles, 15 (10): 599-601, 1960. 7.
- BRIGHTBILL, C. K. — *Man and leisure, a philosophy of recreation*. Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1961, 292 p. 8.
- BUCHON, Consuelo Sanchez — El tiempo libre en relación com el

- medio ambiente. Vida Escolar, Madrid, 11 (106-197): 32-36, feb./mar. 1969. 9.
- CATHPOOL, E. St. John — Leisure in an affluent society. *Educational Development*, Dronfield, 7 (5): 4-7, Jun. 1965. 10.
- CLARKE, Alfred C. — The use of leisure and its relation to levels of occupational prestige. *American Sociological Review*, New York, 21 (3): 301-307, Jun. 1956. 11.
- CRICHTON, E. James & WAKEFORD, J. — Youth and leisure in Cardiff 1960. *The Sociological Review*. Keele, 10 (2): 203-220, Jul. 1962. 12.
- DENNEY, Revel & MEYERSON, Mary Lea — A preliminary bibliography of leisure. *American Journal of Sociology*. Chicago, Ill., 62 (6): 602-615, May, 1957. 13.
- DONALD, Marjorie N. & HAVIGHURST, Robert J. — The meanings of leisure. *Social Forces*, Chapel Hill, 37 (4): 355-360, 1959. 14.
- DUMAZEDIER, Joffre — Ambiguïté du loisir et dynamique socio-économique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris (22): 75-96, jan./jun. 1957. 15.
- — Contenu culturel du loisir ouvrier dans six villes d'Europe. *Revue Française de Sociologie*, Paris, 4 (1): 12-21, jan./mars. 1963. 16.
- — Développement intellectuel et loisirs des masses. *L'Éducation Nationale*, Paris, 13: 16-18, mar. 1962. 17.
- — Evolution récente de la sociologie du loisir. Un concept de la civilisation industrielle. *Peuple et Culture*, Paris, (68): 53-62, s/d. 18.
- — Leisure and popular culture. *International Journal of Adult and Youth Education*, Paris, 15 (4): 179-186, 1963. 19.
- — Loisir cinématographique et culture populaire. *Diogenes*, Paris, (31): 113-122, Jul./sept. 1960. 20.
- — Loisirs et pédagogie. *Revue Internationale de Pédagogie*, Gravenhage, 1: 114, 1955. 21.
- — Problèmes actuels de la sociologie du loisir. *Revue de l'Enseignement Supérieur*, Paris (1-2): 71-83, jan./juin. 1965. [Número especial: La Sociologie]. 22.
- — Une sociologie prévisionnelle et différentielle du loisir. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, (42): 59-83, jan./juin, 1967. 23.
- — *Vers une civilisation du loisir?* Paris, Ed. du Sivil, 1962, 318 p. (Coll. Esprit). 24.
- DUMAZEDIER, Joffre & HASENFORDER, Jean — Les lectures et les animateurs d'éducation populaire. *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, Paris, (12): 29-37, oct. 1960. 25.
- — Le loisir et livre. *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, 4 (6): 269-302, juin. 1959. 26.

- DUMAZEDIER, Joffre & LANFANT, M. F. — Groupe d'étude du loisir et de la culture populaire; enquête sur le développement culturel des collectivités locales effectuée dans le Département de Moselle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, 5 (1): 68-74, jan./mar. 1964. 27.
- DUMAZEDIER, Joffre & RIPERT Aline — Ou en est la sociologie des loisirs et la culture populaire? *Revue Française de Sociologie*, Paris, 4 (1): 41-52, jan./mars, 1963. 28.
- ESCOLANO, A. — Ocio y prospección. *Revista Española Pedagógica*, Madrid, 23 (99): 167-173, 1965. Opiniones de Ortega y Gasset, N. Anderson, J. Dumazedier, A. Raymond. 29.
- ETZKORN, K. Peter — Leisure and camping: the social meaning of a form of public recreation. *Sociology and Social Research*, Los Angeles, 49 (1): 76-89, Oct. 1964. 30.
- FARGETE, Florent — Loisirs et vacances. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (779): 25-26, fev. 1966. 31.
- FERRY, Gilles — La jeunesse des loisirs. *L'Education Nationale*, Paris, 23 (835): 25, Oct. 1967. 32.
- FREYRE, G. — Temps, loisir et art. Réflexions d'un latino-américain devant les progrès de l'automatisme. *Diogenes*, Paris, (54): 116-129, 1966. 33.
- FRIEDMANN, Georges — El ocio en el mundo del automatismo. *Revista Mexicana de Sociología*, México, 25 (3): 901-909, sep./dic. 1963. 34.
- FRIEDMANN, Georges — Le loisir et la civilisation technicienne. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 551-563, 1960. 35.
- GIDDEN, Anthony — Notes on the concepts of play and leisure. *Sociological Review*, Keele, 12 (1): 73-89, Mar. 1964. 36.
- HASSENFORDER, Jean — Les jeunes et leurs loisirs. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (803): 22, 1966. 37.
- — Loisir et éducation: les intérêts des jeunes de quinze et seize ans dans les loisirs et dans l'enseignement. Bilan d'une enquête réalisée par le Département de la Recherche Pédagogique de l'Institut Pédagogique Nationale. Compte rendu. *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, Paris, (30): 194 p. Mai, 1967. 38.
- — Les loisirs et l'enseignement. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (804): 9-11, nov. 1966. 39.
- HAVIGHURST, Robert J. & FEIGENBAUM — Leisure and lifestyle. *American Journal of Sociology*, Chicago, 64 (4): 396-304, Jan. 1959. 40.
- HAVIGHURST, Robert J. — The leisure activities of the middle-aged. *American Journal of Sociology*, Chicago, 63 (2): 152-162, Sept. 1957. 41.
- HENNION, R. — Recherches coordonnées sur les loisirs dans quelques pays européens. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 633-643, 1960. 42.

- HOURDIN, Georges — *Une civilisation des loisirs*. Paris, Calman, Levy, 1961, 208 p. (Questions d'Actualité). 43.
- HUTCHINSON, E. M. — Leisure in a technical age. *Adult Education*, London, 32 (2): 93-100, Autumn, 1959. 44.
- ISRAEL, Joachim — Aspects sociologiques du loisir. *L'Homme et la Société*, Paris, (4): 145-151, avr./jun. 1967. 45.
- LARRABEE, Eric & MEYERSON, Rolf — *Mass leisure*. Glencoe, The Free Press, 1958, 429 p. 46.
- LARRUE, Janine — Loisirs ouvriers et participation sociale. *Sociologie du Travail*, Paris, 5 (1): 45-64, jan./mar. 1964. 47.
- LEBRET, Georges — *Les loisirs des jeunes*. Paris, Ed. Universitaires. 1967. 210 p. 48.
- LEISURE and the schools — *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, Washington, 46 (270). 1962. 49.
- LONDON, Perry and LARSEN, Donald E. — Teacher's use of leisure. *Teacher's College Record*, New York, 65 (6): 338-345, Mar. 1964. 50.
- LONDON, Jack and WENKERT, Robert — Leisure and American education. *International Journal of Adult and Youth Education*, Paris, 15 (4): 165-170, 1963. 51.
- LOPEZ DAY, Ana Maria — De quelques fondements théoriques concernant le problème des temps libres. *L'Homme et la Société*, Paris, (4): 135-140, avr./jun. 1967. 52.
- MAYNTZ, Renate — Loisirs, participation sociale et activité politique. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 608-622, 1960. 53.
- MILLER, Norman P. & COLL, George Williams — *The leisure age; its challenge to recreation*, Belmont, Wadsworth Publishing Co. 1963. 497 p. 54.
- NASH, J. — *Philosophy of recreation and leisure*. Dubuque, (Iowa), Brow Co., 1960. 222 p. 55.
- PEDAGOGIE, Education et Culture, Paris, Centre d'Etudes Pédagogiques, V. 1. 1965. 109 p. Numéro dedicado ao lazer. 56.
- RAUSEN, Mijaïl — Education and leisure in the URSS. *International Journal of Adult and Youth Education*, Paris, 15 (4): 201-210, 1963. 57.
- REFLECTIONS on permanent education — *Education and Culture*, Strasbourg, France (7): 22-25, Spring 1958. 58.
- REISSMAN, Leonard — Class, leisure, and social participation. *American Sociological Review*, New York, 19 (1): 76-84, Feb. 1954. 59.
- RIPERT, Aline — La sociologie des loisirs aux Etats Unis. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 644-650, 1960. 60.
- RUSSELL, Bertrand — *O elogio do lazer*. Trad. de Luiz Ribeiro de Sena. São Paulo, Ed. Nacional [1957]. 216 p. (Bibl. do Espírito Moderno, Sér. 1: Filosofia, 28). 61.

- SANDERSON, A. — Leisure in a technical age. The changing population structure. *Adult Education*, London, 32 (3): 137-144, Winter, 1959. 62.
- SCHEUCH, Erwin K. — Family cohesion in leisure time. *The Sociological Review*, Keele, 8 (1): 37-61, Jul. 1960. 63.
- SELIGMAN, Ben B. — On work, alienation and leisure. *American Journal of Economics and Sociology*, New York, 24 (4): 337-360, Oct. 1965. 64.
- SIMPSON, J. A. — Culture and leisure. *Education and Culture*, Strasbourg, (8): 24-27, Autumn, 1968 (special number). 65.
- SMIGEL, Erwin O. Ed. — *Work and Leisure: a contemporary social problem*, New Haven, College & University Press, 1963. 208 p. 66.
- THOMAS, E. — Les loisirs aux U.S.A. *Consummation*, Paris, 13 (3): 87-126, 1966. 67.
- THOMAS, Keith — Work and leisure in pre-industrial society. *Past and Present*. London, 29: 50-66, Dec. 1964. 68.
- THOMAS, Lawrence A. — Leisure pursuits by socio-economic strata. *Journal of Educational Sociology*. New York, 29 (9): 367-377, May 1965. 69.
- EL tiempo libre y la educación des adultos. *Crónica de la UNESCO*, Paris, 11 (5): 187-193, Mayo, 1965. 70.
- TOIT, J. B. du — Work and leisure roles of young people: an empirical study. *Sociology and Social Research*, Los Angeles, 44 (4): 235-243, Apr. 1960. 71.
- TORRES, João Camilo de Oliveira — *Lazer e Cultura*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1968. 103 p. 72.
- URIBE VILLEGAS, Oscar — Algunas consideraciones sobre el significado humano del trabajo y el ocio. *Ensayos*, Quito, (1): 39-51, Mar. 1962. 73.
- VERMEULEH, J. M. — L'éducation des loisirs de la jeunesse. *Nouvelle Revue Pédagogique*, Bruxelles, 16 (2): 70-91, 1960. 74.
- VIOTTO, Pedro — La organización del tiempo libre. *Educadores*, Buenos Aires, 8 (53): 214-225, jul./ago. 1965. 75.
- VITOMIR, Ahtik — Les conditions d'une planification sociale du loisir. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 623-630, 1960. 76.
- WENKERT, Robert — Leisure and American adult education. *International Journal of Adult Education*, Paris, 15 (4): 165-170, 1963. 77.
- WILENSKY, Harold L. — Travail, carrières et intégration sociale. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, 12 (4): 585-607, trim. 1960. 78.
- WRAGG, Marie — The leisure activities of boys and girls. *Educational Research*, London, 10 (2): 139-144, 1968. 79.

MEB: Prêmio Reza Pahlavi de Alfabetização

O Prêmio Mohammad Reza Pahlavi foi criado por S. M. o Shabinsbah do Irã, durante o Congresso do Teerã de 1965, sobre o analfabetismo no mundo. Visa recompensar um trabalho meritório no campo da alfabetização, e suscitar no público uma corrente de opinião favorável aos programas de alfabetização de adultos.

Em 1968, a Unesco recebeu 49 candidaturas ao Prêmio, entre as quais a do Movimento de Educação de Base — MEB, apresentada oficialmente pelo Governo Brasileiro, através do IBECC e da Delegação Brasileira junto à Unesco.

De acôrdo com a ata do julgamento das candidaturas, o júri decidiu por unanimidade atribuir o Prêmio Mohammad Reza Pahlavi para 1968 ao Movimento de Educação de Base, do Brasil, "pelos esforços notáveis que desempenha nas regiões menos desenvolvidas, tendo em vista favorecer, através de uma ação sistemática de animação popular, apoiada numa rede de escolas radiofônicas, a formação e alfabetização dos adultos, possibilitan-

do-lhes, assim, participar mais ativamente no desenvolvimento econômico, social e cultural do seu país."

Efetuando êsse registro, de real significação no quadro da educação brasileira, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS transcreve o texto-base que mereceu do júri internacional a consagração ao trabalho do MEB:

Uma Experiência de Educação de Adultos no Brasil

A. Descrição do Trabalho e Apresentação dos resultados

ORIGEM. O Movimento de Educação de base (MEB) se origina das experiências de educação pelo rádio, promovidas no Nordeste pelo Episcopado brasileiro. As arquidioceses de Natal e Aracaju iniciaram no Brasil a aplicação de um sistema educativo através de emissões radiofônicas, que se mostrou adequado para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicações, de recursos naturais e,

principalmente, de recursos humanos, mantém a maioria da população em nível cultural, econômico e social, incompatível com a dignidade humana.

Em 1961 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil elaborou um plano de estruturação nacional de um movimento educativo baseado nas experiências vitoriosas de Natal e Aracaju. Como resultado dos entendimentos então mantidos com o Governo Federal, o Presidente da República prestigiou a iniciativa da CNBB através do Decreto 50.370, de 21 de março de 1961. Por esse decreto, ficava estabelecido que o Governo Federal, mediante convênios que seriam firmados com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos da administração federal, forneceria os recursos para a aplicação do programa que a CNBB realizaria através do Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas.

OBJETIVOS. Definido como entidade de função social e educativa, o MEB, em síntese, propõe-se aos seguintes objetivos: cooperar na formação integral de adultos e adolescentes das áreas em desenvolvimento do País; fornecer elementos para que o homem tome consciência de sua dignidade de criatura humana, desperte para seus próprios problemas, busque soluções comunitárias para uma mudança de situação, tenha critérios para julgar as mudanças que se processam, transformando-se em agente no processo de criação cultural.

EDUCAÇÃO DE BASE NO MEB. A educação é um processo de integração na cultura, seja através de modos assistemáticos, como ocorre na comunidade regular de todo o convívio social, seja através de formas metodizadas em

que se instrumentalizam os educandos para uma participação consciente e criadora na herança cultural da humanidade. O MEB, destinado primordialmente a uma área onde sempre se realiza o processo educativo por formas assistemáticas e espontâneas, coopera na formação do homem, oferecendo-lhe os conhecimentos básicos, motivando-o para uma atividade criadora, e fornecendo os instrumentos mínimos para que o próprio educando possa ser, ele mesmo, agente de sua promoção.

O processo de ação que o MEB julgou adequado foi o da Educação de Base, que é uma educação que visa formar o homem no que é, ao mesmo tempo, essencial e mínimo indispensável para sua realização como pessoa. Neste sentido, o trabalho educativo deve ser desenvolvido em uma perspectiva de autpromoção do povo, formando e assessorando líderes indispensáveis ao processo de desenvolvimento nas respectivas comunidades.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO MEB. O MEB é estruturado nacionalmente. Sua unidade é o Sistema de Educação de Base que atinge uma área determinada. Cada sistema, através de uma equipe local, planeja, executa e coordena um programa local de educação de base. Esta equipe local seleciona e treina, nas comunidades atingidas, animadores voluntários que participam ativamente do programa de ação do sistema.

A maioria dos sistemas do MEB são sistemas radioeducativos. Caracterizam-se por terem sua ação centralizada em torno da emissão radiofônica de programas educativos, para uma rede escolar com recepção organizada. Apesar da eficiência comprovada do sistema radioeducativo, em virtude de não se-

poder contar, em tôdas as áreas, com a emissão sistemática de programas educativos, a ação educativa do MEB, em algumas áreas, se exerce totalmente através de contatos diretos com as comunidades.

Para elaborar seu programa de atuação, a equipe local empreende um levantamento da área a ser atingida, usando as técnicas de estudo de área. Durante êsse trabalho, as comunidades são motivadas para participarem da ação educativa do MEB, enquanto a equipe colhe dados para seleção de futuros animadores voluntários das comunidades. Delimitada a área de atuação, a equipe local treina os futuros animadores e planeja com êles o trabalho a ser executado. Iniciada a ação, a equipe mantém contatos constantes com as comunidades em que se desenvolve o programa, supervisionando e coordenando todo o trabalho.

Os sistemas locais de educação de base de um mesmo Estado são coordenados por uma equipe estadual, que elabora, com êsses sistemas, um projeto de ação no âmbito do Estado.

O MEB estrutura-se nacionalmente através de um Secretariado Central, com sede no Estado da Guanabara. Ao Secretariado Central compete criar e organizar os sistemas novos, treinar e selecionar o pessoal para as equipes locais, organizar as equipes estaduais e coordenar, técnica e administrativamente, o trabalho em todo o País.

ÁREA DE ATUAÇÃO. Criado para realizar um trabalho de educação de base nas áreas subdesenvolvidas do País, procurou o MEB atingir tôda a área prevista para sua atuação. No entanto, como a manutenção dos sistemas é função direta dos recursos humanos,

materiais e financeiros disponíveis, o número de sistemas de educação de base tem oscilado nesses anos de existência do MEB. Em 1961 o MEB funcionou com 11 sistemas, passando a 31 em 1962 e chegando a 59 em dezembro de 1963, atingindo 15 Estados brasileiros no No. deste, na região Leste e parte da região amazônica. As restrições financeiras exigiram a interrupção do funcionamento de vários sistemas, o que reduziu seu número para 55 em 1964, 51 em 1965, 37 em 1966. Atualmente, funcionam 21 sistemas em 9 Estados, ou seja: AMAZONAS: Tefé, Coari, Manaus; PARÁ: Santarém, Conceição do Araguaia, Bragança; PIAUÍ: Teresina; CEARÁ: Crato, Cratêus, Limociro, Sobral, Fortaleza; RIO GRANDE DO NORTE: Caicó, Mossoró, Natal; ALAGOAS: Maceió; SERGIPE: Aracaju, Propriá, Estância; MATO GROSSO: Cuiabá; RONDÔNIA: Guajará-Mirim. As mesmas restrições impedem a reabertura dos sistemas interrompidos e o atendimento a várias solicitações para o funcionamento em outras áreas.

ATIVIDADES DO MEB. Entre as atividades desenvolvidas pelo MEB são apresentadas as a seguir: escolas radiofônicas, animação popular e capacitação de pessoal.

Escolas Radiofônicas. Uma escola radiofônica, numa comunidade rural, tem por objetivo fundamental a integração cultural e econômica desta comunidade na comunidade maior, através da transmissão sistemática de instrumentos de comunicação e produção e a motivação de atitudes. A instrumentação e, especialmente, a alfabetização, tomada isoladamente, perdeu seu significado e sua motivação para as comunidades rurais e para o homem do campo.

Os objetivos das escolas radiofônicas baseiam-se no conhecimento das necessidades e possibilidades do homem do campo. O estudo continuado do homem do campo, em sua situação concreta na comunidade, levou o movimento a criar atividade, desenvolver métodos, fixar metas e objetivos específicos, o que, gradativamente, lhe tem garantido uma originalidade pedagógica inegável.

Seus métodos são uma busca contínua de adaptação, durante anos de trabalho e estudo daquilo que está, realmente, ao alcance do lavrador brasileiro e dentro de sua estrutura motivacional e de pensamentos característicos.

Sua orientação pedagógica fundamental é, em síntese, uma tentativa, cada vez mais realizada, de fazer do lavrador, em sua situação real, o centro e o sujeito de uma educação para a comunicação e para a produção em comunidade.

Os objetivos das escolas radiofônicas do MEB não esgotam os objetivos da educação, ou seja, aqueles que podem ser atingidos numa escola. Não são objetivos de uma escola convencional: são os compatíveis com sua concepção de educação de base. Não esgotam os objetivos do MEB: representam apenas alguns dos aspectos.

Cêrca de 450.000 alunos já concluíram o ano escolar nas escolas radiofônicas do MEB, desde 1961. Em dezembro de 1966 (depois da redução de sua área de atuação), o MEB contava com cêrca de 2.600 escolas e 30.900 alunos matriculados. Em 1963, ano de expansão do trabalho, o MEB contou com pouco mais de 7.000 escolas e, aproximadamente, 146.000 alunos. Esses alunos são, em maioria, pessoas entre

15 e 30 anos de idade. Em áreas não atendidas por escolas convencionais para crianças, as escolas radiofônicas são freqüentadas também por menores de 15 anos.

Os testes de verificação de aprendizagem, aplicados ao fim de cada ano, apresentam um resultado médio de cêrca de 80% de aproveitamento conforme os levantamentos realizados atualmente. Estes resultados são confirmados pelo acompanhamento constante da supervisão das equipes locais e pelas cartas recebidas de monitores e alunos, bem como pela atuação dos alunos nas comunidades em que vivem.

Animação Popular. Animação popular é um processo global de promoção do homem, através de sua própria ação. A expressão "animação popular" significa, estreitamente, trabalho animado por elementos populares. No caso do trabalho educativo, serão elementos do povo que assumem sua própria educação e os engajamentos conseqüentes.

A animação popular é um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como conseqüência da descoberta de seus valores, recursos e necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais, econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos.

A animação popular é uma tarefa da comunidade. Faz-se através da transformação de um conjunto de indivíduos que vivem juntos, em uma inte-

gração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos como membros da comunidade local, sem desvinculação da problemática nacional e internacional.

Alguns exemplos de trabalhos comunitários estimulados pela ação do MEB:

Os trabalhos comunitários são os mais variados possíveis, diferindo de localidade para localidade. Uns começam com a limpeza do povoado, outros com a compra de uma pequena ambulância médica, outros ainda com o melhoramento das habitações. Há ainda outras localidades que estão esperando maiores recursos para o início da compra de cabeças de gado.

Outras atividades são também organizadas dependendo das necessidades dos diferentes grupos comunitários, tais como:

Cooperativas, sindicatos, escolas para crianças, clubes de mães, clubes esportivos, clubes de jovens, teatros populares, construção de casas, limpeza ou abertura das ruas, barbearias, bibliotecas etc. Debates sobre problemas comunitários como vacinação, fossa, filtro etc.

Roça Comunitária. Os núcleos populares fazem roças comunitárias, com o intuito de conseguir recursos com que o povo possa solucionar seus problemas mais prementes. A roça comunitária é feita por todos os homens de um povoado. Os homens se ocupam do desmatamento e preparam a terra para o plantio. Quando tudo está limpo, as mulheres fazem o plantio, ajudadas pelos homens. Enquanto umas mulheres plantam, outras preparam a comida para todos. As crianças se ocupam em espalhar as "mudas" a serem plantadas ou de aguá-las.

Capacitação de Pessoal. Uma das maiores preocupações do movimento é a preparação de pessoal especializado, pois não há experiências similares. O treinamento vem a ser um instrumento educativo de excepcional valor, pois visa à conscientização dos treinandos e à sua capacitação para atividades específicas do MEB.

O MEB organiza êsses cursos intensivos para preparação ou aperfeiçoamento de suas equipes de trabalho, nos sistemas de educação de base, ou para a formação dos animadores que vão agir em suas próprias comunidades (monitores, líderes, cooperativistas etc.).

Pode-se observar que, em cinco anos, o MEB, em cursos de duração média de dez dias, capacitou 805 pessoas de 16 Estados para atividades técnicas especializadas. Além disso, 13.771 pessoas, dos mais longínquos municípios do interior brasileiro, participaram de 518 cursos (duração média de cinco dias) de formação de animadores populares, o que representa uma atividade educativa das mais importantes.

Na verdade, a capacitação de pessoal do MEB não se faz apenas no treinamento. Além desses cursos, são organizados dias de estudo, encontros especializados, além do aperfeiçoamento contínuo, através da supervisão de trabalho. O MEB, além de desenvolver uma ação educativa própria, criou um instrumental constantemente revisto e reformulado, o melhor exemplo da vitalidade do movimento. Sinal dessa afirmação são as constantes solicitações de assessoria técnica que diversos organismos, ligados ao desenvolvimento nacional, fazem ao MEB.

Também aos animadores populares se dedica especial atenção quanto à sua

capacitação específica para as funções pelas quais se responsabilizam. Além do treinamento, participam eles de reuniões, encontros e mantêm contatos permanentes com as equipes, através de supervisão. Como líderes populares assumem eles seus papéis nas comunidades, sendo reais agentes de transformação da realidade local.

B. AVALIAÇÃO

Em função dos critérios mencionados podemos destacar:

1. O MEB desenvolveu atividades didáticas diretamente através das programações educativas radiofônicas e com as lideranças encarregadas da animação das comunidades. Essas atividades são descentralizadas de maneira a atender às variações e peculiaridades de cada região.
2. O MEB, definindo-se por um trabalho de educação de base, não se limita a uma atividade de alfabetização pura e simples, mas a integra numa perspectiva global de educação. As escolas radiofônicas têm realizado a alfabetização de populações rurais, muitas vezes propiciando seu acesso a cursos regulares em escolas convencionais.
3. A ausência de material didático adequado a um trabalho de educação para populações rurais no Brasil exigiu do MEB a elaboração de textos didáticos tais como "Viver é Lutar", "Saber para Viver", "Mutirão I", "Mutirão II", "Mutirão pra Saúde" (em convênio com o Ministério da Saúde). Além desses textos para uso nacional, foram elaborados livros de leitura em vários Estados (Minas Gerais, Bahia, Per-

nambuco, Rio Grande do Norte). E além de livros de leitura foram preparadas fichas de alfabetização, guias para monitores, cartazes, jornais locais, boletins para aperfeiçoamento etc.

4. A pesquisa de métodos adequados ao trabalho determinou a criação de formas próprias de atuação do MEB. O rádio implicava metodologia especial, que foi sendo desenvolvida e adaptada às condições reais de execução do trabalho. A consciência da importância do papel do animador conduziu a preocupação com sua formação, de maneira que pudesse desempenhar suas funções de educador, suprimindo as limitações do rádio. A criação do "Programa de 1965" representa o resultado dessas buscas bem como diversas experiências em Pernambuco, Minas Gerais e Goiás no sentido da alfabetização direta com fichas didáticas, sendo o animador capacitado como alfabetizador. Quanto à avaliação, o MEB realiza o acompanhamento permanente das atividades, através de supervisão, visitas, correspondência com animadores e alunos, além de testes de aproveitamento e encontros de avaliação e planejamento. Foram realizadas algumas pesquisas para determinar mudança no que se refere à conscientização, através de levantamento de conteúdo de correspondência em anos seguidos, numa mesma área. Outras pesquisas foram planejadas, dependendo de recursos para sua execução.
5. O trabalho é realizado desde 1961 como um todo, havendo sistemas que funcionam há seis anos, outros há quatro anos etc.

- O sistema mais nôvo funciona há dois anos e meio. A observação sistemática durante êsse tempo, permitiu a elaboração e o enriquecimento das formas de atuação empregadas pelo MEB. Inicialmente, disseminador de escolas radiofônicas, foi o MEB passando a prestar assessoria às lideranças que determinam os trabalhos mais necessários a serem desenvolvidos em suas comunidades.
6. O MEB levou a mais de 500 municípios do interior brasileiro, em regiões muitas vezes jamais atingidas por outras agências educacionais, uma mensagem de integração nacional, conscientizando essas populações de sua participação efetiva em suas comunidades locais e na sociedade brasileira, como um todo.

C. APRECIÇÃO DO COMITÊ NACIONAL

O Comitê Nacional encarregado da Indicação da candidatura do Governo Brasileiro ao Prêmio Reza Pahlavi, apresenta o Movimento de Educação de Base considerando que:

2. Representa o assumir, nos diferentes pontos do País, da responsabilidade pela educação do povo, independentemente da ação governamental.
 3. Representa a possibilidade de levar a educação a áreas em que a escola convencional atinge com dificuldade.
 4. Representa a formação de pessoal técnico diretamente nas regiões mais carentes, contribuindo para a criação de grupos especializados em educação de adultos, de grande importância no Brasil de hoje.
 5. Representa um trabalho respeitado dentro e fora do País, pelos resultados alcançados, pela atitude crítica face à realidade, pela criação de recursos didáticos próprios e adequados às condições brasileiras.
 6. Representa um esforço de realizar um trabalho educativo com recursos limitados, mantendo, ao mesmo tempo, resultados compatíveis com o investimento realizado. O custo *per capita* do trabalho é dos mais baixos do País.
 7. Representa uma obra de integração nacional das mais importantes num País com as dimensões territoriais do Brasil.
1. Representa uma experiência importante em nosso País, no campo de educação popular, especialmente em áreas subdesenvolvidas.

Reino Unido: Nova Política para a Educação Secundária *

Michael John McCarthy **

A política do Reino Unido para o ensino médio, aprovada pela Câmara dos Comuns, em moção de 21 de janeiro de 1966, foi assim definida:

"Esta Câmara, consciente da necessidade de elevar os padrões educacionais em todos os níveis e lamentando que a realização desse objetivo seja impedida pela separação das crianças em diferentes tipos de escolas secundárias, registra com aprovação os esforços das autoridades locais em reorganizar a educação secundária nos moldes da escola compreensiva, que preservará tudo o que é de valor no ensino secundário acadêmico para as crianças que a recebem atualmente, tornando-a acessível à maioria delas; reconhece que o método e oportunidade para tal reorganização teriam que satisfazer as necessidades locais e acredita que o momento é adequado para a definição da política educacional do país."

A Conferência de Educação em 1966

Sobre a política governamental para a educação secundária, Mr. Anthony Crossland, Membro do Parlamento, em discurso proferido a 7 de janeiro de 1966, perante a Conferência Nacional de Educação, realizada no Norte da Inglaterra, salientou o fato de que a estrutura do sistema educacional teve conseqüências profundas na estrutura social do País, no que diz respeito à igualdade, justiça, oportunidade e mobilidade social, havendo ela influenciado na formação dos valores e padrões da sociedade adulta.

"Todo sistema educacional ao longo da história reflete as necessidades do meio que o instituiu.

Como essas necessidades e aspirações mudam, do mesmo modo precisam ser mudados os sistemas de educação para que sejam evitadas tensões perigosas".

* Traduzido do inglês por Lucy Soares Velloso da Silveira, do INEP.

** Do C.B.P.E.

Declarou ainda que as escolas da Inglaterra, até há pouco, foram instituições da classe média e seu sistema educacional equipado essencialmente para atender a tal classe ou àqueles elementos que se apresentassem como prováveis candidatos à mesma classe. "Para os demais, escolas inferiores e mais baratas criaram um sistema de segregação."

A primeira correlação entre capacidade mental e classe social surgiu após a aprovação do Education Act de 1944, que estabeleceu um sistema de seleção por meio de exames escritos para ingresso nas escolas secundárias oficiais.

Em 1954, o Conselho Consultivo Central (Central Advisory Council) publicou um relatório sobre as tendências da evasão escolar, demonstrando que se testava, não a inteligência, mas o ambiente doméstico desfavorável dos alunos.

Dois anos depois (1956) foi divulgado o relatório de Floud Halsey sobre classe social e oportunidades educacionais, seguido pelo comunicado da Psychological Society acerca da seleção existente nas escolas secundárias do Reino Unido.

¹ O conceito do "streaming" é definido por W. L. Jenkins e J. A. Carr como a seleção de alunos em grupos de várias classificações de habilidade individual, através de testes de inteligência e aptidão mais ou menos rigorosos, sendo seu objetivo separar os melhor dotados e capazes de progredir educacionalmente num ritmo mais acelerado dos que os que necessitam mais tempo ou de um programa simples de estudo (Times Ed. Supplement, 1963).

Esta forma de agrupar crianças tem sido muito debatida e as vantagens ou desvantagens de tais métodos de agrupamento constituem matéria de muita controvérsia. As vantagens dos grupos homogêneos ou heterogêneos têm constituído matéria de ampla investigação e controvérsia no mundo inteiro. Ruth B. Ekstrom demonstrou em seu estudo crítico sobre recente experiência com grupos homogêneos em escolas, quão inconsistentes têm sido as metodologias empregadas e inconcludentes os resultados obtidos.

Até o presente momento, os dados disponíveis são pouco expressivos para avaliar as situações de aprendizagem em grupos experimentais (Ver informação na *School Review*, v. 69, nº 2, de 1961).

Em 1963, o exaustivo trabalho do Prof. Moser, da London School of Economics, ao lado da contribuição da equipe de estatística do Ministério da Educação em análise para o Relatório Robbins e ainda a obra do Dr. Douglas, "O Lar e a Escola", editada em 1964, contribuíram para reforçar o ponto de vista de que as crianças oriundas das classes operárias ficam em desvantagem quanto ao meio se comparadas à população da classe média, e que o conceito de uma seleção arbitrária, aos 11 anos, para o curso secundário não poderia ser mantido por mais tempo.

Mr. Crossland declarou: nós punimos o estudante da classe operária, pelo seu ambiente social, não uma só vez, mas numa série de etapas. Dentro do atual sistema, com o *streaming*¹ na escola primária seguido de seleção através de exames *eleven plus* (exames de admissão ao curso secundário), uma criança provinda daquela classe, com capacidade igual à de outra da classe média, aos 8 anos de idade, tem aproveitamento progressivamente menor que a segunda e menos oportunidade de ingresso na escola média, regredindo ainda mais a partir dos 11 anos.

O sistema compreensivo é socialmente mais justo e aproveita melhor os talentos nas atividades educacionais, reduzindo o número dos que seriam desperdiçados sob os moldes atuais de educação, como é demonstrado nos relatórios de Crowther e Robbins. Merecem louvor as escolas modernas, que têm conseguido evitar a perda de muitas aptidões, graças aos esforços devotados do seu corpo docente.

Eliminando a seleção prematura, é possível reduzir o temor do fracasso e de rejeição. A possibilidade de reunir todos os níveis sociais de educação numa mesma escola de comunidade deve servir de estímulo para todos, não obstante seja conservada até os últimos anos a muito debatida idéia do *streaming*.

Não há razão para supor que a criança bem dotada será prejudicada no seu desenvolvimento educacional se freqüentar uma escola compreensiva, de preferência a uma escola seletiva de grau médio, nos moldes antigos.

As Escolas e a Comunidade

O ensino da escola compreensiva procura instituir uma escola de comunidade em que alunos com aptidões de qualquer natureza, com diferentes origens e interesses se animem a uma convivência maior, recebendo estímulos através dos contatos, desenvolvendo atitudes de tolerância e compreensão na experiência.

No entanto, as escolas compreensivas particulares deverão refletir as características da comunidade a que servem. Se esta fôr pouco variada, e um número menor de alunos dessas escolas é oriundo de lares que encorajem seus

interesses educacionais, podem elas carecer do estímulo e vitalidade de que gozam estabelecimentos desse tipo em outras áreas.

Conseqüentemente, as autoridades são instadas a assegurar, na determinação das *catchment areas* ou áreas de onde os alunos são atraídos, que aquelas escolas sejam, tanto quanto possível, social e intelectualmente compreensivas.

Tratando-se do sistema *two tier* (dois graus), será possível a articulação de duas diferentes zonas sociais, de modo que alunos de ambas as áreas freqüentem o primeiro ciclo e depois o segundo da mesma escola compreensiva.

É intenção do govêrno estimular a participação das organizações escolares voluntárias, patrocinadores particulares e instituições privadas (religiosas ou ligas) no desenvolvimento de um sistema compreensivo nacional para a educação secundária.

Outrossim, é de esperar que as autoridades locais façam consultas àquelas organizações e se empenhem em incluí-las nos seus projetos, onde fôr possível.

Em algumas áreas já tem sido adotado o sistema compreensivo, sem a inclusão das escolas de livre iniciativa.

Embora esteja o Govêrno atualmente empenhado num programa educacional de escolas compreensivas, como forma de estender a educação secundária a todos, por outro lado, revela a intenção de deixar a escolha de método a cargo das administrações escolares locais, oficiais ou particulares, dando-lhes, também, a maior liberdade de ação possível.

O Governo vem tomando medidas no sentido de realizar um estudo do sistema público de educação em todos os aspectos relacionados com os serviços nacionais de ensino. O sistema de escolas públicas é o sistema de escolas elementares, privadas, preparatórias que dão acesso aos estabelecimentos públicos de nível médio mantidos por subvenções ou doações particulares, sem auxílio oficial, as quais facultam treinamento para ingresso na Universidade, educação técnica superior e concursos para postos de alto nível ou profissões liberais, sendo seus diretores membros da Associação de Diretores de Escolas (Headmaster Conference).

Através da Circular nº 10/65, datada de 12 de julho de 1965, a Secretaria de Estado para a Educação e Ciência esboçou várias formas pelas quais a política educacional do Governo podia ser posta em prática.

Principais Formas do Sistema Compreensivo

Até agora seis formas surgiram das experiências e debates:

1. Escola compreensiva ortodoxa com uma faixa de idade dos 11 aos 18 anos.
2. Sistema *two tier* pelo qual os alunos são transferidos, aos 11 anos, para o 1º ciclo (junior) da escola compreensiva e aos 13 ou 14 para o 2º (senior).
3. Sistema *two tier* sob o qual os alunos, ao deixarem a escola primária, têm acesso ao 1º ciclo da escola compreensiva, mas, ao atingirem os 13 ou 14 anos, alguns são transferidos para um curso colegial, enquanto os restantes permanecem na mesma escola. Neste sistema existem duas variações importantes: numa, em que os alunos entram após o curso primário, a escola compreensiva, não proporciona ensino algum que termine em exame público, e, normalmente, mantém alunos somente até os 15 anos; noutra, essa escola confere os certificados G.C.E. (Certificado Geral de Educação) e C.S.E. (Certificado de Educação Secundária), após o término dos respectivos cursos, mantendo, ainda, os alunos pelo menos até os 16 anos, e transferindo-os em época oportuna para o *sixth form* do curso colegial.²
4. Sistema *two tier*, no qual os alunos, que terminaram a escola

² Sixth Form — Este é o nível mais alto no ensino público (escolas secundárias particulares) e escolas acadêmicas oficiais (colégiais). Atende, geralmente, a alunos de mais de 16 anos e pode corresponder aos últimos anos de educação secundária de 2º ciclo.

O Sixth Form pode ser desdobrado em superior e inferior, ou clássico, científico e moderno. Os cursos são essencialmente acadêmicos, tendendo para especialização somente nos últimos anos.

Convém observar que os objetivos da educação secundária no Reino Unido, nas escolas oficiais ou particulares, não consistem apenas na promoção para a educação superior ou profissional.

Em consequência dos Relatórios Hadow e Spens, a educação secundária passou a ser encarada como um sistema tríplice, que consiste em escolas acadêmicas (colégios) técnicas e modernas, estas últimas oferecendo ensino menos acadêmico que as duas primeiras. Existe, também, um pequeno grupo de escolas diretamente subvencionadas, conforme o número de alunos, de ensino acadêmico e ginásial, inclusive alguns ginásios femininos, pertencentes ao Public Dayschool Trust, as quais ministram educação secundária geral.

primária, têm acesso ao primeiro ciclo da escola compreensiva. Por esse sistema, todos os alunos, ao atingirem 13 ou 14 anos, podem escolher entre um curso de 2º ciclo equipado para aqueles que pretendam permanecer na escola além da idade compulsória, e outro, também de 2º ciclo, mas apto a receber os alunos que não tenham esses planos.

5. Escolas compreensivas para atender a alunos entre 11 e 16 anos e com o *sixth form college* para os de mais de 16 anos.
6. Escolas de nível médio que compreendem as faixas de idade dos cursos primário e secundário. Por esse sistema, os alunos são transferidos da escola primária, na idade de 8 ou 9 anos, para uma escola compreensiva com faixas de idade entre 8 e 12 ou 9 a 13.

Da escola média passam para uma escola compreensiva destinada a alunos de 12 ou 13 a 18 anos.³

As seguintes observações, expedidas pelo Departamento de Educação e Ciências são de interesse geral e, por essa razão, exposta aqui:

³ Middle School a expressão usada para indicar os níveis inferiores das escolas secundárias particulares a que os alunos têm acesso depois de cursarem a escola primária preparatória. Todavia, em se tratando de colégios (escolas acadêmicas oficiais), é usada para indicar aquelas classes que têm por objetivo a preparação dos alunos para o ordinary level General Certificate of Education Examination e também para indicar o que é freqüentemente denominado Lower School, as primeiras duas séries a que tem acesso ou transferência a criança oriunda de escola primária.

Um colégio de tipo "sixth form" recebe alunos de um grupo de escolas e pode ter dois níveis: "ordinary", que prepara candidatos tanto para o General Certificate of Education Examination como para o novo Secondary Certificate of Education, e "advanced", que proporciona aos alunos obtenção do Scholarship Certificate of Education, habilitando-os a inscrever-se nos vestibulares das Universidades, Colégios técnicos etc.

Um grupo de escolas compreensivas, que abrangesse a educação geral até os 16 anos, estaria em condições de receber alunos cujo preço anual *per capita* seria menor, proporcionalmente, ao custo de seu pessoal docente especializado.

1. Escola compreensiva ortodoxa, para alunos de 11 a 18 anos.

Existe, atualmente, considerável experiência de escolas compreensivas unificadas e está claro que esse tipo de escola possibilita uma rede de ensino secundário eficaz e educacionalmente perfeita.

Se fôsse dado esboçar um novo padrão de educação secundária sem levar em conta as instalações escolares existentes, a escola compreensiva unificada proporcionaria, sob muitos aspectos, a melhor e mais simples solução. Há, portanto, argumentos bastante fortes para a sua adoção, quando viável.

2. Sistema *two tier*, por meio do qual alunos de 11 anos são transferidos para o 1º ciclo da escola compreensiva (junior) e aos 13 ou 14 anos para o 2º ciclo (senior comprehensive school).

Dispondo cada ciclo de diretor próprio e promoção automática de todos os alunos aos 13 ou 14 anos, apresenta esse sistema duas vantagens evidentes sobre outros do mesmo tipo: evita a discriminação entre alunos à época da

promoção e elimina a incerteza sobre a proporção daqueles que serão transferidos para o 2º ciclo da escola compreensiva. É verdade que isso pode acarretar problemas de organização, particularmente onde o 2º ciclo recebe alunos de mais de um primeiro ciclo. Para que os alunos não sofram desnecessariamente com a mudança de escola, os estabelecimentos participantes deverão cooperar total e positivamente na escolha do currículo, disciplina escolar e métodos de ensino.

Outrossim, terão que abrir mão de parte de sua³ liberdade de ação. Porém, o sistema é atraente e se ajustará, de pronto, às instalações dos prédios escolares existentes, desenvolvendo-se na escola ortodoxa unificada compreensiva até que novos prédios estejam disponíveis.

3. Sistema *two tier*, no qual os alunos, aos 11 anos, têm acesso ao 1º ciclo da escola compreensiva e aos 13 ou 14 alguns deles se transferem para o 2º ciclo, enquanto os outros permanecem no primeiro.

As duas principais formas deste sistema, de acordo com as indicações acima, merecem as seguintes observações:

O fato de serem mantidos alunos somente até os 15 anos no 1º ciclo da escola compreensiva precisa ser levado em conta como uma solução provisória, devendo haver, eventualmente, promoção automática de todos ao 2º ciclo.

Quaisquer que sejam os limites entre os dois ciclos, a Secretaria de Educação espera sejam observadas estas condições:

- a) É essencial, a fim de que o sistema de seleção não seja novamente adotado, que a transferência de alunos para o 2º ciclo fique à escolha dos pais.
- b) O aconselhamento junto aos pais sobre essa transferência deve ser bem fundamentado e não assumir a forma de orientação pessoal de um só professor.
- c) Essa orientação irá assegurar às crianças a possibilidade de continuarem a ser beneficiadas com um curso mais longo e acadêmico, não se privando dele pela simples razão da falta de conhecimento, por parte de seus pais, de tudo que a ele se relacione. Os pais devem tomar a decisão final. Os que forem intelectualmente pouco favorecidos receberão completos esclarecimentos sobre as oportunidades abertas aos seus filhos.
- d) O 1º ciclo deve ter seu currículo planejado de modo a atender eficazmente a todo tipo de aptidão nos primeiros dois ou três anos, contando para isso com pessoal docente capacitado.

Isso é de grande relevância, qualquer que seja a idade escolhida para a transferência, especialmente na faixa dos 14 anos.

As crianças mais capazes não devem ser detidas nem tampouco lhes devem ser negadas a variação da matéria e qualidade de ensino que teriam desfrutado na escola acadêmica.

Além disso, suas necessidades não devem ser atendidas com sacrifício das de outras crianças.

4. Sistema *two tier* por meio do qual todos os alunos, aos 11 anos, têm acesso ao 1º ciclo da escola compreensiva, podendo optar pelo 2º aos 13 ou 14 anos. Nesse último ciclo, ditos alunos podem escolher entre as escolas que lhes permitam alcançar o *Advanced Level*⁴ ou o *sixth form* (que não leva os alunos além do *Ordinary Level*).⁵
5. Escola compreensiva para alunos entre 11 e 16 anos, combinada com o *sixth form college* para alunos de 16 anos ou mais (ver notas 2 e 3).

Duas concepções do *sixth form college* estão sendo adotadas: uma considera a instituição de colégios destinados a atender às necessidades educacionais de todos os jovens que permanecem na escola além dos 16 anos; pela outra concepção, o ingresso nos colégios dependerá do preenchimento de certas condições, isto é, cinco aprovações em exames do *Ordinary Level* ou intenção definida de passar ao *Advanced Level*.

⁴ *Advanced Level* — O Certificado de "Advanced Level" constitui qualificação para certos empregos; a esse exame submete-se o aluno que permanece na escola pelo menos 2 anos depois de completar os 16 anos, preparando-se para o exame de nível médio (*Middle level examination*), prova mais complexa que a do certificado geral de educação, tipo "Ordinary".

⁵ "Ordinary" (ou *pass degree*) Certificado de aprovação que atribui o mínimo de pontos necessários.

Uma variação no sistema do *sixth form college* é a que permite anexar o grupo *sixth form* a uma escola; nessas condições, alunos oriundos de escolas sem aquela modalidade podem ser transferidos para um curso único dessa natureza em outra escola.

É essencial que nenhum plano incluindo a instituição de um *sixth form college* faça qualquer restrição às oportunidades educacionais existentes para jovens entre 16 e 18 anos.

Nos locais em que está sendo considerado pelas autoridades a introdução de *sixth form college*, deverão ser revistas as necessidades dos grupos de 16-18 anos, nas respectivas áreas e, bem assim, o que já tenha sido previamente estudado para eles, tanto no *sixth form* quanto nos colégios de ensino mais avançado.

Onde, à vista do que seja apurado naquela revisão, venha a ser proposta a instalação de *sixth form college*, a relação entre esses colégios e os de educação mais avançada, exigirá cuidadoso estudo para evitar desnecessária duplicação de recursos e assegurar melhor emprêgo do potencial de ensino de cada um.

No Reino Unido, por enquanto, não existe experiência de modo a servir de base a um julgamento definitivo dos méritos dos *sixth form colleges*.

Não obstante, a Secretaria de Estado para a Educação e Ciência acredita que os problemas têm sido suficientemente debatidos, justificando um número limitado de experiências.

6. Uma organização que reúna escolas médias, abrangendo os limites de idade das escolas primárias e secundárias (Ver nota 3).

O *Education Act*⁶ de 1964, em seu Título I, torna possível agora a instalação de novas escolas que atendam parte dos grupos de idade, tanto das escolas primárias como das secundárias. A instituição de escolas de nível médio para atender a alunos de 8 a 12 ou 9 a 13 anos despertou imediato interesse nos planos da reorganização do ensino secundário, de tipo compreensivo.

"Em primeiro lugar, tais escolas parecem conduzir naturalmente à eliminação da sele-

ção, encurtando também o período da escola secundária por um ou dois anos e assim tornando possível a existência de pequenas escolas compreensivas unificadas, ortodoxas."

"Não obstante ser a escola média atraente à primeira vista, a Secretaria de Estado não pretende, em futuro próximo, conceder autorização ou aprovação, salvo a pequeno número de propostas."

Escolas Modernas

Escola Secundária Moderna é um novo tipo de escola secundária instituída após o Relatório Hadow sobre a Educação do adolescente, que proporciona curso de 4 anos e inclui variedade de matérias práticas e de natureza não acadêmica.

O Governo da Irlanda do Norte instituiu um novo tipo de escola: a Escola Secundária Intermediária, que é

⁶ O "*Education Act*" de 1964. Ao lado de outras disposições, o ato em questão permite a criação de um número limitado de escolas de tipo especial, destinadas a determinados grupos de idade, utilizando fundos públicos.

As autoridades escolares locais, os organizadores particulares e os responsáveis pelas escolas voluntárias podem submeter ao Departamento de Educação suas propostas para instalação de escolas naqueles moldes.

O Departamento de Educação e Ciências, através de circular expedida em 27-8-64, sob nº 12/61, determinou o seguinte:

"O Título I do *Education Act* de 1964 dispõe que as propostas para criação de novas escolas, segundo o capítulo 13 do *Education Act* de 1943, devem especificar: a) o limite mínimo de idade para os alunos (que é de 10 anos e 6 meses) e b) o limite máximo (cerca de 12 anos), bem como indicar que a escola pode ser fundada com o objetivo de ministrar educação em tempo integral, adequada às necessidades dos alunos entre as idades especificadas".

Essa medida visa permitir a realização de número relativamente pequeno de experiências no campo educacional.

A Secretaria de Estado não deseja impor, antecipadamente, qualquer restrição aos limites de idade especificados nas propostas que lhe forem submetidas, mas espera que tais propostas de fundação de escolas sejam cuidadosamente planejadas quanto às condições de localização e ao valor das informações e experiências que tenham de proporcionar.

Além disso, conquanto reconheça que os planos experimentais possam ser razoáveis, e, em alguns casos, abranjam mais que uma simples zona escolar, não pretende usar sua influência na aprovação de propostas elaboradas tendo em vista a reforma das escolas existentes.

de certo modo semelhante. Atualmente vem sendo proposta experiência com escolas abrangendo grupos etários das escolas primárias e secundárias existentes.

Não há instituições denominadas de *Middle School* (Escola Média). Esse nome é utilizado apenas tendo em vista os esclarecimentos da nota 3. Entretanto, é possível que, mais tarde, algumas das novas escolas venham a ser assim designadas.

O Movimento pela Reforma do Sistema Secundário no Reino Unido

A necessidade da reforma do sistema educacional secundário foi apreciada em todos os seus aspectos pela maioria das autoridades locais que, em muitos casos, designaram comissões para estudar e informar as propostas de mudança, ainda antes do atual Governo.⁷

A introdução de escolas de tipo bilateral, multilateral e compreensivo foi amplamente disseminada em todo o Reino Unido e não confinada, necessariamente, às áreas controladas

por um determinado partido. Contudo, as primeiras inovações do sistema compreensivo tiveram lugar nos distritos mais densamente habilitados de Londres e onde o Partido Trabalhista tinha forte apoio.

Um resumo da expansão desse tipo de escolas, em 1962-1963, é exposto abaixo. O padrão americano para a educação compreensiva não foi seguido no Reino Unido.

Extrato da Estatística Oficial.

Escolas Multilaterais e Compreensivas, em funcionamento na Inglaterra e País de Gales.⁸

Escolas Compreensivas na Inglaterra e no País de Gales

Inglaterra:

1. Escolas de Condado (compreendem, geralmente, grandes áreas rurais) — 28 escolas distribuídas por 13 condados incluindo 2 escolas católicas, uma para rapazes e outra para mães; 1 escola da Igreja anglicana e outra da Igreja protestante (Free Church).

⁷ Ver artigo do autor sobre promoção da escola primária para a escola secundária, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 44, n. 99, 1965, p. 122.

⁸ Escola Bilateral é a de ensino secundário organizado de modo a suprir dois ramos do sistema triplíce (colegial, técnico e moderno).

Escola Multilateral é a de ensino secundário que proporciona uma variedade de cursos, abrangendo assuntos gerais e vocacionais, organizado em *Sides* * ou *Streams*.

Escola Compreensiva — é uma escola secundária preparada para receber, sem seleção, na escola distrital local, todos os alunos em idade escolar para o curso secundário e que oferece cursos de maior alcance, abrangendo a educação geral ministrada nos cursos colegiais, escolas técnicas secundárias e escolas secundárias modernas.

Antigamente, a expressão "sistema compreensivo" era usada no Reino Unido para indicar o direito dos professores, articulados com um corpo religioso, para ministrar distintos credos, mas de cujas instruções religiosas podiam os alunos ser afastados sob uma cláusula de consciência, associada à prática de permitir o ingresso de Ministros de diferentes religiões para o ensino nas escolas.

* Agrupamento de classes de alunos, com o objetivo de seguir um currículo especializado, isto é, clássico, moderno, científico.

2. Escolas de Municípios (áreas urbanas) — 89 escolas distribuídas por 32 distritos, em sua maior proporção na área de Londres e adjacências, compreendendo algumas co-educacionais e outras com separação de sexo.

País de Gales:

1. Escolas de Condados — 32 escolas, em sua maioria de tipo co-educacional, com exceção de duas com separação. São tôdas oficiais e distribuídas em 9 condados.
2. Escolas de Municípios — áreas urbanas — três escolas, sendo uma delas mista, em Newport, e duas em Swansea, com separação.

**Escolas Bilaterais e
Multilaterais**

(Ver nota 8)

Inglaterra:

1. Escolas de Condados: — 34 escolas compreendendo 19 General Modern, 10 Técnicas Modernas e 5 sòmente para môças, distribuídas em 15 condados.
2. Escolas de Municípios: (áreas urbanas) 20 escolas distribuídas em 9 distritos, compreendendo 7 para môças e 6 para rapazes.

País de Gales:

1. Escolas de Condados: 11 escolas mistas, inclusive 10 modernas e 1 técnica, distribuídas em 6 condados.
2. Escolas de Municípios: (áreas urbanas) 1 escola oficial, moderna em Newport.

Sob a nova política educacional, as autoridades locais têm concordado com os planos da Secretaria de Educação no sentido de converter ao tipo compreensivo o sistema secundário existente em suas áreas.

Mr. David Bungey, Diretor de Educação do *Condado de Essex*, terra natal do Sr. Winston Churchill, por êle representada no parlamento durante muitos anos, informou-nos que, com exceção de três, todos os distritos submeteram planos à Secretaria de Estado, sendo que um já instalou quatro escolas compreensivas e os três restantes provávelmente o farão dentro em breve.

Mr. J. H. Elliot, Diretor de Educação em *Manchester*, cidade bastante conhecida pela sua longa associação com o liberalismo, também nos forneceu cópias dos projetos relativos à conversão do sistema educacional de sua área administrativa, bem como da resposta que recebeu da Secretaria de Estado, datada de 8 de julho de 1966, felicitando-o pela iniciativa nas medidas tomadas que permitiram superar as limitações impostas pelos prédios escolares construídos no passado e destinados a um sistema de escolas secundárias seletivas. Todos os projetos incluem planos de fechar escolas, fundir outras, construir e reconstruir novas unidades.

Um dos problemas levantados, no tocante à criação de um sistema nacional de escolas secundárias compreensivas, é o de que êle possa implicar a necessidade de aumento de capacidade das escolas (tradicionalmente de 200 a 300 alunos, não ultrapassando 600), a fim de assegurar uma proporção economicamente satisfatória entre o número de estudantes e o de professôres ou pessoal técnico exigido.

Não existe a intenção de instituir um sistema padronizado de educação nacional. Ainda se passará algum tempo até que a nova política educacional venha a ser posta em execução nas diferentes áreas.

De qualquer maneira, cerca de 60% da população escolarizável em nível

médio vive em zonas urbanas, onde mudanças no sistema de ensino são mais ou menos praticáveis, presente-mente; não há, de outra parte, desejo de limitar, nem a iniciativa privada na educação compreensiva ou multilateral, nem tampouco a dos diretores ou administradores escolares a serviço da educação nacional.

Conselho Federal de Educação

Seleção de pareceres aprovados no segundo semestre de 1968:

Museus Didáticos a Serviço dos Sistemas Educativos

Parecer nº 513/68, C.E.P.M., aprovado em 9 de agosto de 1968.

Os sistemas escolares devem servir-se das imensas possibilidades que lhes oferecem as instituições culturais, especialmente museus e bibliotecas. A essas instituições cabem, ao lado da elaboração, estímulo e difusão cultural, *promoções educativas*, por iniciativa própria, ou em articulação com as escolas. Entretanto, raros são os contatos entre escola e museu, a não ser visitas espaçadas, que apenas indicam um caminho a ser repetido por alunos mais interessados. Entre museus históricos, de arte, de ciências, de técnica e de economia, espalham-se, pelo Brasil, perto de duzentos, uns precários e pouco expressivos, outros em condições de merecer a melhor classificação dentre os museus do mundo. Em verdade, não é fácil a um país jovem oferecer um parque amplo e completo

de instituições desse gênero. Só países de tradição ou nações ricas podem pretender a formação de acervos significativos. Os museus de *originais* correspondem a patrimônios elevadíssimos. Porém, a seu lado, em posição mais modesta, se colocam os museus *didáticos*, sem pretensão das peças autênticas, mas servidos de excelentes reproduções de tudo quanto de marcante teria produzido o espírito humano.

Os museus *didáticos* destinam-se à divulgação sistemática de todas as conquistas do espírito, de maneira ordenada e de expansão progressiva, cobrindo públicos cada vez maiores e mais empenhados no domínio dos assuntos de suas áreas. Poderão ser de arte, de ciência, de assunto antropológico, de técnicas. Sem oferecer o sabor da *originalidade*, pondo-nos em contato direto com a peça criada, oferecem a todos a *reprodução*, por meio de fotografias, maquetes, diapositivos, diafilmes, filmes, discos, fitas magnéticas e quaisquer outras modalidades de apresentação ao público de quanto o espírito humano tem produzido ao longo dos séculos. Os

processos audiovisuais conquistaram, na atualidade, tal prestígio que não mais se admite haja apenas referências verbais ao que pode ser *visto* e *explicado* ante imagem segura. Sempre que êsses processos podem ser praticados, alcançam o maior êxito.

Não se trata de instituições de alto custo, como os museus de originais, nem de galerias que mantenham permanentemente expostas ao povo as obras de suas coleções. Ao contrário: limitam-se a armazéns-fichários de material de dimensões mínimas, como os filmes, diapositivos e fitas magnéticas, trazidos aos interessados nos devidos momentos. Filmotecas, discotecas e bibliotecas, especializadas, completam-se com pequenos auditórios e, até mesmo, cabines, para projeção ou exibição do *programa* que seja do interesse do público ou dos estudantes. Os museus didáticos receberão turmas de escolares, segundo entendimentos prévios, de modo que apresentem a matéria em curso nos seus colégios. Proporcionarão a *visualidade* e a *audição* possíveis e necessárias à plena compreensão de um fenômeno em estudo.

Apesar do custo baixo, não se pode imaginar sua proliferação por *tôdas* as escolas. Por isso, convirá que existam para servir a grupos de escolas, e, de começo, talvez mesmo ao sistema inteiro de uma cidade. Nesse caso, a escola vai ao museu didático, ou o museu vai à escola. A primeira hipótese ocorrerá com facilidade, embora nem sempre a locomoção de turmas numerosas deixe de constituir problema. A segunda hipótese será sempre a preferível: os museus *didáticos* se *estenderão* às escolas. Em princípio, a reprodução possibilita coleções plurais sôbre o mesmo assunto; igualmente, o equipamento de utili-

zação para imagem e som conta com aparelhos portáteis. Alguns museus, não didáticos, como os Illinois State Museums, Virginia Museum of Fine Arts e o Nacional de Varsóvia já utilizam *museus ônibus*, cuja criação se deve à resolução tomada na 7ª Sessão da Conferência da UNESCO, realizada em Paris, em 1952. Provavelmente nos dias de hoje muitos outros museus se estarão utilizando dêsse instrumento de extensão. Para os museus didáticos, os ônibus exigirão muito menos, limitando-se a espaço mínimo para o material de projeção e para o aparelhamento de projeção.

Em 1951, respondendo por um dos departamentos da Secretaria de Educação do então Distrito Federal, eu havia levado à consideração do Prefeito a instituição de museus didáticos no Rio de Janeiro. Sua Excelência, o Senhor Doutor João Carlos Vital acolheu a idéia em sua Mensagem: "Serão criados na cidade museus didáticos, não de originais, mas de reprodução, destinados exclusivamente a esclarecer o público. Seu sistema compreenderá: o Museu Didático de Arte, com reprodução de todos os movimentos fundamentais das artes plásticas através do tempo, inclusive os da atualidade; o Museu Didático da Ciência, com a indicação, histórico e aplicação de tôdas as descobertas, utilizando-se de demonstrações, sempre que possível, e o Museu Didático da Técnica, no mesmo espírito. Não se trata de recolher raridades, mas, através de reproduções, de difundir as grandes conquistas da inteligência e da sensibilidade. Qualquer pessoa encontrará ali resposta à sua curiosidade. Nesse espírito, os três museus apresentarão, talvez, a mais rica fonte de difusão cultural da cidade." Sem as características de museus de reproduções, porém ao mesmo tempo de

réplicas e documentos, o maior de todos os museus de ciências do gênero havia sido o de Munich, situado em uma ilha do Isar e constituído com as coleções da Academia de Ciências da Baviera. Sua organização, a cargo de Oskar Von Muller, começou em 1903. Os museus de técnica "procuram resumir em pequeno espaço, em plena função, todos os mecanismos e técnicas que constituem a nossa época: são mais raros e mais modernos" — esclareceu o professor Venâncio Filho — mas a idéia original é devida a Descartes. A atualidade empresta aos museus de ciência, de técnica e de arte o impulso extraordinário do grande desenvolvimento da cultura, reclamando a sua disseminação em larga escala. Sem a ciência, não se entende o mundo moderno. "As exposições itinerantes — observa Santos Trigueiro — foram iniciadas na Inglaterra, em 1850, quando o Museu da Vitória e Alberto permitiu o empréstimo de obras de arte à Central School of Design, Somerset House, e apresentou essas obras em várias escolas durante dois anos."

Os sistemas escolares lucrarão muito com a colaboração de museus didáticos, como processo de enriquecimento dos recursos audiovisuais e dos recursos, bem mais modestos, de seus museus escolares. Não se confundem, embora se fundam os seus objetivos. As implicações pedagógicas do museu escolar, sobretudo a participação do aluno e do professor na captação de material, não podem ser desprezadas. Assim também os admiráveis recursos do audiovisual, que os museus didáticos proporcionam, representam a colaboração mais preciosa, a ser acrescida aos sistemas escolares. As manifestações folclóricas e de arte popular, por serem de fácil obtenção, associarão ma-

nifestações originais às reproduções no comum empenho de trazer aos escolares aquela *visualidade*, tão eficiente sob o ponto de vista pedagógico, e que, de ordinário, tanto lhes falta.

Em conclusão, é de recomendar aos Estados a organização, em seus sistemas educacionais, de museus didáticos de arte, ciência e técnica, visando servir fundamentalmente às escolas, com todos os recursos de extensão, que asseguram, nesse setor, a implantação do audiovisual na educação brasileira.

S.S., em 4 de agosto de 1968. — (as.)
Pe. José Vieira de Vasconcelos, Presidente da C.E.P.M., Celso Kelly, relator.

Definição dos Cursos de Professor de Prática Educativa e de Professor de Cursos Isolados

Parecer nº 523/68, C.L.N., aprovado em 9 de agosto de 1968. (Proc. 1.042/68 — CFE) e mais o voto aditivo do Consº Clóvis Salgado contra o voto do Consº José Barreto Filho.

O Diretor da Divisão de Classificação de Cargos do DASP solicitou ao Ministério da Educação e Cultura definição dos dois cursos abaixo relacionados como do nível superior ou médio:

1. Professor de Práticas Educativas
2. Professor de Cursos Isolados.

A consulta é formulada para efeito de aplicação do art. 9º da Lei nº 4.345, de 26-6-1964, que alcança somente:

"os cargos de administração centralizada e das autarquias para cujo ingresso ou exercício é legalmente exigido diploma de curso superior."

Em numerosos pronunciamentos anteriores tem este Conselho declinado do convite para opinar sobre a classificação de cargos, ainda que de modo indireto, por meio de consultas, e isso porque essa função é privativa de outros órgãos da administração.

Incumbe apenas ao Conselho, nesse particular, fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos de nível superior que habilitem à obtenção de diploma com privilégio de exercício profissional (art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases) e indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio (art. 35, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases).

O Conselho não se nega a declarar se determinado curso é de nível médio ou de nível superior, aplicando em cada caso a caracterização genética deste último que já teve oportunidade de delinear no Par. 260/64 (Doc. 32, pág. 102). São de nível superior os cursos que preencham cumulativamente as seguintes condições:

- a) exigências para matrícula de Curso Médio completo ou equivalente;
- b) duração mínima de 3 anos letivos ou equivalente no sistema de horas-aula;
- c) objetivos de pesquisa e desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes;
- d) currículo que, por sua extensão, profundidade e complexidade ultrapasse o nível de Curso Médio.

Os cursos de formação de professores para o ensino médio, inclusive o técnico, são, em regra, de nível superior (art. 59 e 118, da Lei de Diretrizes e Bases), e bem assim os que formam o Orientador Educacional para o mesmo nível de ensino (arts. 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases). Os professores e orientadores para o nível primário são formados em cursos de nível médio (art. 53, 54 e 67 da Lei de Diretrizes e Bases).

Quanto aos encarregados de *práticas educativas*, visados na consulta, a lei não especificou exigências para sua formação, recomendando-se apenas preferência para os titulares de diplomas, quando houver "cursos específicos no setor das práticas educativas" (Par. 371/63, Doc. 22, I, pág. 53-58).

O decisivo na classificação de cargos é verificar, à luz desses princípios qual o curso que é exigido para o ingresso ou exercício de determinado cargo, nos termos do art. 9º da Lei 4.345, de 26-6-1964, citado na consulta.

Não foram, porém, indicados os cursos que a administração exige para o provimento dos cargos mencionados no processo de modo que o Conselho não tem o que apreciar, pois só lhe caberia o exame da natureza desses cursos.

Os elementos e as informações constantes deste parecer servem, em todo caso, como critérios gerais a serem utilizados pelos funcionários que têm a incumbência de classificar os cargos do servidor público.

S.S., em 9 de agosto de 1968. —
(a.) José Barreto Filho, Presidente da C.L.N. e relator.

*Voto do Conselheiro Clóvis Salgado
ao Par. nº 532/68:*

Tendo pedido vista do processo, aqui trago o meu voto.

Trata-se de assunto submetido à consideração do C.F.E. pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura, para atender a solicitação do Departamento Administrativo do Serviço Público.

No despacho do Diretor da Divisão de Classificação de Cargos, do DASP, constante das fls. 74 e 75, que deu origem à consulta, está claramente expresso o que se deseja e espera do C.F.E. Trata-se de situação de funcionários ocupantes de cargos para cujo desempenho as disposições legais não indicam os *cursos* exigidos. É o caso do *Orientador Musical* , cujos ocupantes, classificados no nível 16, reclamam nível universitário, 21 e 22. Não há currículos mínimos nem duração de curso específico para formá-los. Nesses casos, sentindo-se incapacitado para decidir com segurança, o DASP solicita as luzes do C.F.E. É o que está dito no item 7 do referido expediente: "Só as autoridades competentes do ensino é que podem julgar, realmente, com isenção, se tais cargos têm as qualificações necessárias e legais para serem considerados de nível universitário."

A competência deste Conselho, na espécie, já foi reconhecida pelo Consultor Geral da República, em parecer aprovado pelo Presidente da República, o que prevalece como norma na área administrativa. Indico onde.

O Par. 946/65, deste Conselho, respondendo a consulta sobre "Enquadramento em nível superior dos Músicos da Orquestra Sinfônica Nacio-

nal", manifestou-se sobre duas perguntas formuladas pela Consultoria Jurídica do MEC, quais sejam:

a) Para integrar, como instrumentista, uma orquestra sinfônica, há necessidade de conhecimentos de nível superior?

b) Em caso afirmativo, quais seriam os cursos e de que duração os currículos mínimos?

O referido parecer respondeu que eram necessários conhecimentos de nível superior, indicando os cursos de graduação respectivos.

Apreciando a matéria, o Consultor Geral da República, no Parecer 353-H, de 17-6-66, aprovado pelo Presidente da República (*D. O.*, de 14-7-66, pág. 1.796), concordou em a revisão do enquadramento, com a argumentação de que:

"Realmente as deliberações do Conselho Federa' de Educação no que diz respeito ao grau de conhecimento de cada categoria profissional vem servindo de orientação aos casos de enquadramento nos níveis universitários. Aliás, em todos os processos anteriormente apreciados nesta Consultoria, acêrca do assunto, ficou ressaltado, nos respectivos pareceres, o valor indubitável do pronunciamento daquele Egrégio Conselho."

Este trecho está no processo, a páginas 44 e 45, em expediente relativo à classificação dos cargos Orientadores Musicais (Código P — 404.16), no qual o Diretor geral do DASP conclui:

"Nestas condições, solicito a colaboração da Diretoria do Ensino Superior, para junto ao Conselho Fe-

deral de Educação, fornecer os elementos que permitam a êste Departamento submeter o assunto ao pronunciamento da Consultoria Geral da República, conforme é precedente o Par. 946, de 1965, da Câmara de Ensino Superior daquele Conselho."

Assim, pois, a competência técnica do C.F.E., para opinar na espécie está plenamente reconhecida. Além disso, o parecer do Conselho está sendo solicitado pelo Ministro da Educação e Cultura.

De certo modo, quanto a dois itens da consulta, os das letras "a" e "b" estão respondidos no parecer (itens 1º e 2º). Resta, no entanto, esclarecer a posição dos "Orientadores Musicais", de que trata a letra "c" do expediente do Diretor da Divisão de Classificação de Cargos, constante das páginas 74 e 75.

Quais as atribuições do Orientador Musical?

Nas "Especificações de Classe, Atribuições e Responsabilidades dos Cargos de Serviço Civil do Poder Executivo", aprovados pela Comissão de Classificação de Cargos, se diz:

"Orientador Musical: Tarefas de Supervisão e Orientação concernentes à difusão e aprimoramento da cultura musical. Exemplos: Organizar fundos musicais; organizar concertos, retretas, horas de arte; e outras festividades destinadas à difusão musical, compor música incidental para fundos musicais; orientar trabalhos de gravação e execução de peças musicais e executar outras tarefas semelhantes que forem determinadas."

Que preparo se torna necessário para o desempenho dessas tarefas?

A profissão de Músico está regulamentada na Lei 3.857, de 22-12-60, que criou a "Ordem dos Músicos do Brasil", definindo as diversas categorias profissionais e suas atribuições privativas. Nela não se fala em Orientador Musical, mas o dever de "Direção Geral", de "Supervisão", estão a indicar nível superior de preparação. Além disso, a orientação de programas radiofônicos, de nossa única estação de cultura, visando à "Difusão e ao aprimoramento da Cultura", aproximam o "Orientador Musical" do Professor de Música. Ora, o Professor de Música é necessariamente um diplomado de nível superior, nos termos do art. 35 da Lei 3.857/60. Essa lei é rigorosa, reservando o exercício da profissão de Músico para os diplomados de nível superior (art. 28). Excetua-se apenas o instrumentista. É o que se vê também na sistemática da Lei 4.024, de 1961, dita de Diretrizes e Bases da Educação, como o reconhece o Par. 383/62, do C.F.E. Nesse mesmo parecer acham-se organizados os atuais cursos superiores de Música, em 5 anos letivos (instrumentistas, compositores e regentes), 4 anos (cantores e professores de Educação Musical), 3 anos (diretores de cena lírica).

A interpretação desse voto se harmoniza com o Par. 946/65 dêste Conselho, que ensejou a classificação dos instrumentistas da Orquestra Sinfônica Nacional em cargos de nível universitário. Trata-se de conjunto musical da Rádio Ministério da Educação e Cultura, onde os postulantes, "Orientadores Musicais", exercem funções de direção e supervisão. É claro que não poderão ter preparação inferior ao dos executantes.

Nessas condições, respondendo ao que é solicitado na letra "c" do item 8 da consulta do Diretor da Divisão de Classificação de Cargos do DASP (pág. 75), combinado com definição do item 7 (pág. 74), meu voto é no sentido de que o exercício da profissão de "Orientador Musical", Código P-404.16, exige conhecimentos de nível superior, por motivos técnicos e legais.

S.S., em 9 de agosto de 1968. (a.)
Clóvis Salgado.

Sindicalismo como Disciplina nas Escolas Comuns

Parecer nº 547/68, C.E.P.M., aprovado em 30 de setembro de 1968. (Proc. 937/68-CFE).

Relatório

1. O Presidente do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Móveis e Madeira no Estado de Pernambuco sugeriu, em 1964, a criação, *em todas as escolas do Brasil*, de uma cadeira sobre Sindicalismo.

2. A finalidade da proposta é a de proporcionar a todos, desde a infância, *melhores conhecimentos do sindicalismo* para evitar os problemas que vêm acontecendo por falta daqueles conhecimentos.

3. O ilustre Ministro do Trabalho encaminhou o assunto à Comissão Permanente de Direito Social, a qual exarou o Parecer de fl. 6, em consequência de que foi baixada a Resolução nº 27, de 68.

4. O Parecer, de autoria do Dr. Evaristo de Moraes Filho, esclarece que:

a) as escolas de Direito, Economia, Filosofia, Administração, Ser-

viço Social já dispõem de disciplinas sociais e sociológicas;

b) não impede que as entidades sindicais possam realizar cursos sobre matéria do trabalho, notoriamente assuntos sindicais;

c) O Ministério do Trabalho manteve, a partir de 1947, cursos de legislação sindical e do trabalho;

d) é considerado exagero a inclusão da matéria — sindicalismo em todas as escolas;

e) existindo a disciplina Instrução Moral e Cívica no grau médio, nela poderão ser incluídos tópicos referentes à organização do trabalho e à sua vida coletiva, inclusive o sindicalismo.

5. A Resolução nº 27/68 da Comissão Permanente de Direito Social é no sentido de submeter o processo à consideração do Ministério de Educação e Cultura, a fim de ser apreciada a proposta de que, na disciplina de Moral e Cívica e nos manuais de ensino, se incluam os tópicos a que se refere a letra e do item anterior.

6. O ilustre titular do trabalho encaminhou o processo ao Ministério da Educação.

Voto do relator

7. A Educação Moral e Cívica envolve, em seu generoso âmbito, a identificação dos educandos com as instituições nacionais, admitindo mesmo que, como prática educativa, promova, desde o nível primário, visitas a entidades de interesse público, como as Câmaras, os Tribunais, as sedes do Executivo, as universidades, os sindicatos, e os Institutos de Previdência.

8. De modo mais acentuado, a nova disciplina de *ensino médio*, Organização Política e Social Brasileira, há de basear os seus programas no conhecimento das instituições vigentes, e, entre elas, duas figuram de singular importância: a Justiça do Trabalho e a Organização Sindical.

9. No debate em torno da *educação para a cidadania*, discute-se a situação marginalizada das pessoas que não atingem o mínimo de *sociabilidade*, capaz de justificar a condição de um cidadão consciente. Essa sociabilidade resulta da integração nos grupos, além da família assumindo especial significação os de caráter profissional, os sindicatos e os partidos políticos, chegando alguns ensaístas a denominar de *democracias moleculares* as que resultarem dessa vivência através de grupos e instituições, — então consideradas as democracias autênticas.

10. Assim, a Organização Sindical e a Justiça do Trabalho, na missão que lhes cabe de assegurar direitos e conciliar interesses, devem ser objeto das preocupações da Educação Moral e Cívica, quer nas escolas primárias, quer nas escolas médias, e da Organização Social e Política Brasileira, no ensino do segundo grau, inclusive nos ramos de ensino técnico — contribuindo para a melhor compreensão dos direitos e deveres do cidadão no plano do trabalho.

Conclusão

É a Câmara de Ensino Primário e Médio de parecer que:

1. não cabe instituir, como disciplina, o Sindicalismo, a não ser em currículos de curso superior que,

por sua especificidade, a comporem;

2. a Educação Moral e Cívica, em qualquer escola, considerará o conhecimento das instituições públicas, inclusive a Justiça do Trabalho e Organização Sindical, dentro dos objetivos das generalidades cabíveis em cada grau do ensino;
3. a disciplina Organização Social e Política Brasileira, admitida no ensino médio, considerará, de modo substancial, as relações sociais decorrentes do trabalho, não só a Justiça especializada como os sindicatos.

Este pronunciamento, após conhecimento do Sr. Ministro da Educação, deverá ser, por intermédio de Sua Excelência, encaminhado ao ilustre titular da Pasta do Trabalho, de onde se originou o processo.

S. S., em 7 de agosto de 1968 — (a) Pe. *José de Vasconcelos*, Presidente da C.E.P.M., — *Celso Kelly*, relator.

Constituição das Bibliotecas nos Processos de Autorização e Reconhecimento

*Indicação nº 20/68, aprovada em 8 de outubro de 1968.**

1. Nos processos de autorização e reconhecimento de escolas superiores ou de universidades devem ser objetivamente consideradas as condições de suas bibliotecas. Em regra, os requerimentos ou se limitam a indicar o número das obras, ou a relação de seus títulos. Numa ou noutra hipótese, há manifesta insuficiência.

* Ver Par. nº 672/68.

2. A biblioteca constitui a peça *central* de uma escola. Mesmo antes de a escola existir, pode existir a biblioteca. Por sua natureza um núcleo de estudos tem sido, em casos raros porém altamente expressivos, o ponto de partida de escolas e universidades. Isso porque a dinâmica de uma biblioteca se enriquece dia a dia: é, ao mesmo tempo, uma fonte de bibliografia e uma instituição de consulta e pesquisa. Habitualmente promove cursos, conferências, exposições, seminários, publicações. Ao acervo de livros, outros departamentos se juntam como os de revistas, os de gravura, os de diapositivos, a discoteca e a filmoteca. Enfim, todos os veículos em que a cultura se perpetua, e através dos quais pode ser difundida. Por vezes, a biblioteca inteligentemente dinamizada vale tanto ou mais que uma escola. Impõe-se, pois, considerar a biblioteca como exigência *preliminar* à existência de qualquer escola.

3. A organização, as instalações específicas, a relação entre estas e o número de alunos e mestres, a bibliografia geral, as bibliografias especializadas, os técnicos e funcionários hão de ser considerados na apreciação de autorizações e reconhecimentos no tocante às bibliotecas.

4. Ante a habitual precariedade dêsses dados nos processos até agora apresentados, salvo raríssimas exceções, torna-se urgente que a Presidência autorize a Secretaria Geral a promover os seguintes estudos básicos:

a) instalações específicas — requisitos essenciais: equipamento técnico; relação entre espaço e acervo, de um lado, e número de mestres e alunos de outro.

b) bibliografias: a) livros de consulta e demais obras básicas; b) bibliografia dos estudos do ciclo básico; c) bibliografia das disciplinas do ciclo profissional; d) bibliografia de estudos brasileiros correlatos e gerais; e) bibliografia de revistas gerais e especializadas;

c) setor de audiovisual: discoteca, diapositivos e filmes;

d) plano de funcionamento: a biblioteca, o técnico de audiovisual e auxiliares; horário de funcionamento; programa de promoções culturais e educativas; extensão à comunidade.

5. Os estudos acima constituirão objeto de consultas a entidades oficiais e particulares, dentre elas:

1. a Biblioteca Nacional;
2. o Instituto Nacional do Livro;
3. o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, do Conselho Nacional de Pesquisas, da Presidência da República;
4. o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
5. o Instituto Nacional do Cinema e a Fundação Nacional do Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Cultura.

6. Na pesquisa inicial para as bibliografias, serão ouvidos os departamentos das universidades situadas em Brasília, e nos Estados da Guanabara, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Ceará e Pará. Recolhidas as indicações, serão promovidas listas selecionadas.

7. A Presidência do Conselho Federal de Educação constituirá uma comissão especial de três conselheiros e

de representantes das entidades referidas no item nº 5, com a assistência da Secretaria Geral, para, afinal, em consequência dos estudos realizados, vir a oferecer à consideração da Câmara de Ensino Superior um anteprojeto de Normas Relativas às Bibliotecas, na apreciação dos pedidos de autorização e reconhecimento.

8. Tais normas, especialmente as bibliografias, serão revistas de cinco em cinco anos.

9. Admitir-se-á a utilização, pela escola, de bibliotecas da comunidade, desde que atendam às normas referidas no item 7, bem como a conjugação de recursos de mais de uma entidade escolar na organização de uma biblioteca comum.

10. Será solicitada ao Ex.^{mo} Sr. Ministro a cooperação dos órgãos acima enumerados, e ainda, de modo especial, da Diretoria do Ensino Superior, encarecendo sejam facilitados serviços e recursos.

S. S., em 8 de outubro de 1968 —
(a.) *Celso Kelly*.

Ensino de Noções de Trânsito nas Escolas *

Parecer nº 652/68, C.E.P.M., aprovado em 10 de outubro de 1968. (Proc. 1.386/68-CFE).

1. O ilustre deputado Nicolau Tuma, em requerimento de informações nº 5.420, de 1968, indaga:

a) Tendo sido promulgado em 21 de setembro de 1966 o novo Código Nacional de Trânsito, por que até hoje não se cumpriu o disposto

no seu art. 125, isto é, por que até hoje não se iniciou o ensino de noções do trânsito em tôdas as escolas primárias e de grau médio no País?

b) Existe alguma dificuldade para o cumprimento desse dispositivo legal?

c) Houve já o necessário entrosamento com o Conselho Nacional de Trânsito?

d) Quando terá início o ensino de noções de trânsito nas escolas primárias e de grau médio?

2. Esclarece a Diretoria do Ensino Secundário que:

... "não tem conhecimento de medida que o MEC tenha tomado em relação ao art. 125 do Código Nacional de Trânsito. Tendo em vista, no entanto, que o crescimento do ensino médio se fará, doravante sob a jurisdição dos sistemas estaduais, além de ser estadual todo o primário, talvez fôsse conveniente que, por iniciativa do Senhor Ministro, fôsse ouvido o Conselho Federal de Educação sôbre a maneira mais conveniente de se dar cumprimento ao disposto no art. 125 do Código Nacional de Trânsito".

3. O art. 125 do Decreto 50.640, de 1961, atribui ao Ministério da Educação e Cultura "a divulgação de noções de trânsito nas escolas primárias e médias do País, segundo programa estabelecido de acôrdo com o Conselho Nacional de Trânsito".

4. É de nosso conhecimento que vários sistemas estaduais promovem,

* Ver Par. nº 675/68.

com indiscutível êxito "Semanas de Trânsito", com o objetivo de contribuir para a educação de crianças e jovens nos assuntos de trânsito. Também é digna de consagração a iniciativa do MEC de promover cursos de preparação de pessoal especializado em proteção comunitária, através do COPROC.

Voto

A educação de trânsito, como medida de segurança individual e coletiva, merece a maior consideração das repartições encarregadas de ensino e dos órgãos de difusão educativa.

Assim, ao Relator parecem urgentes as seguintes providências complementares:

a) entendimento entre o Ministro da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Trânsito no sentido de sugerir normas úteis ao

esclarecimento dos problemas de trânsito;

b) a inclusão do assunto *trânsito* no âmbito da educação cívica, como educação comunitária.

Conclusão

É a Câmara de Ensino Primário e Médio de parecer que:

a) as considerações do presente documento visam a esclarecer na medida do possível a Assessoria do Gabinete do Ministro para Assuntos Parlamentares;

b) independente disso, as sugestões do voto do Relator, aceitas pela Câmara, deverão ser encaminhadas ao Ex.^{mo} Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura.

S. S., em 10 de outubro de 1968. —
(a.) Pe. *José Vieira de Vasconcelos*,
Presidente da C.E.P.M. — *Celso Kelly*, relator.

HARTUNG, Henri — *Pour une éducation Permanente* — Paris, Fayard, 1966, 231 p.

O trabalho do professor Hartung é dos mais extensos e interessantes já publicados sobre o problema da Educação Permanente, refletindo a experiência do autor como presidente e fundador do Institut des Sciences et Techniques Humaines, que se encarrega de dar uma formação complementar aos quadros das empresas francesas desejosas de se desenvolverem.

Correspondendo a uma necessidade de nossa época, imposta pelo progresso da ciência e pelo desenvolvimento técnico, que exige o aperfeiçoamento constante dos que não querem ser deixados para trás pelos novos processos que transformam regularmente as condições do trabalho e correspondendo à *esperança* de um mundo melhor, que valorize a pessoa humana e enfatize a importância de sua harmonia e seu equilíbrio em meio a um universo altamente mecanizado, surge a Educação Permanente. Ela deve ser uma educação de grande amplitude: *utili-*

tária para permitir maior eficácia profissional; *desinteressada*, facilitando uma realização pessoal; *coletiva*, para que o maior número possível de homens se organizem melhor e trabalhem em comum, e *pessoal*, pois, segundo o autor, cada um deve ser só, no conhecimento de si mesmo e na compreensão do mundo.

Entretanto, a organização da Educação Permanente levanta 3 problemas particulares: sua inserção numa política geral, sua estrutura interna e a qualificação dos homens responsáveis por ela.

Naturalmente que a formação dos adultos na administração pública depende da política adotada pelo governo nessa matéria; mas, serviços de Educação Permanente devem ser estruturados de forma a permitir o desenvolvimento sistemático das experiências educativas reservadas aos adultos e o trabalho de pesquisas de uma pedagogia a eles adaptada. O autor sugere a criação de universidades de Educação Permanente, reunindo jovens e adultos. Esta proposição teria

a vantagem de fazer concretar a noção de permanência: não prolongar a escola, sobrecarregando indefinidamente os programas, mas torná-los uma escola contínua, vinculada à existência real, e verdadeiramente democratizada a fim de atender à totalidade da população ativa.

Quanto à qualificação dos educadores, se faz necessário sistematizar o confronto de experiências, valorizar a profissão de educador, tanto no plano financeiro quanto no que concerne ao seu prestígio social, e criar centros de "formação dos formadores".

Por outro lado, o setor privado se defronta com os mesmos problemas: A formação do pessoal depende da política geral da empresa e a Educação Permanente, a esse nível, pode se organizar, tanto em função da busca de maior lucro ou do progresso técnico-científico (cursos de aperfeiçoamento e reciclagem), como do desenvolvimento cultural e florescimento de todos os membros do pessoal. É a política escolhida pela direção de empresa que vai fixar os limites do aperfeiçoamento profissional, da reconversão técnica e da formação geral, estabelecendo os programas, controlando seu desenvolvimento e determinando uma estimativa rigorosa de suas consequências práticas.

Um problema fundamental na Educação Permanente é a passagem da simples informação a uma educação verdadeira, é a aceitação ou a negativa em ver a formação abrir-se para a transformação de atitudes. Por isso, o autor sugere a utilização de uma síntese entre os métodos didáticos e ativos da pedagogia, com ênfase na participação do grupo, animado pelo desejo de encontrar soluções e preferência pelo sistema de seminários.

A educação permanente deve, ainda, ter como base um tronco comum: a cultura geral — com o objetivo de possibilitar a comunicação, para que o homem se possa fazer entender, seja capaz de compreender a época em que vive e se conheça a si mesmo.

O estudo das grandes correntes do pensamento contemporâneo, dos fundamentos da economia e das grandes correntes do pensamento científico é apontado como a base necessária para que o indivíduo possa situar-se no tempo.

Finalmente, Hartung vê a Educação Permanente como educação total: a educação que visa atingir todos os aspectos do homem e todos os homens, devendo englobar a teoria e a prática, objetivando uma civilização menos inumana e menos violenta que a nossa, colocando-se a serviço do desabrochar total do homem.

Nos 4 apêndices que se seguem ao trabalho propriamente dito, encontramos uma descrição dos sistemas de Educação Permanente nos Estados Unidos, URSS, Bélgica e França.

Nos Estados Unidos, onde nasceu e se desenvolveu a Educação contínua, pela necessidade de aperfeiçoamento constante imposto pelo desenvolvimento técnico científico, ela repousa sobre uma grande variedade de organismos autônomos, dos quais participam os 3 habituais: o Estado, a Universidade e a Indústria. São múltiplas as soluções propostas pelo grande número de iniciativas privadas, observando-se indiscutível desenvolvimento dos meios audiovisuais e o aprofundamento dos métodos de ensino para adultos. O ideal proclamado é o de instruir o maior número de pessoas no menor tempo possível. A Fundação TWI —

Training Within Industry — instituição privada sem fins lucrativos, tem exercido influência determinante no desenvolvimento da Educação Permanente no país.

Na URSS, por outro lado, a Educação Permanente surge do ideal marxista de interpenetração do estudo com o trabalho produtivo, sendo que a centralização governamental permite que ela se realize uniformemente em todo o país. O ensino profissional é considerado incompleto se é unicamente técnico e cada fábrica deve ser um centro de cultura, transformando-se em instituto. Objetiva-se uma cultura geral politécnica que facilite a participação ativa dos trabalhadores e dos quadros na vida das empresas. Os meios de comunicação de massa são colocados a serviço da promoção social e cultural.

A Bélgica, entretanto, tem aliado o desejo de eficácia anglo-saxão ao ideal cultural europeu, sendo seu sistema menos disperso que nos Estados Unidos e menos sistemático que na URSS. O primeiro objetivo do ensino contínuo na Bélgica é a formação geral e o tamanho do país favorece a unidade de ação: embora o Estado se encarregue da formação de seus funcionários, a iniciativa privada exerce um papel importante principalmente em sua associação com as Universidades através da Fundação Indústria-Universidade e do Instituto Administração-Indústria, visando a formação e aperfeiçoamento das elites empresárias.

Finalmente, na França a Educação Permanente se caracteriza pela dispersão de esforços, observada no grande número e diversidade de realizações. Contribui para isso a tendência francesa para o individualismo, a ausência de interesse suficiente por parte

dos dirigentes públicos e privados e a modéstia de recursos financeiros à disposição do desenvolvimento da Educação Permanente.

O professor Hartung, portanto, defende uma educação que leve a Humanidade a caminhos mais humanos. Entretanto, parece-nos um pouco difícil conciliar uma educação total — que atinja todos os aspectos do homem e todos os homens — com um sistema competitivo em que os meios de comunicação de massa e demais setores de promoção cultural podem ser colocados a serviço de interesses contrários aos da coletividade. O autor se nega a chegar às últimas consequências de suas colocações teóricas iniciais, fazendo opções pedagógicas que me parecem contraditórias com suas opções políticas, como se fôsse possível escolher sem vinculação com a realidade existente. Suas sugestões abrangem principalmente os aspectos formais de organização da Educação Permanente, sem nos dar portanto uma solução sobre como atingir a transformação de atitudes sem uma mudança social mais ampla.

VANILDA PAIVA CHAVES

FURTER, Pierre — *Educação e Vida* — 1ª ed., Petrópolis, Vozes, 1966
200 p.

Pierre Furter nasceu na Suíça em 1931, onde estudou Filosofia e Pedagogia. Em Zurich, no Recife e em Lisboa, estudou ainda Literatura Comparada.

Estêve no Brasil por vários anos. Como perito da Unesco, em nosso país, nos deu valiosa colaboração no terreno da Sociologia da Educação, deixando aqui muitas amizades. Encontra-se há mais de dois anos trabalhando ainda para a Unesco na Vene-

zuela, já porém de malas prontas para assumir, a partir do próximo ano, a nova cátedra de Pedagogia na Universidade de Neuchatel.

Seu livro *Educação e Vida*, continuação de sua "Introdução metodológica" publicada em *Educação e Reflexão*, tem sido dos mais lidos nos meios pedagógicos brasileiros nos últimos tempos, principalmente entre os universitários de Pedagogia.

Usando a terminologia e uma linguagem muito ao gosto dos grupos católicos progressistas, o autor aborda uma grande variedade de assuntos sem, entretanto, perder a perspectiva de globalidade que nos dá o livro em seu conjunto. Em seu tomário vemos tratados uma série de problemas de forma a trazer-nos sua interpretação do que deveria ser uma Antropologia "para o nosso tempo".

A necessidade de uma nova visão do homem, imposta por um mundo em rápida mudança, é sua principal preocupação. Qual deveria ser a meta de um homem que vive num mundo que se transformou, que se tornou planetário, e que nos acena com infinitas possibilidades de mudança? Se uma Antropologia correspondente a um mundo estático se tornou insuficiente e inadequada, faz-se necessária a elaboração de uma nova Antropologia que atenda às exigências do mundo dinâmico em que vivemos. Uma nova definição de homem, "uma nova interpretação do destino humano" se impõe diante de uma realidade que já não permite imaginar o futuro. Por isso, diz-nos o autor que a característica essencial da Antropologia atual é a temporalidade. A meta deste mundo planetário seria a temporalização do espaço, isto é, a tomada de consciência de que o espaço em que vivemos vai modelar-se segundo a atitude

que iremos assumindo. O homem se coloca, então, como mediador do processo de transformação, criticando o passado e assumindo-o para melhor se abrir às possibilidades do futuro, ajudando a construir o sentido do mundo em que vive.

A partir dessa visão do homem é que a educação se coloca como educação permanente, devendo ser entendida como uma oportunidade dada pela sociedade à juventude para se preparar e se pôr em condições de enfrentar as perspectivas infinitas do mundo atual. Ressalta-se, assim, uma educação para ação que supõe originalidade em oposição à educação para a contemplação.

O livro é bastante objetivo e muito interessante sua organicidade. A abordagem dos problemas se faz a partir de uma posição radical e de forma bastante realista. Os temas filosóficos e pedagógicos são tratados do ponto de vista da *praxis* humana, evadindo controvérsias bizantinas (como no caso dos valores) e sem perder-se em divagações metafísicas desnecessárias.

Para o contexto brasileiro o livro tem a virtude de tentar trazer luz sobre algumas noções um tanto obscuras entre nós, de obrigar o leitor a analisar idéias e conceitos que vieram adquirindo fôro de verdade absoluta através do tempo e que por isso mesmo necessitam ser discutidos. Atribui-se a missão pedagógica de desmistificar assuntos e termos, contribuindo, para que o leitor tente pensar radicalmente acerca de muitos problemas.

Oferece-nos ainda grande vantagem: uma vasta bibliografia comentada (coisa não muito freqüente entre nós), que nos possibilita saber onde estudar cada tema tratado pelo autor.

Educação e Vida tem sido muito usado, ultimamente, pelos alunos dos cursos de graduação. Concordo que o livro esteja bem construído didaticamente, mas creio que o autor não visava especificamente a esse tipo de leitor. Pela maneira como ele supõe uma série de conhecimentos prévios, o aluno em geral o acha difícil. Por outro lado, a outro nível, éle aparece muito condensado, com altos e baixos (embora mais altos que baixos), talvez por querer atingir mais de uma faixa de leitores. São muitos os assuntos tratados e tal diversidade merecia muito mais que 200 páginas. O leitor fica sempre querendo mais alguma coisa: que as idéias centrais fôsssem mais desglossadas, mas elaboradas diante dêle. Fica, portanto, a dever maior desenvolvimento e aprofundamento dos temas abordados.

De qualquer modo, o livro vale a pena, principalmente porque suscita uma série de interrogações, de inquietudes, e esta parece ser a intenção do autor: fixar posição diante dos problemas e sugerir caminhos. Merece ser lido também para que se conheçam as reflexões formuladas a partir de nossa realidade por alguém menos envolvido nela e que, com seu jeito irônico-agressivo, em sua passagem pelo nosso país, considerável influência exerceu na formação de tantos educadores e educadoras.

VANILDA PAIVA CHAVES

UNESCO — *Le Droit d'être un Homme* — Recueil de textes préparé sous la direction de Jeanne Hersch — Paris, 1968, 588 p.

O Direito de Ser um Homem é o título do alentado volume que a Unesco acaba de publicar para celebrar o vigésimo aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Um belo título, que soa como um apêlo e um desafio. Desejou-se, sem dúvida, conferir àquelas palavras a sua potência de emoção. É bem adequada à Unesco essa iniciativa, se o sentimento profundo do que é esse direito de ser um homem deve, a partir disso, inspirar as atividades de todos os homens.

Jeanne Hersche dirigiu a composição dêsse livro, para o qual era preciso uma grande fé. Em tôdas as partes do mundo, nos mais antigos e nos mais recentes testemunhos de tôdas as raças, recolheram-se as mais belas palavras que reivindicam êste direito de ser. São mil e cem textos, longos ou curtos, e nas formas as mais diversas. Pode não ser mais do que o surdo murmúrio de um provérbio africano, um lamento contido numa canção popular húngara, ou a prece de uma religião, ou pode ser Prometeu, ou Eletra, ou Antígona quem esteja falando, ou então é um conto ou um texto legal. Todos os povos falam, de tôdas as côres. E o secretário-geral da Unesco, Sr. Maheu, tem razão em seu prefácio, de admirar o parentesco e a tocante fraternidade de todos êsses testemunhos. Certamente, é o direito reivindicado com mais unanimidade e proclamado com mais eloquência em tôdas as línguas. Está em todos os nossos discursos e estamos animados das melhores intenções. Pena que, quanto aos fatos, inexistia coisa menos respeitada e mais contestada. Depois dêsse belo livro, abri meu jornal e procurei notícias dos tchecos, dos vietnamitas, gregos, rodesianos, judeus, negros, sul-africanos e americanos e dos escritores russos... Quantas pessoas a conhecer alguma dificuldade de viver! Jamais nasceram tantos homens humildes a gemer sob as florestas, nas margens dos rios, em tôdas as praias do

mundo: "E eu! e eu!" — apressados em se fazerem reconhecer ao menos como seres existentes. E ouço dizer que muitos entre eles, aqui ou acolá, antes de tudo, pedem o que comer. Impossível pretender que todos esses gritos lançados aos céus sejam simplesmente percebidos. E estes: "E eu! e eu!" terminam em muitas guerras.

Esse livro da Unesco é um volume emocionante para demorar entre as nossas mãos. Não é um livro para ser lido, uma página atrás da outra e de modo contínuo, mas, sim, para ser aberto de vez em quando, a fim de se lerem algumas páginas e refletir. Desejar-se-ia que ele fosse eficaz, mas não pode haver certeza disso. Por volta de 1767, um jovem acadêmico, do sôpro filosófico da moda — Antoine Thomas — transformou o seu discurso de posse num elogio enfático do cidadão-homem de letras, como o mais feliz e respeitado de todos. Os velhos lutadores da Filosofia, como Diderot, Grimm, lamentaram esse tom de celebração e teriam desejado, acima de tudo, que Thomas houvesse denunciado as perseguições das quais era objeto o escritor cidadão.

O próprio Maheu, com relação a este livro novo, faz reflexões análogas. Ele gostaria de poder traduzir "a verdadeira odisséia da consciência humana". "Mas — diz ele — os gemidos e os gritos que se perceberão nestas páginas nunca emanam das vítimas mais miseráveis. Estas últimas, ao longo de todas as épocas, permaneceram mudas..." "Sempre houve multidões de homens, mulheres, crianças, que, através da miséria, do terror e da mentira, foram levados a esquecer a sua dignidade natural ou a renunciar ao esforço de fazer reconhecer essa dignidade por outrem. Estes se calam.

As vítimas que se lamentam e são ouvidas desfrutam, já, de melhor sorte... É a sombra da História... É o peso dos crimes aos quais devemos nossos privilégios... No papel de beneficiários, somos, objetivamente, cúmplices... O preço do homem livre ainda não foi pago pelo homem."

Quis citar essas linhas admiráveis. Mas, atualmente, nem a Unesco, nem a ONU são definidas, organizadas de forma tal que possam interditar qualquer atentado ao direito de ser um homem. As nações permanecem ainda mais separadas do que unidas. O orgulho dos homens faz com que eles abusem rapidamente do seu direito de ser, quando o adquirem, e o seu direito com relação ao dos outros pode tornar-se um veto.

JEAN GUEHENNO

MCLUHAN, Marshall — *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo, 1969, Editora Cultrix.

No momento em que a informática reformulou o conceito de inteligência — antes uma característica inata; hoje, uma propensão a se desenvolver — os meios de comunicação, por sua importância, como veículo de constituição de uma cultura dita de massas, destacam-se como objeto de estudo.

Para se aferir o grau de importância dado a este ramo da ciência sociológica — comunicação de massas (no mundo capitalista) ou engenharia de massas (no mundo socialista) — transcrevemos a conclusão do então Presidente Johnson, prefaciando o livro *Communication and Change in the Developing Countries*, resultado de um seminário realizado em fins de

1964, em Honolulu: "Comunicação, mudança e desenvolvimento, mais do que palavras muito em voga, são elementos que se interligam na impressionante variedade de perspectivas básicas e pragmáticas; soluções que melhorarão a qualidade da vida humana."

Evidentemente, o ex-Presidente descobriu a pólvora; mas, como são declarações presidenciais, elas dimensionam os objetos da referência na medida da importância do referente ...

Em nosso país, infelizmente (esta lamúria é voz corrente, de uns tempos para cá!), comunicação continua sendo, na maioria dos casos, boa oportunidade para ações *badalativas* de tipos como Ronnie Von. Ainda que, para compensar o lado negativo, já exista um círculo de estudiosos (Chaim Samuel Katz, José Salomão David Amorim, Eduardo Portela, Marcelo Ipanema, Emanuel Leão, para destacar alguns) que têm procurado acrescer nossa bibliografia e cultura sobre o assunto. Décio Pignatari está inserido neste círculo, seja como poeta de vanguarda, seja como professor de Teoria da Informação. A ele, o público brasileiro deve a tradução do mais importante livro de Marshall McLuhan, o *papa* das comunicações: *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*.

Terceiro livro do escritor canadense — que antes publicara *A Noiva Mecânica* (1959-60) e *Galáxia de Gutenberg* (1962) e depois *O Meio é a Mensagem* (1968) — publicado em 1964, é a obra onde mais se encontra o universo pensante do autor. De feitura inteligente, abrigando conhecimentos que são todos acréscimo a informações já contidas no receptor-cerebral de cada um, de um autor

de ultradesenvolvido senso analítico-crítico (embora confunda, muitas vezes, vanguardismo como *chute*, no sentido figurado da palavra), a obra objetiva analisar a História da Civilização através dos meios de informação de cada época. Para os que descreditam, um escritor que use a *metodologia do chute*, o que seria uma providência demasiado radical para com McLuhan, torno pública uma declaração de Edgar Morin, para quem "ela é, às vezes, produto da formulação espontânea imperceptível para o pesquisador, ocupado no esmiuçamento dos valores escolhidos". Como McLuhan e Morin *vendem o mesmo peixe*, a justificativa de um pode significar o perdão do outro ...

A idéia geral do livro — para os que ignoram o pensamento macluniano — prende-se a conceitos anteriores, onde o autor revela que "o homem não é mais aquele que criou o alfabeto e com ele um processo visual, limitado, separado e fragmentado. O homem pós-Gutenberg é o ser racional — que pensa por partes — que criou a tecnologia mecânica do século XX". O conceito é confusamente aceitável. Só que é evidente que o homem contemporâneo, sendo um pensador por partes, privilegiado ante o auxílio cibernético, só o é porque seus ancestrais lhe permitiram o acesso à informação por aquele "processo visual limitado, separado e fragmentado ..."

Já uma afirmativa inteligente — mas produto natural de divagações de qualquer pessoa bem informada — é a de que "todos os meios de comunicação são extensões de alguma faculdade humana, física ou psíquica. Assim, a roda é uma extensão do pé; o livro, da vista; o vestido, da pele; e o circuito elétrico, uma extensão do sistema nervoso."

Analisando este conceito de Marshall McLuhan, que nada tem de revolucionário, ao contrário do que afirmam os maclunáticos (o adjetivo é àspereamente sutil, com sabor da revista *Veja*), pus confuso o professor Simon Hochbreger (Chairman, Department of Mass Communications — University of Miami) quando assistia a uma de suas aulas, em julho do ano passado. Ao contrário de *extensões* (como classifica McLuhan), considere os meios de comunicação como *evoluções para poupança* de algumas faculdades humanas. O professor quase *fundiu a cuca*. Deu tanta importância à afirmação que, depois de um mês de pesquisas, viria declarar sua concordância em artigo publicado na revista *Southern Advertising and Publishing*, enviando-me um exemplar.

Coincidência ou não, alguns meses depois Marshall McLuhan advertiria, num artigo intitulado *The Reversal of the Overheated Image* (*Playboy*, dezembro de 1968) "*mind your media, men, or you'll find yourselves catching a cold environment — and suffering from progress comfort*" ("cuidai dos meios de comunicação, homens, ou estareis limitados a um ambiente frio — e privado do conforto progressivo").

Acréscimo peculiar na obra há muito pouco. Há afirmativas interessantes. Todas capazes de suscitar interesse do leitor estudioso ou leigo, ainda que estejam longe de tornar McLuhan o gênio traçado por seus biógrafos. Verifiquemos uma sua observação: "Numa cultura visual altamente letrada, ao sermos apresentados a alguém, é comum acontecer que a aparência visual ofusque o som do nome da pessoa, o que nos obriga a expedientes de autodefesa, tais como perguntar qual é o nome completo. Já numa cultura

auditiva, o que se impõe é o nome da pessoa (...). O nome de alguém é um verdadeiro passe hipnótico a que a pessoa fica submetida durante toda a vida."

McLuhan foi bem inteligível porque aceitável, ainda que — a meu ver — se tenha *machucado* ao não observar o desprendimento nominativo de um ator de cinema ou teatro.

De qualquer maneira, é um livro importante, senão pelas observações invulgares e perscrutazes, senão pelo virtuosismo extravagante, por todos os seus defeitos, que devem ser conhecidos, no mínimo, para ser criticados e não repetidos.

DILERMANDO NONATO CRUZ

LEWIS, Oscar — *La Vida*, New York, Random House, 1966; *The Children of Sánchez*, London, Penguin Books Ltd., 1966.

Este continente ou este cadáver grenado continua a inspirar pesquisas que, embora com as naturais variações de método, e a maior ou menor dose de pessimismo quanto ao seu futuro, concordam plenamente num ponto: a miséria que o assola, miséria que não constitui nenhuma novidade, mas que permanece intocável, é cada vez mais acentuada, degradante, institucionalizada.

Oscar Lewis, professor de Antropologia na Universidade de Illinois, autor de *La Vida* (Random House, New York, 1966), sobre as condições de vida de várias famílias pôrto-riquenhas, em San Juan e no Spanish Harlem, de Nova Iorque, considera que o traço marcante e definidor do *lumpenproletariat* do terceiro mundo e da América Latina é o que denomi-

nou Cultura da Pobreza, *La Vida* provocou grandes controvérsias e até mesmo escândalo em alguns setores do conservantismo americano, incapazes de compreender ou aceitar a defasagem entre a atuação governamental em seu próprio território (exclui os *ghettos* raciais) e a efetuada no exterior, mesmo quando êsse exterior é Pôrto Rico, conquistado pelos Estados Unidos em 1889, que é, desde 1917, regido pelo estatuto da *Commonwealth*, mediante o qual seus cidadãos são considerados americanos.

As pesquisas registradas em *La Vida* foram efetuadas no bairro de La Esmeralda, um dos mais antigos da cidade, que dista apenas dez minutos do palácio do governador, com uma população de 3.600 pessoas, que sobrevivem em péssimas condições; tiveram prosseguimento em Nova Iorque, onde vivem seiscentos mil pôrto-riquenhos, cujo nível educacional é o mais baixo dentre todos os grupos étnicos existentes naquela cidade (na totalidade, abrigam os Estados Unidos um milhão de naturais de Pôrto Rico).

Num debate realizado em Paris, editado pela revista *Mundo Nuevo* (nº 11, maio de 1967), entre Lewis, K. S. Karol, jornalista político, do *Nouvel Observateur* e do *New Statesman*, e Carlos Fuentes, talvez o mais importante ficcionista mexicano da atualidade, o autor de *La Vida* esclareceu que a cultura ou subcultura da pobreza "pode ocorrer em diversos contextos históricos, porém tende a crescer e desenvolver-se em sociedades que apresentam a seguinte série de condições:

1. economia monetária, trabalho assalariado e produção com fins utilitários;

2. índice elevado e constante de subemprego e desemprego para o operário não-especializado;
3. salários baixos;
4. carências de organizações sociais políticas ou econômicas, sejam elas privadas ou estatais, para auxiliar a população de salários reduzidos;
5. regime de parentesco mais bilateral do que unilateral; e, por último,
6. a existência de um sistema de valores na classe dominante que propõe acumulação de riqueza e propriedades, acentua a possibilidade de ascensão na escala social e na renda e explica a indigência econômica como resultado da incapacidade ou inferioridade pessoal."

No livro *The Children of Sánchez* (Penguin Books Ltd., Londres, 1966; a primeira edição, americana, data de 1961), que o argumentista cinematográfico Abby Mann, autor do argumento de *Judgment at Nuremberg* (Julgamento em Nuremberg, 1961, direção de Stanley Kramer) quis adaptar, juntamente com Carlos Fuentes, Lewis desenvolve uma pesquisa sobre* uma família mexicana (cuja identidade verdadeira não é revelada), composta de cinco pessoas: Jesús Sánchez, o pai, com cinquenta anos de idade, e os quatro filhos: Manuel, com trinta e dois; Roberto, vinte e nove; Consuelo, vinte e sete; e Marta, vinte e cinco, que já havia sido iniciada no livro *Five Families* (1959).

A família Sánchez mora na *vecindad* Casa Grande, um tipo de habitação coletiva, construída e explorada pelo

governo mexicano (há cerca de cem na capital). Casa Grande fica em Tepito, uma área pobre, perto do centro (consome-se dez minutos, a pé, para alcançar a catedral ou o palácio presidencial), com pequenas fábricas e trapiches, casa de banho, cinemas de terceira classe, *pulquerias* (bares onde é vendido *pulque*, uma variedade de bebidas alcoólicas, do consumo popular, como a cachaça, no Brasil), salões para danças e lojas de pequeno comércio.

A técnica de Lewis consiste em gravar o depoimento de cada componente do grupo familiar, reproduzindo-o com a máxima fidelidade possível, inclusive na linguagem e no calão populares, sem qualquer interferência de caráter restritivo ou orientador: "os mais efetivos instrumentos do antropólogo são a simpatia e a compaixão pelas pessoas que ele estuda", diz Lewis, paternalisticamente, na introdução de *The Children of Sánchez*, embora, a seguir, acrescente que acredita que os depoimentos pessoais atuam como "catarsis e aliviam suas ansiedades". Erradamente, pois suas pesquisas nada têm a ver com a literatura, Lewis supõe que a técnica de gravação dos depoimentos de habitantes de cortiços ou de quaisquer outros grupos marginalizados da sociedade, "tornou possível o início de um novo tipo de literatura de realismo social". Deve-se destacar, por esse motivo, que *The Children of Sánchez* tem um determinado e tênue fio novelesco, com o mesmo fato narrado pelos indivíduos que nele participaram.

Os acontecimentos narrados pelos cinco se situam na *vecindad* Casa Grande e na Panaderos, onde mora Guadalupe, irmã de Lenore, primeira esposa de Jesus Sánchez, falecida em 1936, que foi uma espécie de mãe substituí-

ta para as crianças na semi-orfandade. Barrington Moore, Jr., numa recensão crítica de *La Vida*, escrita, com base na mesma técnica de *The Children of Sánchez*, publicada no *The New York Review of Books* (15-6-1967), diz que "essas autobiografias podem lançar muita luz sobre um importante problema geral. Com *La Vida* é possível compreender por que grande número de pessoas podem ser incapazes de tomar seu destino em suas próprias mãos, exatamente porque são muito pobres".

O livro de Lewis, pela simples leitura dos depoimentos, sintetiza o quadro miserável da América Latina, não obstante a posição geográfica do México:

1. a violência inobjetiva do povo destituído de oportunidades;
2. a desagregação da família: uniões extralegais, promiscuidade sexual, abandono de filhos de cônjuges;
3. a delinqüência, alcoolismo, corrupção e, contrapartida, a violência e a corrupção policial;
4. o baixo nível educacional; pouca ou nenhuma habilitação profissional;
5. o hiperpovoamento das habitações urbanas;
6. o misticismo ingênuo e alienante do povo que beira à autoconformação quase niilista; o sentimento de marginalidade; diz Lewis: "Ao nível do indivíduo, os traços característicos são um forte sentimento de marginalidade, impotência, dependência e inferioridade";
7. as migrações internas; o despoivoamento do campo; na *vecindad* de Casa Grande moram pessoas

originárias de vinte e dois dos trinta e dois Estados mexicanos; o desemprego crônico ou o trabalho esporádico;

8. o baixo poder aquisitivo; na Casa Grande, 68% percebem duzentos pesos por mês (= dezesseis dólares por mês); 22% entre duzentos e um e trezentos (= vinte e quatro dólares) e 10% entre trezentos e um e quinhentos (= quarenta dólares); a renda anual *per capita* americana é de dois mil dólares;
9. a percepção inconsciente de sua condição de *lumpenproletariat*;
10. a perda e o desenraizamento dos valores culturais do país, Lewis menciona que a maioria dos programas de televisão são patrocinados por empresas subsidiárias de organizações estrangeiras, como a Nestlé, General Motors, Ford, Procter & Gamble, Colgate. Diz ele: "Apenas o uso do idioma espanhol e de artistas mexicanos distinguem os comerciais dos de americanos."

Semelhante ao problema das castas, na Índia, para Lewis, "a cultura da pobreza é uma adaptação e, ao mesmo tempo, uma reação dos pobres à sua posição marginal numa sociedade capitalista estratificada em classes e de alto nível de individuação. Representa um esforço para combater a desesperança e a angústia motivadas pela improbabilidade de triunfar, de acordo com os valores e objetivos da sociedade circundante." A equação básica a ser armada deve substituir a cultura da pobreza como fator adjetivo dos agrupamentos humanos e torná-la fator determinante de sua trans-

formação, através da modificação do contexto enunciado por Lewis: "Os pobres na cultura da pobreza são provincianos, vivem em função da localidade próxima e possuem um reduzido sentido da História. Só sabem de seus problemas, sua própria situação, sua própria vizinhança, sua própria forma de vida. Usualmente carecem de conhecimentos, visão ou ideologia para captar as semelhanças entre seus problemas e os congêneres no resto do mundo. E, se bem que sejam particularmente sensíveis às diferenças hierárquicas, não têm consciência de classe."

JAIME RODRIGUES

TÓRRES, João Camilo de Oliveira — *Lazer & Cultura*, Petrópolis, Editora Vozes, 1968, 103 p.

Uma das metas da sociedade moderna tem sido e é, principalmente agora na sua fase altamente industrializada e tecnológica, a libertação cada vez maior do homem das tarefas pesadas, daqueles encargos que acarretavam um grande desperdício de energias, tarefas e encargos que vantajosamente podem ser cumpridos pela máquina. Na segunda metade do século vinte, que já vamos trilhando, podemos já vislumbrar, graças ao estágio espetacular em que se encontram a ciência e a tecnologia nos países mais desenvolvidos, uma gradual e progressiva libertação do homem no sentido de alcançar um ideal de vida onde possa, sem prejuízo material da sociedade e do próprio indivíduo, dedicar um maior número de horas às atividades puramente intelectuais, às fruições do prazer estético. Na medida e na proporção que isto possa ser conquistado, e para cada vez maior número de pessoas, estará a sociedade atingindo níveis mais altos de civilização e cultura.

A organização social escravocrata resolvia o problema destinando ao trabalho escravo o ônus daquelas tarefas consideradas humilhantes, o que, durante séculos, fêz com que até o próprio trabalho fôsse considerado aviltante para o homem. Criaram-se as castas e as classes, e a humanidade se dividiu entre os que trabalhavam e os que gozavam os produtos do trabalho alheio. Naturalmente que a evolução, o progresso e as próprias lutas sociais foram modificando o panorama e hoje já podemos afirmar que a maioria da humanidade que trabalha dispõe, por direito, de consideráveis horas de lazer semanal, de modo a poder acumular os benefícios culturais que isso pode trazer.

Este é, em linhas gerais, o tema que o professor João Camilo de Oliveira Torres abordou no seu livro *Lazer & Cultura*, que a Editora Vozes publicou em fins do ano passado. Admite o autor que as manifestações de cultura em todos os sentidos, o aprendizado, a criação literária, a pesquisa científica, a realização artística, estão intimamente ligados a uma abstenção do trabalho material utilitário, e só florescem quando alimentadas por um *quantum* de horas de lazer de que dispõe o artista, o escritor, o cientista, o professor etc. para se dedicarem pura e exclusivamente às tarefas do seu aprimoramento e atualização culturais.

Nenhuma noção, pois, estará mais próxima da educação permanente, do que esta do lazer para a cultura. Rigorosamente êste lazer sempre foi proporcionado a determinadas categorias de pessoas. "Já na Idade Média, como exemplifica o autor, existiam as classes intelectuais profissionalizadas — universidades, Igrejas, servidores das Cúrias Reais etc. —, isto é, grupos que, por influência da Igreja, se

livravam do trabalho manual ou comercial, para estudar como profissão. Desde a Idade Média que os futuros doutôres eram forçados a um longo aprendizado (os estudantes de hoje), mas isso só era possível a um limitadíssimo número de privilegiados. Se por um lado ainda hoje os estudantes têm que ter ajuda da família que lhes permita adiar a idade em que comecem a trabalhar, por outro lado, a difusão da educação, o barateamento da indústria do livro, a revolução da imprensa moderna etc. tornam maiores e mais amplas as possibilidades para todos que se queiram dedicar às tarefas culturais do ensino, artístico etc."

O autor aborda muito bem os variados aspectos do tema, inclusive a forma moderna da profissionalização das atividades culturais, e afirma que as civilizações progredem e alcançam níveis altos de cultura graças ao lazer que proporcionam aos homens de espírito e de inteligência, o que resulta nas grandes descobertas, nas grandes criações, em tudo que, no terreno da arte e da ciência, impulsiona a humanidade para a frente. Outro aspecto que traz ao assunto contribuição nova é que, na sociedade atual, as mais modernas técnicas de comunicação de massas, as múltiplas formas de divertimento, o cinema, o rádio, a televisão o teatro etc. contribuem para que se estabeleça, como uma necessidade geral, a fixação cada vez mais efetiva de horas de lazer para todos quantos participam do esforço comum. Diz João Camilo:

"Estamos, aqui, diante de um fato, talvez o grande fato revolucionário do século XX: todos os indivíduos passaram a dispor de oportunidades de lazer. O *otium cum dignitate* tornou-se um direito comum. Basta um exemplo simples: um empregado

do no comércio dispõe, no Brasil, de mais de cem dias livres por ano, e um bancário mais de 150, em números redondos. E um operário de construção civil, a menos qualificação indústria urbana, de mais de noventa." E concluiu: "Entramos assim numa civilização em que, pela primeira vez, o direito ao descanso passou a ser um direito fundamental do homem, não um privilégio de certas classes."

É evidente que não basta ao empregado, ao bancário, ao operário, dispor de consideráveis horas de lazer. É preciso que ele tenha condições materiais e de educação para poder gozá-las eficientemente. É preciso, pois, que o Estado possa concorrer para dar educação a todos e proporcionar aos cidadãos condições intelectuais para utilizar essas horas de lazer no gozo dos bens culturais que a civilização oferece; e que a remuneração que se lhes possa oferecer pelo trabalho realizado seja suficiente para lhe abrir os horizontes da cultura.

ANTÔNIO SANTOS MORAES

EBOLI, Maria Terezinha de Melo — *Uma escola diferente*, São Paulo, Ed. Nacional [1969] 229 p. (Cultura, sociedade, educação, 17).

Este livro é o registro de uma experiência escolar, como nunca se fez no Brasil. Uma escola primária, sob a direção de uma educadora baiana de imaginação e competência, que realizou, com as suas colegas professoras da Bahia, durante seis anos, uma experiência de educação elementar, com cerca de 350 crianças, entre os 7 e 14 anos, recrutadas nas classes populares mais modestas de Salvador. O projeto da escola inspirou-se na teoria de educação pela experiência, en-

volvendo estrutura completamente nova da escola, nova organização das classes, dos programas, do currículo e do método de ensino. Partindo da experiência possuída pelas crianças, a escola, durante seis anos, conduziu essas crianças a um esforço de organização de suas próprias experiências para lhes assegurar não somente uma vida rica e feliz, como ainda um crescimento em inteligência, em capacidade executiva e em convivência humana de alta complexidade social.

Para quem de há muito acompanha as idéias modernas de educação e conhece as dificuldades de se conduzir a experiência de educação fora dos moldes enraizados, que a separam da vida corrente das crianças e tornam a escola apenas uma *preparação* para atividades *adultas*, a experiência baiana constitui um caso raro, que merece toda atenção.

O que marca a experiência documentada por esse livro é a *originalidade* — creio não ser exagerado usar o termo — de se conduzir a organização da experiência infantil pela *institucionalização* social de cada idéia ou saber novo da criança. Não se tratou apenas de tornar a escola uma comunidade, de levar as crianças a viverem coletivamente a sua nova vida escolar, o que, aliás, foi plenamente conseguido. Trata-se de mais do que isto. As crianças foram levadas a *organizar* a sua comunidade em sociedade, dotando-a de todas as suas instituições organizacionais e as do trabalho, comércio, recreação, arte e saber, acabando a escola como uma cidade, com toda a sua complexa combinação urbana moderna. Neste sentido, a escola faz-se uma experiência de socialização das mais completas que conheço.

Tôda escola foi uma experiência de individualidade e de sociedade, passando a criança por uma experiência de participação, que não foi só a de participação na atividade em que se empenhava, mas de participação na construção da própria sociedade humana, criando, uma por uma, as instituições que lhe dão corpo e organização.

Uma sociedade é um complexo grupo humano vivendo dentro do sistema da língua e dos saberes, costumes, hábitos e atitudes, dentro de um quadro de instituições que ligam e corporificam todo êsse denso e complexo contexto social.

A mais radical alienação da educação praticada pela escola está em considerar-se ela uma instituição destinada a cultivar a língua e os saberes da sociedade, considerado êsse cultivo algo de isolado, como fim em si mesmo, e destinado a uso posterior, quando a criança fôr adulta. Essa alienação já fica muito corrigida quando o ensino se faz *ativo e prático*, procurando-se mostrar o uso imediato da língua e dos saberes. A experiência baiana nessa escola, que êste livro procura documentar, vai mais longe e aí vejo a sua originalidade.

Não visou apenas um ensino eficiente porque ligado à experiência infantil real, consciente e vivida, mas levá-la a viver a própria experiência da organização social da vida. A sua existência individual fica logo concretizada em registro de nascimento, em identificação pessoal e em registro eleitoral, mediante as instituições sociais que a escola recria em sua comunidade nas condições mais reais possíveis. Ler e escrever, como hábitos de comunicação é também logo socializado pelos hábitos da correspondência, dos registros,

dos jornais, do correio-telegrafo, da biblioteca, da tipografia, da edição de livros, da livraria e da rádio-escola. O número e a arte de contar faz-se logo contabilidade, comércio e banco, e a instituição do dinheiro fica organizada e operante. Tudo aliás que é aprendido faz-se imediatamente, não apenas prático, mas social. Os hábitos de fazer são aprendidos para produzir, para beneficiar o produto, para vender e logo surgem as instituições de agricultura e horticultura, da fábrica, da loja e das exposições. As atividades artísticas logo também se transformam em produção, apresentação, comércio artístico e em museus. Tôda experiência e todo saber do grupo entram, assim, em operação no microcosmo criado pelas crianças. A escola, com os seus grupos-classe, faz-se uma cidade, com as ruas, bairros, mercados, teatros e as suas atividades complexas e extensas, a sua divisão de trabalho, todo o seu mundo institucional, e até o seu governo que, também, é aprendido numa experiência de governo municipal institucionalizado. As crianças na escola são indivíduos, membros de seu grupo, empregados de tôda ordem, líderes e autoridades, operários e chefes, sem deixar de ser pessoas, colegas, filhos, irmãos, amigos e, sempre, cidadãos.

Tratou-se, assim, de uma experiência de socialização, no mais amplo sentido possível, da língua e dos saberes que cabia à escola cultivar. A leitura da relação das aquisições infantis em saberes, hábitos e atitudes cobrem tôda a gama das atividades humanas.

E que foram os saberes cultivados nessa escola admirável? Vê-se desde o primeiro ano crescer a experiência infantil a partir dos rudimentos organizacionais da sociedade, as atividades agrárias e comerciais, a iniciação in-

dustrial e por fim a ciência, como agência do conhecimento, seguida logo de sua aplicação e depois da fatura de instrumentos científicos, terminando com o maravilhamento ante a eletricidade e elaboração de alguns dos seus aparelhos de produção e uso.

A leitura das atividades em que se empenharam as crianças é todo um curso de civilização, que vai dos estudos do índio até a vida moderna científica, tecnológica e industrial de hoje, sem esquecer nenhuma das instituições intermediárias da sociedade legal, mercantil, política anterior ao nosso tempo.

Sabemos como a própria linguagem nos isola da realidade. Para uma idéia ou conhecimento não ser apenas algo de verbal que sucede em nossa mente, grande é o trabalho a se fazer para dar vida às abstrações e evitar que sejam apenas aquelas idéias *inertes* de que nos fala Whitehead. As idéias e conhecimentos continuam, contudo, forças apenas individuais, que somente se fazem realidade social quando se institucionalizam e passam a dar expressão e dirigir as nossas vidas. O notável dessa experiência baiana é que nenhuma idéia ou saber foi ensinado apenas verbalmente, nem mesmo apenas de modo ativo e prático para incorporar-las ao indivíduo. O método de aprendizagem foi mais longe: buscou levar as crianças a institucionalizá-la e dar-lhe o equivalente da força de uma realidade social. Ora, não temos conhecimento de que uma só das muitas experiências de escola nova, ou ativa, ou progressiva tenha jamais feito isso. Neste sentido, repito, é que a experiência é realmente original. Pouco importa que as professoras sublinhem a capacidade imaginativa das crianças, a capacidade de *fazer de conta*, com que modestamente apre-

sentam a sua experiência como uma dramatização social. Mas não é também uma dramatização tôda nossa real vida social? Não é o homem êsse criador de idéias e instituições com que dá ordem e estrutura à sua vida, que de outro modo se perderia no bátrato do seu invencível mistério? Whitehead, em um dos seus lampejos de penetração, lembra que o problema humano não é o de adaptar as nossas idéias ao mundo mas o mundo às nossas idéias. As crianças, habitantes da Cidade da Alegria, estavam a fazer essa experiência. Seu mundo era tão imaginário, como imaginária é a nossa organização social.

Se considerarmos que as crianças, que viveram essa experiência eram crianças vivendo em extrema pobreza, em condições sociais as mais precárias, com experiência social dolorosamente limitada, senão maléfica, e que, ainda assim, puderam erguer-se, pela escola, até as alturas das experiências que se faziam na escola em 1960 e 61, a experiência que se conta neste livro não é, apenas, algo admirável e válido por si mesmo, mas também uma confirmação de que se pode fazer a educação não somente o meio de sobrevivência social, mas o meio de direção social, o meio de promover o desenvolvimento, o meio de construir a ordem, o preparo social e a boa sociedade de amanhã.

A modéstia e o silêncio com que se processou essa experiência entre 1956 e 1961, no isolamento de um bairro periférico de Salvador, na Bahia, não nos devem impedir de ver nela mais que uma experiência pedagógica. O fato de ter-se realizado em um meio extremamente pobre, com crianças que seriam consideradas marginais pelos padrões ordinários de julgamento, dá à experiência um valor muito mais am-

plo, não só em relação às potencialidades da educação, como em relação às possibilidades do desenvolvimento social brasileiro.

Para quem conhece as dificuldades quase invencíveis com que em nosso grande vizinho do norte, os Estados Unidos, está-se a lutar pela recuperação dos grupos segregados dos homens de cor, a leitura desse registro da experiência escolar da Bahia parece nada menos do que inacreditável. Pode-se apenas notar uma discreta nota de resistente paternalismo na atitude infantil sempre penhorada e agradecida e no hábito, tão nosso, de *pedir* as providências (veja-se a correspondência das crianças). De modo constante e geral, entretanto, as crianças, apesar de verdadeiros párias sociais, revelam-se cândidas, abertas, otimistas, cheias de frescura e energia e perfeitamente capazes de ser transformadas pela escola para os novos incentivos da sociedade industrializada de manhã.

As professoras que conduziram a experiência escreveram diários dos seus trabalhos. A reprodução desses diários compreenderia vários volumes. A autora, Terezinha Eboli, selecionou e resumiu a substância de tais relatórios para poder contê-los dentro das proporções deste livro. Fêz trabalho consciencioso e difícil, mas não podia deixar de lhes retirar o sentido de experiência vivida e sentida. Precisamos para ler a documentação não esquecer o quadro de referência em que toda a experiência se insere. Para isto, aconselharia que se lesse primeiro o capítulo "As crianças e suas famílias", a fim de sentir a experiência social e presente das crianças acolhidas na

escola e o contraste entre suas vidas e a experiência da escola. A despeito de tudo isto, salvo pequenas exceções, as crianças transformam a escola na "Cidade da Alegria".

A pequena e inevitável aparência paternalista é apenas um sintoma da bondade substancial, bondade no sentido de saúde moral, no sentido de esperança, como virtude teológica, que penetra e impregna a admirável e sofredora infância brasileira, que assim reflete a energia jovem e otimista desta Nação.

A nota verdadeiramente triste do relato está na última parte, "Os ex-alunos". Vê-se aí com clareza meridiana a trágica ironia da renovação educacional sem a renovação da sociedade. A experiência escolar termina vazia. A sociedade não acolhe as crianças que deixam a escola com nenhum quadro organizado de trabalho e emprego, ou de continuação da educação.

Os meninos deixam a escola com a sua ordem, a sua esperança e a sua riqueza humana, mais criaturas humanas do que antes, apenas para serem esmagados pela fria indiferença social que pesa sobre sua classe e seu baixo escalonamento social. Apenas uma menina — Estela — emerge da avalanche que as força a continuarem derrotadas e abatidas. Terezinha Eboli a ergue, como um símbolo. Preferia vê-la como uma testemunha que, amanhã, quem sabe, como D. H. Lawrence, poderá comunicar à sociedade a mensagem da experiência da sua classe, para a edificação de todos nós, igualmente culpados da iniquidade de nossa sociedade.

ANÍSIO TEIXEIRA

Perspectivas da Educação Permanente *

A educação se estende por toda a vida: a cada ano, mês, dia, o homem vai progressivamente realizando sua aprendizagem, sente necessidade e encontra a ocasião de aprender. No mundo que se vem formando diante de nós, ninguém sabe o que nos reserva o amanhã. Por isso mesmo, devemos oferecer a todos os homens, nas formas mais diversificadas e em todos os momentos de sua vida, uma base de cultura que lhes permita ser donos de seu próprio destino.

Em realidade, a educação permanente é a vida inteira mesma. Com efeito, não há campo em que não seja possível aprender, assim como formar e desenvolver o indivíduo. E, como salientou a Conferência Geral da Unesco em sua 15ª reunião: "Quer se trate de regiões industrializadas ou em vias de desenvolvimento, a idéia básica é a de educação permanente, que engloba todos os graus dos sistemas edu-

cativos, tôdas as formas de educação extra-escolar e também toda a política de desenvolvimento cultural. A Unesco ajudará os estados membros, através da pesquisa pedagógica relativa a métodos e programas, aperfeiçoando as estruturas e a administração do ensino, a melhorar a qualidade da educação com o propósito de obter o melhor rendimento dos recursos disponíveis. Objeto de um esforço de planificação integrado no conjunto de planejamento econômico e social e inspirado no espírito de participação, contribuirá a educação permanente para aplicar a Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional". Aqui só posso fazer breve referência a determinadas repercussões desse conceito a respeito dos objetivos, organização, conteúdo e métodos da educação. O conceito de educação permanente obriga a definir de novo os objetivos da educação e centralizá-la no desenvolvimento do homem. No ensino primário e secundário dar-se-á menor importância ao êxito nos exames que à aptidão de cada aluno

* Traduzido da *Crônica da Unesco*, fev. 1969, v. 15, n. 2, por José Cruz Medeiros, de nossa redação.

para instruir-se, desenvolver sua personalidade e suas faculdades intelectuais. Na universidade, o importante não será obter um grau numa corrida desenfreada para conseguir diplomas e menções, senão envolver-se na descoberta, aprender a adquirir conhecimentos e, além disso, obter proveito com eles. Os usuários consideram as bibliotecas como uma fonte de informação suplementar. Nas empresas, nas cooperativas e nos sindicatos, no campo e na fábrica, a alteração do trabalho com o descanso deixará pouco a pouco de ser para o trabalhador uma pesada rotina na monotonia de sua vida cotidiana, para integrar-se num processo contínuo, vivo e enriquecedor. Assim, todo ensino, toda formação profissional e toda aquisição de conhecimentos ficariam centralizados em torno do homem, da infância à adolescência e à idade adulta. Dêste ponto de vista, prestar-se-á maior atenção às aptidões individuais que ao aumento da produção, procurar-se-á conduzir a civilização por novos caminhos em vez de seguir os já trilhados, intentar-se-á satisfazer uma curiosidade sempre desperta em lugar de impor uma especialização sem quartel.

Organização da Educação

A educação permanente transforma de maneira radical a organização do ensino. Com efeito, as atividades de planejamento têm-se limitado, até agora, à educação escolar, devido a que este setor se presta às análises quantitativas. O objeto de tais análises tem sido determinar as cifras adequadas relativas aos estudantes matriculados ou que venham a matricular-se posteriormente, aos educadores em exercício ou futuros, aos gastos correspondentes às construções escolares e às avaliações em matérias de livros e de equipamento. Porém, é de lamentar

que os planejadores hajam definido a educação em função de ensino escolar no momento mesmo em que os grandes meios de informação abriam de par em par as portas da cultura.

Evidentemente, os educadores têm-se mostrado inquietos ante o que chamam de enfoque quantitativo do problema da educação e de seu planejamento. Como têm indicado muitos deles, é a qualidade da educação o fator decisivo para a sociedade, e atrás de todo esse aparato de cifras, estimativas e parâmetros relativos a mão-de-obra e custos de substituição, está o indivíduo, cujo espírito não se pode medir quantitativamente, e cuja consciência não é assunto de equação matemática. Naturalmente, isso não quer dizer que a qualidade não possa ser quantificada, já que, se assim fôra, seria sinônimo de imprecisão.

Igualmente, por motivos completamente diferentes, têm os economistas se dado conta do caráter parcial do planejamento da educação escolar. De fato, a noção de custo de substituição evitava a tentação de preocupar-se unicamente pela educação escolar, tentação a que se há exposto todo planejador da educação. Citemos a esse respeito as incisivas observações de Adam Smith acerca da alfabetização: os elementos fundamentais da educação — aprender a ler, a escrever e a contar — podem ser adquiridos tão cedo, na vida, que a maior parte dos que estão destinados a exercer ofícios bem modestos dispõem de tempo para os assimilar antes de começar a trabalhar. Cabe também recordar o minucioso cálculo efetuado pelo economista soviético Strumilin, para estabelecer os custos comparativos da educação de adultos e da educação escolar a partir de sua repercussão na produtividade dos trabalha-

dores, assim como outros cálculos mais recentes sobre a relação que existe na Venezuela entre os que são admitidos no Trabalho e o nível de instrução.

Sabem os economistas que, no sistema pré-industrial e industrial, a proporção das inversões em matéria de educação diminui necessariamente como conseqüência do incremento do produto nacional bruto. Na indústria e na agricultura, a demanda de pessoal com instrução é inferior ao número dos jovens que terminam seus estudos. Por outro lado, na esfera da tecnologia o número de estudantes universitários é inferior à demanda. Cada vez é menor o interesse por estudos parciais e pela melhoria dos conhecimentos. Raros são os que demandam a formação durante o trabalho ou o aperfeiçoamento técnico dos operários, dos agricultores e empregados dos serviços. Porém, a análise que os economistas têm feito da situação leva a admitir que os fatores-chaves do desenvolvimento econômico na sociedade pós-industrial que se avizinha não serão nem o capital nem o trabalho, mas a cultura e a educação das massas, o consumo e os serviços, os cuidados médicos, o comércio e os contatos humanos, os divertimentos, os lazeres e a cooperação. Isto quer dizer que, na sociedade futura, todas as controvérsias atuais em torno do problema — caracterizar se as inversões constituem reserva ou gasto de capital — interessam somente aos arquivos. As inversões no homem constituirão o eixo mesmo do crescimento econômico. O desenvolvimento do ser humano se converterá num fator independente do progresso econômico, e não um fator residual. Não existirá "sobreinversão" nos recursos humanos. Todo cresci-

mento dependerá essencialmente do fator humano — espírito inventivo, ensino, formação, participação social, bem-estar geral e criação natural. Porém o homem será dono de seu destino.

Enquanto isso, o planejamento da educação deve fazer com que sejam quebrados os limites tradicionais da escola, abarcando a educação em seu conjunto. A nova definição formulada pela Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação,* que teve lugar na Casa da Unesco em agosto último, representa um grande passo à frente para os planejadores e administradores da educação: "O planejamento da educação só pode ser um instrumento eficaz de desenvolvimento geral se integrado numa reavaliação contínua do processo de educação. Tal planejamento deve ter em conta que a educação é uma atividade *permanente*, que dura toda a vida e que não deve conceber-se como relativa unicamente ao ensino escolar. A participação na educação não escolar tende a incrementar-se, tanto nos países em vias de desenvolvimento, onde certos tipos de atividades comunitárias podem substituir proveitosamente a educação escolar, como nos países desenvolvidos, onde o número cada vez maior de pessoas podem aproveitar as possibilidades que lhes oferece a educação individualizada e especialmente o ensino programado. Ademais, a educação deve ser *geral* e ter em conta os numerosos aspectos de desenvolvimento aos quais deve chegar sua contribuição."

Na sua 15ª reunião, a Conferência Geral da Unesco converteu essa declaração em norma para o futuro. Dentro dessa perspectiva, as escolas

* V. *Crônica de la Unesco*, V. XIV (1968), n. 7-8, pág. 286, e n. 10, p. 389.

primárias se converteriam em escolas para a coletividade local; os estabelecimentos de segundo grau — tanto de ensino geral como especializados em ensino técnico e agrícola — funcionariam permanentemente e se encarregariam da formação durante o trabalho dos operários, agricultores e empregados de serviço. Os planos de estudos das universidades se ampliariam o ano todo, a fim de que todos pudessem seguir os cursos em regime de horário integral, parcial ou através de correspondência.

Assim, pois, o conceito de educação permanente elimina o compartimento tradicional do sistema educativo. Desaparece desse modo a antinomia entre as ciências e as letras, as humanidades e a tecnologia, o ensino geral e o profissional, a educação utilitária e a não utilitária, o ensino primário e o secundário, o ensino ministrado na escola e a alfabetização de adultos.

Alfabetização Funcional

Considera-se hoje, neste último setor, a possibilidade de utilizar simultaneamente um enfoque seletivo baseado nas grandes empresas industriais e comerciais, as empresas do setor público, os projetos de desenvolvimento agrícola intensivo, outros projetos de desenvolvimento, os programas de proteção social que incluem atividades de alfabetização, e um enfoque "de massa" que se apoie sempre no conceito de alfabetização derivado da idéia de educação permanente. São conhecidos os resultados desanimadores dos programas anteriores de alfabetização, baseados em conceitos abstratos de direito e justiça, sem relação com as preocupações reais do homem.

Pelo contrário, quando se integra no marco da existência urbana ou rural,

quando se dirige ao homem como produtor e consumidor e se lhe incita a modificar sua situação e seu modo de vida, quando se atinge o desenvolvimento global da sociedade e se permite ao indivíduo constituir-se membro ativo dela, a alfabetização se converte no que a Unesco chama hoje de alfabetização funcional, a qual não faz mais que aplicar o princípio da educação permanente.

No plano internacional, onde dia a dia se observa um aumento do número de analfabetos, 52 países haviam solicitado até fins do ano de 1968 a cooperação da Unesco para organizar programas de alfabetização desse tipo. Em 13 países, já se havia iniciado esse tipo de projetos, financiados pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, com a ajuda da Unesco além do concurso da FAO e da OIT.

Conteúdo da Educação

A aceitação geral do conceito de educação permanente implicará uma reforma radical dos programas e dos planos de estudos e de formação em todos os graus e tipos de ensino. Como todas as esferas do conhecimento evoluem incessantemente, é inútil tratar de dar à educação um conteúdo enciclopédico, que não poderá responder nunca a um conjunto completo de conhecimentos. Todo programa de educação e de formação baseado na aquisição de tinturas de saber está condenado ao fracasso. Quem aprende um pouco todos os ofícios, não só ficará sem aprender nenhum, como estará incorrendo num verdadeiro perigo. As investigações sobre as fronteiras da inteligência humana mostram que, se as capacidades do homem podem desenvolver-se até o infinito, sua aptidão para fixar na me-

mória conhecimentos concretos é limitada. Não haverá então lugar para a aquisição de conhecimentos concretos num processo de educação permanente? Sim, haverá de fato, mas quem ensina não deve contentar-se em facilitar informações, deve ensinar também a maneira de retê-las e de utilizá-las, de assimilar novas informações e de empregá-las conscientemente.

A idéia de que o ensino superior não se dirige somente a uma minoria seleta e restrita, porém às massas, produz modificações ainda mais radicais. Há que se cultivar a faculdade de abstração nos distintos níveis da realidade, fazer compreender e analisar os sistemas lógicos. É mais importante desenvolver o espírito científico e os modos científicos de pensar que armazenar na memória os descobrimentos científicos. De fato, a evolução da sociedade dependerá da preparação dos alunos, de suas aptidões criadoras e do dinamismo intelectual de que dêem mostras durante toda sua vida.

Graças ao conceito de educação permanente, é possível resolver o problema da multiplicação dos conhecimentos e do dilúvio das informações, já que os que se instruem não adquirem um conjunto inerte de noções, senão a base e a técnica necessárias para dispor durante toda sua vida da indispensável faculdade de criação e de invenção. A escola e o instituto profissional deverão fazer da criança e do adulto não já o objeto da educação, senão seu sujeito ativo. Em todos os níveis, a educação deverá converter-se em uma auto-educação; com as ferramentas intelectuais adquiridas na escola, o adulto deverá instruir-se durante toda sua vida por

todos os meios à sua disposição — bibliotecas, grandes meios de informação, seminários, colóquios institutos de formação etc.

Conclusão

Se é relativamente fácil esboçar as conseqüências de uma idéia revolucionária — neste caso da educação permanente —, muito diferente é a tarefa de transformá-la num programa prático. A elaboração desse programa exige a realização de pesquisas interdisciplinares amplas e intensas, a cooperação de pedagogos, economistas, sociólogos, psicólogos, filósofos, administradores, homens de ciências, engenheiros, arquitetos, especialistas de informação e de gestão administrativa. Uma tarefa dessa envergadura choca-se com a inércia da sociedade e com o legado de certas culturas, cuja coerência é apenas aparente. Em última instância, depende do poder de invenção do homem e de sua vontade de salvar e de servir a humanidade.

Porque é do homem de quem sobretudo se trata. Se a vocação deste consiste em ampliar infinitamente seus horizontes intelectuais e espirituais e em prosseguir em sua ascensão, não deve haver solução de continuidade nessa marcha ascensional, nessa conquista dos objetivos mais altos. A importância da vida do homem não se mede por seus êxitos e fracassos, senão por sua fidelidade à verdade, objeto de sua busca. O essencial não é prolongar a duração da vida, senão vivificar o tempo vivido, não é partir em busca da felicidade, mas encontrar, nessa busca, a felicidade.

MALCOLM S. ADISESHIAH

Cultura e Lazer*

A idéia que o público faz de educação de adultos já não corresponde à realidade de como plenamente satisfatório. Essa idéia evoca apenas uma pequena parcela da humanidade fora do ritmo geral que se esforça, em seus momentos livres, por adquirir a formação de que foi privada em sua juventude, trabalhando para obter uma qualificação profissional, estudando por idealismo, puro e autêntico, uma das grandes disciplinas do saber ou se instrumentando pelo estudo da economia política ou das ciências sociais para uma vida política ativa. Sem dúvida, acolhemos ainda em nossos cursos pessoas que correspondem a essa definição — e são elas o sal da terra — no entanto, elas se encontram agora perdidas na massa, e a grande maioria de nossos alunos adultos segue um tipo de ensino que é o reflexo das preocupações novas que estão presentes na vida quotidiana do grande público ao longo deste último quarto de século.

O traço mais característico de nossa época será talvez a rapidez da evolução técnica. O ritmo acelerado pelo qual os novos métodos de produção, distribuição e consumo de riquezas, novos meios de comunicação, transporte e organização social são introduzidos, difundidos, depois rejeitados e substituídos por técnicas ainda mais novas, este *crescendo* da evolução técnica traz conseqüências morais. Não há necessidade de um sociólogo para observar, por exemplo, as modificações introduzidas nos tipos de comportamento, nas relações pessoais, nos valores e costumes pela generalização do automóvel, da produção industrial em série, da mecanização dos trabalhos domésticos, bem como a disper-

são das novas moradias suburbanas e a considerável ampliação do poder de compra das massas. Um afrouxamento ou contenção deste processo de mutação incessante parece inteiramente improvável e, como dêle resulta um enriquecimento material sempre crescente, quase não encontrará oposição, e, conseqüentemente, trará problemas humanos, dos quais o menor não será o risco que cada um corre de sentir-se ultrapassado em sua vida de trabalhador, de cidadão e de indivíduo. Conhecemos todos os exemplos de pessoas que tentam remediar essa ameaça: o bombeiro que faz cursos de solda plástica, o tipógrafo que reaprende seu ofício, utilizando agora as técnicas da composição eletrônica, o professor que estuda as aplicações pedagógicas da televisão em circuito fechado. Enquanto cidadãos, somos numerosos os que tomamos consciência de que recebemos nossa formação cívica na época do nacionalismo e da luta de classes, e procuramos nos reeducar para um mundo de instituições supranacionais, para a economia da abundância. Também avaliamos sem esforço o alcance da política de educação permanente de que o Conselho da Europa tomou a iniciativa, política essa baseada no postulado segundo o qual nenhuma educação de base, seja ela prolongada ou intensiva, pode bastar para toda a vida: deve êle ser concebida para servir de fundamento aos cursos de reciclagem sucessivos que serão indispensáveis para atualizá-la, adaptando-a às necessidades novas. Em se tratando do campo profissional e do político, essa constatação não é menos evidente. Nem sempre nos inteiramos bem da defasagem de que o homem pode ser vítima sob vários aspectos, enquanto

* Da revista *Education et Culture*, n. 8, 1968, editada pelo Conselho da Europa, em tradução do Prof. Jader de Medeiros Britto.

indivíduo, reduzido à importância diante das circunstâncias novas, faltando-lhe qualificação em certas técnicas da vida pessoal. Não se trata de uma simples metáfora. Refletimos apenas sobre aqueles que se sentem confundidos pelo volume crescente de novos artigos de consumo pessoal que são incapazes de escolher o que lhes convém, além de inaptos para servir-se deles: novos tecidos e têxteis, novos carburantes e aparelhos de calefação, novos detergentes e sistemas de limpeza, móveis modernos, modas novas, alimentos novos. São numerosos os que desconfiam deles, continuando afeitos aos velhos artigos, aos antigos métodos menos eficazes, não por falta de dinheiro, mas por não saber-fazer. A necessidade de uma educação do consumidor se torna mais e mais necessária, de modo a ajudá-lo a procurar o que há de melhor, deixando de ficar à mercê da publicidade.

Em outra área, muitos dentre nós, em sua função de pais, sentem-se cada vez menos capazes de orientar seus filhos adolescentes ou fixar-lhes regras de conduta. Estamos conscientes de que as crianças se têm desenvolvido num mundo tão diferente do que foi o nosso, que os conselhos que podemos lhes dar sobre assuntos como a escolha da profissão, atitude em face do trabalho, o preço, os perigos e o valor de seus prazeres, suas relações com os jovens da mesma idade, correm o risco de ser não apenas inoportunos, mas também ingênuos. Temos necessidade de ser iniciados em normas e princípios de conduta que deveriam ser os dos jovens de hoje. As disciplinas que eles estudam e sua experiência profissional têm mudado a tal ponto que nos encontramos incapacitados de julgar o progresso que alcançaram. A este propósito, o exem-

plo dado pela França, que realizou um trabalho pioneiro no âmbito da educação dos pais, começa a ser imitado por numerosos países.

Educação dos Pais

Educação do consumidor, educação dos pais: são dois caminhos novos em que a educação de adultos se vem engajando. Entretanto, as necessidades criadas pela mobilidade social e geográfica, sempre crescente, dos europeus de hoje adquirem relevância não menos significativa. Uns trabalham numa cidade desconhecida, num país novo, são realojados num bairro novo; desde então, passam a ser numerosos os que desbravam caminhos às cegas numa nova classe social: são os desenraizados, com novas técnicas sociais a aprender (como se conduzir, se conservar, vestir-se, desfrutar dos lazeres) e esperam muitas vezes que a educação de adultos possa ajudá-los em tudo isso. Seus professores não são apenas conselheiros; as relações que desenvolvem com eles representam um fator de estabilidade nessa existência que é a de cada um: a vida do grupo é um lenitivo para sua solidão e supre em certa medida aquela aldeia perdida ou a densa aglomeração humana de onde vieram.

Uma Nova Ética dos Lazer

Dêsse modo, além de satisfazer as necessidades de formação profissional e contínua, de acordo com sua tradição de oferecer um "Zweiter Bildungsweg",¹ a educação de adultos responde hoje a uma procura generalizada de cursos, de conferências, colóquios, mesas-redondas, demonstrações e ensino pelo rádio, televisão e cinema. Trata-se nesse caso de um treinamento para a vida pessoal, uma espécie de reciclagem humana. É no domínio dos

¹ Outro caminho de formação.

lazer e atividades recreativas que esse fenômeno se caracteriza melhor. Os problemas europeus, que a questão dos lazeres suscita para todos, são produtos do fim do século 20 e não foram ainda claramente definidos. É o caso de promover, sob o patrocínio do Comitê de Educação Extra-Escolar do C.C.C.,² estudos a esse respeito. No momento, podemos registrar, pelo menos, uma notável mudança no valor que o homem da rua atribui aos lazeres, que já não são considerados como simples *resíduo* do trabalho, como meio de se refazer das fadigas desse trabalho que constitui a justificação principal e a dignidade da vida humana. Pelo contrário, o trabalho hoje em dia tende a ser cada vez mais encarado unicamente como a inevitável infra-estrutura dos lazeres, aceitável, quaisquer que sejam os dissabores, porque, uma vez terminado, poderá o homem viver sua verdadeira vida. É muito menos com relação à natureza de seu trabalho que o indivíduo procura no momento de satisfação e prestígio que nas atividades a que ele se dá durante os lazeres e nos objetos de que ele dispõe para este fim. Em toda Europa, essas atividades e este equipamento indicam uma certa similaridade nas formas. A cultura dos lazeres é antes de tudo uma cultura da vida no lar e dos pólos de interesse com ele relacionados, para estabelecer o liame com o exterior, como seja, o carro, a televisão e as ocupações ao ar livre. É no embelezamento do lar, na procura de um conforto crescente, de uma vida melhor realizada e mais cuidada dentro dele, assim como no interior desse outro lar ambulante que é o carro que se concentra o essencial dos lazeres. O carro leva para os centros esportivos náuticos, as pistas de

esqui, permitindo à família fazer pic-niques, conhecer curiosidades turísticas. Essa vasta gama de centros de interesse suscita uma necessidade de instrução no manuseio da ferramenta elétrica por biscateiros, na utilização de novos materiais como a fibra de vidro, o vidro inquebrável e a espuma de *nylon*, as peles sintéticas, as técnicas e produtos novos para a pintura, iniciação em ocupações novas, outrora reservadas a determinada elite: equitação, iatismo, golfe, bridge, pesca submarina, conhecimentos de móveis antigos, aspectos requintados da costura e da gastronomia, regras de saber-viver, informações sobre as possibilidades oferecidas pelo turismo cultural e o estudo das línguas estrangeiras, especialmente um leque portátil de passa-tempos criadores, antes de tudo úteis, mas comportando também aspectos estéticos.

Uma Etapa no Caminho da Emancipação

Esses interesses dominantes em nossas populações não representam mais que uma etapa de sua emancipação cultural, e uma etapa recente, porque não vai além do meio século que elas alcançaram a emancipação política completa e uma certa emancipação econômica. O educador de adultos profissional pode ser tentado a interpretar de maneira bastante desvirtuada esse "novo humanismo", julgando-o frívolo e materialista. Poderá também meditar sobre o abismo alarmante e sempre mais profundo que se observa entre essas necessidades do ensino dos europeus, em princípio úteis e as necessidades básicas da Ásia, da África e da América latina,³ Deverá no entanto reconhecer que se trata de um fato diante do qual não se pode fazer

² Conseil de la Coopération Culturelle.

³ Nota do tradutor.

grande coisa no esforço por queimar as tapas da evolução dos povos e admitir que se deva fazer eco dessa demanda de conhecimentos porque ela representa uma forma de idealismo e não somente o abandono de uma simples satisfação dos sentidos. A educação de adultos tem a possibilidade, no caso de satisfazê-los, de atingir um público cada vez mais numeroso; sua política deve tender de modo crescente no sentido de aprofundar e entender as motivações que levam tantos homens a se instruir, a fim de que gradualmente vão tomando consciência de que há meios de realização pessoal e de satisfação individual mais importantes, bem como responsabilidades mais amplas que as do biscateiro ou do amador, além dos deveres entre os quais figura o trabalho pela emancipação cultural de toda a humanidade.

J. A. SIMPSON

Tecnologia e Pensamento

McLuhan diz algures que as instituições são extensões do homem social e as tecnologias são extensões do organismo animal. A observação tem a sedução de um achado feliz.

Com as tecnologias recentes ligadas ao próprio ato de pensar do homem, que lhe ampliaram a escala de dados e de variáveis com que pode lidar, estou que essas tecnologias não o atingem apenas em seu organismo, mas alteram também toda sua vida institucional e social.

Com efeito, como vejo o *systems analysis* de que falamos em artigo anterior, êsse nôvo método de estudar e controlar os próprios fenômenos sociais decorre substancialmente de inovações tecnológicas, sejam as de cálculos matemáticos e estatísticos, sejam

as electrônicas e mecânicas, que nos deram o computador.

Essas tecnologias vieram tornar possível o laboratório experimental social sob forma que estávamos longe de supor possível. É verdade que o laboratório não é o mesmo das ciências físicas e biológicas, onde lidamos com a matéria e a vida em sua própria realidade. No laboratório social simulamos apenas as experiências e figuramos os resultados, como se fôra uma representação, daí deduzindo os critérios para a decisão e o controle da experiência real.

A nova abordagem compreende, assim, primeiro, o plano de ação, a busca das perguntas a que desejamos responder, sabendo-se que achá-las depois de minuciosa e exaustiva pesquisa dos dados e dos fatos é meio caminho andado. Conhecida a situação, feito o diagnóstico, começa fase completamente nova: a elaboração do "modelo", com o qual se vai trabalhar no laboratório social dessa forma criado. Os "modelos" são versões simplificadas e controláveis das situações do mundo real.

Quem visitar o Departamento de Educação do Estado de Colorado, nos Estados Unidos, ali encontrará uma cidade-laboratório, onde se estudam e se fazem os planos para a reforma educacional em curso na área de Denver.

Trata-se de Capsburg, cidade de 30.194 habitantes, típica da área do Nordeste dos Estados Unidos, localizada à margem de um rio, com a sua Main Street e sete bairros residenciais, dentre os quais dois apresentam violentos contrastes, que explicam as profundas tensões sociais reinantes nesse centro urbano.

Num dêles encontram-se grandes mansões antigas, situadas em verdadeiros parques, aí vivendo um grupo de famílias brancas, fruindo as mais altas rendas locais. No centro da cidade, não muito distante dêsse bairro, encontra-se um bairro decadente com a mesma população do bairro rico numa área cinco vêzes menor, tôda não-branca, onde 20% dos homens aptos para o trabalho não têm emprêgo.

Não são tais contrastes que fazem de Capsburg uma cidade original. A sua originalidade está em que é uma cidade imaginária, representada por uma imensa pilha de cartões perfurados, destinada a facilitar a pesquisa e o estudo dos efeitos dos novos programas com que a educação em Denver se vem reformando.

O modêlo pode simular 16 anos de mudança social em cêrca de 4 minutos de trabalho do computador e constitui o protótipo para os estudos que estão sendo levados a efeito em Denver pelo Departamento de Educação.

Pode-se, assim, ver que o *systems analysis* equivale a um esforço para se conduzir trabalhos escolares e de educação como se fôssem trabalhos de ciências físicas e naturais, podendo-se dirigir, controlar e verificar os resultados como se dirigem, controlam e verificam os trabalhos em projetos agrícolas ou industriais. Os modêlos funcionam como os animais de laboratório.

Os progressos que registram o nosso tempo são mais progressos de tecnologia do que de conhecimento teórico. Mas essa tecnologia, dentro dos métodos e teorias existentes, vem fazendo tremendamente crescer senão a quantidade de conhecimentos, a quantidade de informações.

Segundo estimativa recente, em cada 40 minutos, chegam hoje às bibliotecas do mundo novas informações em quantidade suficiente para encher o equivalente a 24 volumes da Enciclopédia Britânica. Além disto e ainda mais importante que essa explosão de saber, cresce a nossa capacidade de lidar com dados, de armazená-los e de manipulá-los em quantidades jamais sonhadas.

Para dar uma idéia do que são hoje as possibilidades quanto à nova capacidade humana de calcular o que está acontecendo nas situações mais complexas, basta mencionar que, entre os modelos mais rápidos de computadores em uso há alguns que podem trabalhar dois milhões de vêzes mais depressa do que o homem. Isto equivale a poder fazer num dia os cálculos que um homem levaria mil anos para fazer. Imagine-se que tenho um problema com uma matriz de 10 por 10, que envolveria a seleção de 3.628.800 combinações possíveis. Os cálculos com papel e lápis levariam algumas horas e outras tantas para fazer as correções. Se a matriz fôr de 20 por 20, as proporções serão astronômicas, compreendendo 2.500 milhões de combinações, ou seja, 25 seguidos de 17 zeros. Os computadores lidam com matrizes ainda maiores.

Outro aspecto iluminante do modo pelo qual estão a crescer e mudar os novos instrumentos de multiplicação da ação humana é a evolução dos computadores. Miniaturização é como se chama um dos desenvolvimentos da eletrônica: a arte de acumular mais e mais circuitos em menos e menos espaço.

A marcha dessa inovação foi a seguinte: o computador Eniac, o primei-

ro de alta velocidade, montado em 1946, era um dinossauro. Pesava mais de 30 toneladas, ocupava a área de uma quadra de tênis e requeria um sistema de ar condicionado para dissipar o calor gerado pelos seus 20.000 tubos de vácuo. Hoje, pouco mais de 20 anos depois, um modelo muito mais poderoso pode ser colocado no espaço de uma prateleira de estante.

E o futuro pode ser vislumbrado pelo novo aparelho experimental equivalente a uma moeda de meio-dólar de prata, o qual inclui 200 circuitos internos, cada um com doze circuitos e outros componentes. Não há limites para o que poderá oferecer o futuro.

O que marca o nosso tempo é essa aceleração do progresso tecnológico sem a correspondente aceleração no pensamento teórico. Não temos uma teoria da educação, como não temos uma teoria social, mas estamos equipados com uma assustadora tecnologia. A abordagem do *systems analysis* está em seu começo, mas constitui um dos mais terríveis desafios ao nosso despreparo para utilizá-la.

ANÍSIO TEIXEIRA

Fôlha de São Paulo — 26-10-68

Cultura e Sociedade: Perspectivas

Qualquer que seja a perspectiva analítica adotada pelo observador da nossa cultura, o ponto-de-fuga coincidirá: as ideologias, a par de sua destinação principal de pólo de sustentação do poder, ou seja, de constituírem a sistemática normativa dos negócios políticos do Estado, criam uma filosofia subsidiária, mediante a canalização para si de toda a carga de ansiedade e perplexidade do indivíduo perante

sua colocação no espaço social e cultural que lhe é inerente, assumindo, assim, o papel de *pater familias*, numa sociedade em que cada vez mais o indivíduo abdica de sua condição de unidade social e politicamente responsável dentro do seu quadro complexo, para tornar, mediante sutis mecanismos de transferência, estimulados pela própria atividade operacional do Estado, indissolúvel o seu destino em relação ao déle.

Essa filosofia de anulação da consciência tem por objetivo instaurar um processo de massificação, tornando o apêlo indagativo do homem face ao universo que o cerca, uma pergunta-padrão, cuja resposta está contida nos arquétipos dessa mesma filosofia, estruturada não como um instrumental de iniquitação, vale dizer, de reformulação contínua face ao descobrir do eu, e a partir dessa descoberta, alcançar o *devenir* do mundo pela sua transformação, mas de paralisação da *insight penetration* do indivíduo. Em outros termos poderíamos exemplificar tais arquétipos como o contexto da filosofia atuando a partir de um processo que se situa (ou se corrige) em função do apêlo recolhido, realimentando (*feed back*) o núcleo da resposta pelo tratamento do apêlo recolhido.

É fato indubitável que assistimos (a maior parte das vezes inconscientemente ou aprisionados pelo pensamento binário: materialismo histórico *versus* espiritualismo cristão) a essa profunda metamorfose do comportamento individual sem qualquer participação maior, isto é, somos colocados em face da realidade já modificada por superestruturas que, numa primeira abordagem, nos parecem exteriores ao complexo social, pois na sociedade contemporânea inexistem li-

berdade para a superação da filosofia conformista atualmente em vigor e o deflagar de uma nova consciência reflexiva face ao universo, revolucionária em si mesma.

É interessante observar que essa situação origina-se do medo à liberdade: a inexistência de um sistema social no qual o indivíduo sintia-se colocado como célula ativa (conforme a obra de Erich Fromm, *Escape from Freedom*, Rinehart & Company, Inc., Nova Iorque, 1941; tradução brasileira de Zahar Editores). Tal situação tem sua origem numa série de fatores e, sobretudo, dentre eles, os político-militares, aliados êstes da complexidade tecnológica atingida pelo mundo. Daí o antagonismo entre o *Volksgeist* e o *Zeitgeist*. Por outro lado, é preciso observar que determinadas instituições do Estado se tornaram poderes hipercomplexos inacessíveis à maioria dos indivíduos: Justiça, Polícia etc., criando situações de desajustamento psicossocial, pois é amplamente aceito o princípio de que as moléstias psíquicas são frequentemente resultantes do esforço psicológico frustrado de ajustamento ao meio. Esse antagonismo se desenvolve pela vinculação dos comportamentos a uma cosmogonia social ou a um folclore tecnocrático, exposto pela televisão, música popular, revistas de massa etc.

Tôda essa instabilidade, ao se refletir nos grupos sociais, cria suas áreas de reação, os traumas coletivos, instrumentalizados pelo nível de conhecimento ou de afetividade que cada grupo social adquiriu de si mesmo. As relações entre os diversos estrata que compõem o quadro social, em virtude desses condicionamentos às suas características intrínsecas de ação e reação, funcionam em termos in-

-groups e out-groups, cada um deles possuindo seus padrões próprios de abordagem de um em relação ao outro.

Creio ser necessário, nesse ponto, expor a definição de ideologia totalitária, mesmo restritamente, a fim de que não se suponha que encaramos o Estado como um organismo totalitário em si mesmo. Restritamente, porque, em tese, o comunismo soviético não seria totalitário, ocorrendo o inverso com o clericalismo de direita da *Action Française*, estruturada por Charles Maurras. Essa, aliás, é uma discussão velha. O fato é que o Estado, seja qual fôr o sistema que orienta, incapaz de fornecer à sua massa populacional instrumentos de aferição da implicação do inter-relacionamento indivíduo, grupo e sociedade, isola-a em sua própria área social, alimentando-o social, cultural e politicamente em relação direta com o seu status. A resultante dessa política cifra-se, sobretudo, na anulação da consciência social. (Alguns exemplos podem ser recolhidos, como o publicado pela revista americana *Pageant* (agosto de 1964), num artigo de Jae Lyle, sob o título *37 silent witnesses*, o qual narra a inação das 38 pessoas que assistiram ao assassinato Katerine Genovese, com 15 facadas, em Kew Gardens, Queens, Estado de Nova Iorque. Das 28 pessoas, somente uma gritou (*let that girl alone!*). Feita uma pesquisa, um casal assim respondeu: *the horror of her cries froze us to ours beds* e um homem, lacônicamente, afirmou: *I thought it was a dream. If she'd screamed once more, I'd have called the police*. Os demais depoimentos não fogem ao mesmo tom de alienação psicossocial.)

Embora possa parecer contraditório (a seguir veremos que não), em tese

o Estado não é totalitário, visto que as liberdades ditas fundamentais, que o direito e o costume consagraram, estão asseguradas aos seus cidadãos: a locomoção, a inviolabilidade do lar, a liberdade de culto religioso, mas a ideologia resultante de sua ação o é, devido ao condicionamento existencial à estrutura estatal, o rígido enquadramento à sua *Realpolitik*, sem que este nada tenha a oferecer senão a satisfação de suas necessidades materiais, eliminando, gradativamente, sua capacidade de reflexão, tornando-o um mero apêndice à máquina estatal.

Evidentemente, a cultura, estando inserida na infra-estrutura, sofre os efeitos das modificações que se operam na superestrutura da sociedade. O avanço dos processos de comunicação de massa, tendo sua base na tecnologia moderna, representa um elemento essencial na verificação das novas condições sob as quais a cultura evolui.

Nossa intenção é a de estudar os efeitos da filosofia política de conscientização sobre a atividade cultural. Na realidade, são notas sobre a indústria cultural no nosso tempo, as quais espero desenvolver, em direção à verificação da causalidade de inúmeros fatores que concedem ao cinema — dentre todas as manifestações artísticas e culturais — o papel de elemento deflator de uma nova consciência face ao mundo como ele se apresenta e ao seu devenir.

A propaganda filosófica e política informa que o homem repudiou a função de objeto para ocupar o decisivo papel de sujeito de suas virtualidades, porém estas são carreadas para a fetichização dessa liberdade, em que a conquista obtida modula-se pelos

estereótipos de individualismo, renovados de acordo com a exaustão de sua receptividade e grau de persuasão: *beatniks*, *hipsters*, *psychodelies* etc.

A relação de equivalência entre o conceito ou significado (o protesto como tese) e a forma ou significante em que ele se desenvolve (a ação prática) situa-se na exterioridade da revolta, que se adequa ao processo social, sendo por ele absorvido, tornado parte integrante do seu *milieu*. Repete-se, assim, o que, guardadas as devidas proporções, ocorre com as técnicas de *marketing*, onde o consumidor é condicionado a adquirir não um produto, porém a imagem que dele possui, imagem esta criada como sustentáculo à axiomática da *acquisitive society*, em que primeiro se vende para depois fabricar.

O protesto, uma vez absorvido, é comercializado e distribuído a milhões de jovens que, apegando-se às suas manifestações externas: músicas, indumentárias, comportamento etc., percorrem todo um ciclo inconsequente e vazio de significado, formalizando o processo de massificação de onde o Estado extrai sua continuidade.

Diante de uma realidade sem opções, o indivíduo cria novas formas de liberação de sua energia ideológica, pela cristalização paroxística de determinados modelos de rebelião, que têm alterado apenas sua face externa, as quais assumem as linhas gerais condicionadas por todo o complexo propagandístico comercial diversional que está na raiz de todas as vulgatas ideológicas do nosso tempo.

Goethe disse algo que o exprime claramente: cada geração deve escrever

de nôvo a história. O que à primeira vista poderia representar um resíduo de visão romântica demonstra a profunda dicotomia existente entre o homem colocado aqui e agora e todo o passado artístico, social, cultural e político que está na origem de sua evolução.

Uma das causas desse desligamento do homem e do seu passado, e, mesmo, seu tempo histórico, é a própria organização estrutural da sociedade, que, altamente estratificada nos países desenvolvidos e anquilosada nos países em vias de desenvolvimento, criam obstáculos quase que naturais à plena realização individual. Herbert Marcuse (*The Onedimensional Man*, Beacon Press, Boston, 1964), afirma que uma sociedade, que parece cada vez mais capaz de satisfazer às necessidades dos indivíduos através da maneira pela qual está organizada, priva a independência de pensamento, a autonomia e o direito de oposição política de sua função crítica básica.

Marcuse coloca em questão o fato de que as sociedades tecnológicas contemporâneas anulam todo e qualquer pensamento criador e retiram do contexto social opções pelas quais o indivíduo possa lutar.

A época atual, que poderia ser definida numa só palavra — crise — tende, pela sua própria base tecnológica, a ser totalitária. Totalitária não é simplesmente a dominação política de origem impositiva, mas a coordenação técnica e econômica que opera através da manipulação das necessidades, criando suas próprias fontes de interesse. O primado da tecnologia na condução do problema social deve-se, sobretudo, a um fato indiscutível, assinalado especialmente

após a II Guerra Mundial: a falência da ideologia como sistema de referência na condução política e social do indivíduo diante da sociedade.

C. Wright Mills (*The Sociological Imagination*, Oxford University Press, New York, 1959) resume bem a situação, ao esclarecer: "o que vem ocorrendo no mundo deixa claro, creio, porque as idéias de liberdade e razão com freqüência parecem ambíguas, tanto na nova sociedade capitalista como na sociedade comunista de nossa época, porque o marxismo se tornou uma retórica cansativa de defesa e abusos burocráticos. E o liberalismo, uma forma trivial e irrelevante de mascarar a realidade social".

Por outro lado, paralelamente a esse contínuo afastamento da ideologia do quadro social, um elemento nôvo, que a pouco e pouco se foi estruturando, assumiu o domínio do povo, como medida de valor de sua atuação, e, igualmente, como forma de participação no mundo.

Referimo-nos à chamada *mass culture*, ou como Theodor W. Adorno intitulou, à *indústria cultural*.

Alguns analistas da sociedade contemporânea — possivelmente ressentidos pela atmia provocada pela *mass culture* — admitem que ela é um sintoma de doença da sociedade industrial, isto é, que nos estaríamos encaminhando para uma era desligada de quaisquer tradições culturais, uma civilização sem cultura, visto que a *mass culture*, por ser também resultante de um processo tecnológico de produção, subverteria não só os sagrados valores artísticos, mas também a própria consciência individual.

Essa perspectiva do problema omite dados fundamentais para o encaminhamento da questão. O primeiro deles deve-se à constatação indiscutível de que a indústria cultural surgiu em decorrência da colocação da massa no contexto da história como sujeito de sua própria atividade. E, em segundo, pela própria revolução tecnológica.

Quando nos referimos à massa como sujeito de sua própria atividade, relacionamo-la com o *milieu* cultural que ela criou e sustenta para o atendimento de suas necessidades específicas. Se, no passado, ela via de regra recebia um subproduto da cultura dominante, hoje ela cria seu próprio universo cultural. Entretanto, a condicionante imposta pela revolução tecnológica, que pára além da criação de novos meios de expressões artísticas, fez com que surgisse uma nova perspectiva de tratamento da arte, anulando a carga de veneração e de cultuação que existia. Em outras palavras: a experiência psicológica que acompanhava a recepção do objeto artístico foi radicalmente modificada, pois o culto prestado à obra em decorrência de sua impermeabilidade à posse e de sua transcendência estruturada num sistema de herança cultural tradicional, anulou-se quando as técnicas reprodutoras (fotografia, imprensa, televisão) trouxeram para dentro de cada habitação a mesma obra de arte cultivada nos museus, tornando possível que *exista mais arte fora que dentro dos museus* (McLuhan).

Enquanto o conteúdo da obra permanecia o mesmo, a abordagem visual passou de um extremo a outro, radicalizando a sensação de quebra com os mitos da obra de arte, que

semiológicamente se apoiava numa dupla sistemática: o valor em si da obra de arte, como testemunho de uma determinada experiência criada, e o valor de culto, ou seja, a feticização da obra como um elemento divinizado.

As técnicas de reprodução e a cultura de massa criaram novos meios de expressão artística, os quais, aliados à propriedade intrínseca da arte de instrumento antecipador do futuro social, fizeram com que a comunicação hoje seja condicionada pelo seu próprio veículo e não pelo conteúdo da mensagem: "enquanto a luz está sendo usada para a cirurgia cerebral ou para o *baseball* noturno, é um fato sem importância. E poderia ser argüido que essas atividades são de alguma maneira o "conteúdo" da luz elétrica, uma vez que aquelas atividades não existiriam sem ela. Esse fato simplesmente destaca o ponto de que o veículo é mensagem", diz McLuhan, porque é o veículo que molda e controla a escala e forma da ação e associação humanas.

Desta forma, a tecnologia moderna, além de criar novos meios de expressão, é a extensão dos sentidos do homem, na medida em que o homem contemporâneo vive integrado numa época eletrônica, configurada pela computação, pela avaliação programática. E, nessa *electronic age*, onde ela é a extensão do sistema nervoso humano, a sociedade moderna se caracteriza não tanto pelo conteúdo da comunicação, mas pela natureza dos meios, ou como afirma McLuhan, *the medium in the message*.

Herbert Marshall McLuhan, nascido em 1911, estudante de engenharia na Manitoba University, ex-aluno do Trinity College, de Cambridge, atual-

mente diretor do Centro Cultural e Tecnológico da Universidade de Toronto, é o maior teórico da comunicação de massa, sendo equiparado, em importância, a Freud, Newton, Darwin e Einstein; é autor de quatro livros fundamentais para a compreensão do impacto da tecnologia na *mass communication*.

O primeiro é *The Mechanical Bride*, escrito em 1936 e lançado em 1951; o segundo, *The Gutenberg Galaxy*, data de 1962; o terceiro, que é o mais conhecido, *Understanding Media: The Extensions of Man*, é de 1964. Este ano foi lançado *The Medium is the Massage*, escrito em colaboração com Quentin Fiore, e coordenado por Jerome Agel. A edição desse livro ocasionou uma quebra de tradição na indústria editorial americana, pois a *paperback edition* foi lançada antes da edição encadernada. Em declarações prestadas a Marvin Kitman (*The New York Times Book Review*, 26-3-1967), Agel informou que era "o primeiro coordenador da indústria editorial, o que significa que eu repeti David Merrick, produzindo juntos o som e a música". E acrescentou: "Pela primeira vez Marshall expôs sua mensagem em termos que qualquer um pode compreender. Ele é um gênio."

Marshall McLuhan, em entrevista prestada a jornalistas italianos, confessou-se fortemente influenciado por Wyndham Lewis (*Culture and Environment*), autor que primeiro despertou seu interesse para a cultura popular. Jame Joyce (*Finnegans Wake*), Ezra Pound (*The Cantos*) e Thomas Stearns Eliot (*The Waste Land*), igualmente marcaram sua visão do problema cultural do nosso tempo.

Sob o impulso da eletrônica, diz McLuhan, o homem está sendo reconduzido à orientação multilateral, multidimensional do homem primitivo com uma outra estrutura perceptiva, desligado do pensamento linear que o tem orientado, pois, de acordo com a sua tese, o homem atravessa a terceira idade de sua existência, a idade elétrica ou retribalizada, após ter ultrapassado as duas anteriores: pré-letrada ou tribal e Gutenberg ou individual.

Manipulando os elementos tecnológicos postos à disposição do homem contemporâneo, aliando-os aos *mass communication media*, McLuhan coloca o indivíduo num contexto tecnocrático, onde tanto a cultura quanto a tecnologia mesma, têm objetivos comuns: retribalizar o homem em torno do totem da atualidade, os equipamentos eletrônicos, fato que Norbert Wiener, o criador da cibernética, já havia, de maneira bastante clara, exposto em *The Human Use of Human Beings — Cybernetics and Society* Doubleday & Co., Inc., New York, 1954).

Nesse novo universo, a comunidade humana, embora amparada por uma parafernália tecnológica, traveste-se numa *Dogpatch*, o homem tornado membro da grande família *Yokum* irmanada ao redor do grande núcleo eletrônico que serve como *mass communication medium*. O reconhecimento de que o *electronic medium* alterou profundamente as sensações perceptivas humanas, corresponderia, segundo McLuhan, à compreensão da posição globalizante do homem — retornando agora aos valores e percepções da cultura preletrada, tendo diante de si o mundo

— eletronicamente possuindo-o — tal como as civilizações preletradas, que o possuíam visualmente.

McLuhan acrescenta que "o homem ocidental adquiriu da tecnologia da literatura o poder de agir sem reagir" (*Understanding Media*, pág. 20), porém, conforme pergunta Goethe, "cabera persuasão onde não temos o direito de escolher?" (*Iphigénie in Tauris*).

O complexo tecnológico é considerado elemento decisivo na aceleração da crescente alienação do nosso tempo. Tomando por base a substituição da automatização (máquinas & homens) pela automação (máquinas & máquinas), o problema reduzir-se-ia a uma simples extrapolação, a manutenção do domínio sobre o comportamento e a capacidade de movimentação das classes trabalhadoras (ambas as vertentes mais numerosas: *white e blue collars*, segundo a terminologia de C. Wright Mills): na medida em que o tempo útil de trabalho diminui, aumentando, consequentemente, o tempo livre — teoricamente livre — mas orientado e controlado pelas mesmas estruturas que sustentam as empresas produtoras, seria uma espécie de ópio.

Explicando melhor: subvertendo a liberdade que o tempo útil concede ao trabalhador — ao indivíduo em geral, criam-se linhas subsidiárias de domínio, pela massificação das manifestações culturais postas ao alcance desse mesmo trabalhador livre. Ocorrendo essa superprodução de material de consumo, naturalmente a limitação das opções é acentuada e, inclusive, codificada, de forma a manter domínio sobre o pretensso território livre em que se desenvolveriam determinadas virtualidades culturais do indiví-

duo. Todavia, essa superestimação do domínio do complexo tecnológico sobre as estruturas do comportamento coletivo necessita ser repensada, uma vez que nas relações entre o homem e a máquina há uma série de objeções, as quais foram debatidas no XXI Congresso Nacional de Filosofia, realizado em Pira, Itália, de 22 a 25 de abril de 1967.

As objeções são as seguintes:

1. *Objeção teológica*: a unicidade do pensamento e função da alma humana, alma que não foi concedida nem aos animais nem às máquinas;
2. *objeção metamática*: mesmo uma calculadora infinita não pode dar resposta a tôdas as questões (o chamado teorema de Goedel);
3. *objeção de Lady Lovelace*: já em 1850, *Lady Lovelace*, ao apresentar uma calculadora mecânica, destacou que a máquina não tinha nenhuma originalidade, fazendo apenas o que sabemos dizer-lhe que faça;
4. *argumento da consciência*: a máquina não pode escrever uma poesia ou um concerto, devido ao efeito de emoções experimentadas, nem enamorar-se, gozar o próprio sucesso, arrepende-se dos próprios erros etc.;
5. *argumento filosófico*: a máquina poderá fazer tudo, mas não será gentil, não se enamorará de alguém etc.;
6. *argumento da continuidade do sistema nervoso*: o sistema nervoso do homem possui uma continuidade de estados não imitáveis por uma máquina;

7. *argumento da não uniformidade do comportamento*: o homem obedece a certas regras de conduta, mas pode sempre alhear-se delas ou improvisar uma solução;
8. *argumento da percepção extra-sensorial*: o homem possui faculdades telepáticas que demonstram que é governado por outras leis, outras que as físicas, as quais não podem ser aplicadas às máquinas pensantes.

O problema cifra-se na compreensão, portanto, da frase do ensaísta italiano Umberto Morra, com referência ao autor de *Understanding Media*: "uma definição apropriada de McLuhan poderia ser essa: profeta dos valores existenciais da tecnologia", ou seja, um pensador que propugna pela integração dinâmica entre o contexto tecnológico e a nova visão humana do mundo que os mecanismos eletrônicos oferecem. Assim, esclarece McLuhan, o progresso no caminho da história não depende de uma evolução do espírito humano, mas das novas técnicas que modificam e transformam a vida individual e coletiva. No início da civilização, o homem estava integrado na natureza, utilizava todos os seus sentidos. Era escravo da natureza e não o seu dono. Com o passar dos séculos, descobriu os caminhos das extensões de seus sentidos (cf. McLuhan): a estrada é uma extensão dos pés; o livro, uma extensão dos olhos; as roupas, da pele; a eletricidade, do sistema nervoso central. Ou seja: à medida que o homem se mecaniza (utiliza veículos técnicos exteriores a êle), a máquina se humaniza.

E, acrescenta McLuhan: "Quando inventamos uma tecnologia, tornamo-

-nos canibais; o nôvo ambiente configurado pela tecnologia elétrica é canibalístico, digere as pessoas e, para sobreviver, devemos estudar os costumes dos canibais." As semelhanças — que não são apenas de linguagem — com a Antropofagia de Oswald de Andrade são mais que evidentes, embora os pólos de utilização dessa antropofagia sejam outros; basicamente o princípio é o mesmo: digerir o elemento cultural para adaptá-lo às necessidades e, uma vez adaptando-o, suplantá-lo.

Ao mesmo tempo, porém, em que demonstra que a tecnologia do circuito elétrico vai reconduzir o homem à orientação multilateral, multidimensional do "primitivo", McLuhan adverte que a cultura oficial — não instrumentalizada para integrar-se nesse nôvo contexto, está tentando obrigar as novas *media* a fazerem o trabalho da velha, uma vez que grande parte dos intelectuais encaram os *mass media* como uma espécie de subproduto da tecnologia, manipulada apenas pelos interesses oportunistas das emprêsas publicitárias, que, para vender sabão ou creme dental, misturam Beethoven com Elvis Presley, fazendo coexistir as chamadas "criaturas do *mass media*" (*Ed Sullivan Show, Reader's Digest* etc.) com as superiores manifestações da cultura oficial, consagrada.

Uma abordagem funcional ao problema das relações do intelectual, suas condições e possibilidades de manter seu *status*, sem atmias profundas, revela que é esta, e não um possível e provável pudor quando à utilização dos *mass communication media*, a razão que impede a maioria dos intelectuais de analisarem o assunto com

objetividade e clareza, de forma que a sua adequação ao nôvo contexto tecnológico seja eficaz.

JAIME RODRIGUES

Correio da Manhã, Rio, 17-11-68.

O Plano Nacional de Cultura

A cultura brasileira elaborou-se nos seus princípios como uma atividade criadora dos primitivos que aqui viviam quando os europeus desembarcaram e iniciaram a conquista da terra para impor-se como dominadores e fundadores de impérios políticos. Foi, portanto, uma cultura natural, marcada pela admirável produtividade que o meio em estado de natureza permitira e estava sendo utilizado por aquela humanidade que identificava o espaço e, com a identificação, sabia dêle servir-se. O que então se construiu, e os antropólogos e os arqueólogos já apuraram em suas pesquisas de campo, autoriza hoje a afirmativa de que aquêles naturais não eram naturais tão indiferentes ao meio e tão desprovidos de imaginação como, durante algum tempo, imaginaram os que dêles se acercam para estudá-los e divulgá-los.

Depois, veio a importação dos contingentes trazidos pelos europeus, portugueses em particular, a que se juntou, durante mais de três séculos, a contribuição interessantíssima e riquíssima dos contingentes afro-negros, trazidos em condições selvagens, mas que nem por isso deixou de permitir que a contribuição cultural, como a étnica, ocorresse em larga escala como temos a certeza de que realmente ocorreu e ainda agora é visível num imenso acervo de medidas e valôres que nos caracterizam.

Constituímos, dêsse modo, um imenso laboratório, não apenas de experiência e de composição étnica, mas igualmente cultural, pelo encontro e fusão de elementos diversos que se aproximaram, vincularam e interpenetraram pelo sangue e pela cultura que se transmitiram, num processo de transculturação admirável, que estamos estudando e nos permite indicar-nos como uma das mais autênticas culturas mestiças de origem atual. E constituímos êsse laboratório de experiências ilimitadas, tanto mais quanto, a partir do século XIX, novos contingentes e estoques étnicos e culturais vieram incorporar-se aqui ao processo anterior de mestiçamento, numa contribuição nova que constitui riqueza indescritível que devemos registrar na extensão e importância que possui.

A todo êsse conjunto de valôres materiais, espirituais e étnicos, devendo somar-se o que nos deram, no decorrer dos séculos XIX e XX, através de contatos continuados e necessários, ingleses, franceses e agora norte-americanos, contribuições admiráveis, que nos enriqueceram, diversificaram, atualizaram e constituíram força vital em nosso desenvolvimento.

No período colonial, face às restrições que ocorriam no particular da presença do Estado nos problemas da educação e da cultura, atribuídos às organizações religiosas, devidamente credenciadas e assistidas financeiramente pelo poder público, o processo de desenvolvimento cultural brasileiro não se mostrou dinâmico. As escolas e institutos de ensino, como bibliotecas que se montaram a cargo dos Jesuítas e de outros organismos religiosos, produziram os frutos que

costumamos louvar, substituídos após ou no decorrer do Consulado de Pombal, pelo ensino leigo, restrito, todavia, às primeiras letras e a umas poucas humanidades. Em Coimbra é que se fazia o ensino de natureza maior, isto é, o ensino médio e o ensino universitário. Como ocorreu, em escala menor, em Montpelier, França. Nem por isso, no entanto, o Brasil-colônia deixou de possuir inteligências que procuraram registrar a vida nacional em elaboração, louvando em verso e prosa e interpretando o que a natureza física indicava como característica ou individualidade do espaço onde se criava uma sociedade mestiça, tropical. Procedeu-se a um intenso esforço para o conhecimento científico do país-colônia, nesse particular devendo salientar-se a atividade gigantesca do baiano Alexandre Rodrigues Ferreira, nas últimas décadas do século XVIII.

Com a vinda de D. João, essa situação alterou-se. Criaram-se os primeiros institutos de ensino, que, com a independência, cresceram em número e se ampliaram na área da especialização. Os cursos de liceu e os de formação normal aumentaram em número. Como as aulas universitárias também aumentaram, formando os profissionais brasileiros, necessários ao país que se ensaiava em sua vida soberana. Será conveniente registrar que, tanto no período colonial como no Brasil imperial, exerceram uma função educativa-cultural da maior importância os Seminários que não formaram unicamente o clero para as obrigações do culto católico, mas igualmente os que ali receberam as humanidades que autorizaram um conhecimento mais intenso do que era necessário à formação universitária e a certas atividades de menor gradua-

ção científica. A cultura livresca que se criou não constituiu, no entanto, um prejuízo ao progresso da nação. Porque serviu ou autorizou o surgimento de uma inteligência objetiva, que permitiu o estado de consciência cívica e o estado de espiritualidade de um iluminismo, de certo modo rico, mas diverso daquele que, nos idos do século XVIII, levou às comoções políticas que deram um novo sentido à vida européia, com repercussão na própria América, de que éramos parte. A vida literária realizou-se amplamente. A indagação científica também se desenvolveu, enriquecendo-se o patrimônio de conhecimentos da realidade nacional, agora mais ativamente promovida pelos próprios brasileiros. Surgem os primeiros estabelecimentos de pesquisa e começam a circular as publicações não apenas literárias, mas, também, voltadas para o campo científico.

Sob a República, o crescimento educacional e cultural tomou velocidade maior. Nos textos constitucionais e na legislação ordinária votada pelo Parlamento ou decretada pelos Executivos federal e estaduais não havia, no entanto, a referência mais explícita aos problemas da cultura e às medidas legais que se deviam adotar e foram adotadas para que fôsse impulsionada. À iniciativa do Estado somou-se a iniciativa privada. Museus, bibliotecas, centros de pesquisas, foram sendo montados sem que, todavia, nesse movimento se tivesse corporificado uma decisão nacional de evidência fácil de constatar. Mais recentemente, a exemplo do que alguns Estados já realizavam, o Governo Federal assumiu posição efetiva. Depois de 30, criadas instituições e serviços como o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Na-

cional do Livro, ampliada a rede de museus e montados outros organismos, visando ao incentivo da arte cênica, do cultivo das formas folclóricas da criatividade popular, do cinema, das artes plásticas, das técnicas urbanísticas e arquitetônicas, com o advento de uma modernidade revolucionária, institutos de pesquisas e órgãos de cúpula no comando de toda a atividade cultural, como o Conselho Nacional de Pesquisas e agora o Conselho Federal de Cultura, definiu-se, verdadeiramente, uma política nacional de cultura. Deixou de existir a simples ou mera criatividade de que o Estado se achava ausente, para ocorrer justamente a iniciativa e a ação preservativa do poder público, visando, não apenas institucionalizar a cultura, mas defini-la melhor, defendê-la, garanti-la, assegurando-lhe uma continuidade permanente e insofismável (arts. 171 e 172 da Constituição).

O Conselho Federal de Cultura, dividido em quatro câmaras (ciências humanas, letras, artes e patrimônio histórico e artístico), integrado por 24 membros, de mandatos que variam entre dois e seis anos, levou à criação dos Conselhos Estaduais e à elaboração de um plano nacional, que deve partir da preservação de monumentos históricos e artísticos, natureza física, multidão indígena, costumes e usos populares, peculiaridades lingüísticas regionais, manifestações de artesanato, para atingir a montagem de bibliotecas, casas de cultura, edições populares ou eruditas, defesa das espécies raras de documentos e riqueza ou patrimônio literário, direito de autores, incentivo à pesquisa no amplo campo daquelas áreas em que o Conselho está constituído. Os prêmios literários, as exposições, permanentes ou não, são outro elemen-

to integrante dos planos nacionais de cultura, que importam na existência, assim, de uma decisão oficial capaz de garantir-lhe a vitalidade. O plano nacional de cultura, entretanto, deve cobrir toda a área em que se efetiva a ação criadora dos brasileiros. Deve, portanto, possuir um sentido de globalidade que exija, em sua elaboração, a presença atuante dos que, nos altos organismos federais e privados, realizem tarefas, em seus campos próprios, mas que são partes do que devemos entender por cultura brasileira.

A cultura brasileira, agora institucionalizada, na ação coordenadora e incentivadora, por decisão do poder público, que compreendeu que não mais podia estar ausente de um aspecto do processo de desenvolvimento, justamente aquele que é o fundamento maior de uma política que vise retirar-nos, como está retirando, do complexo de inferioridade que é a condição de nação subdesenvolvida por que nos situamos ainda, de certo modo, no quadro universal, toma agora um novo impulso. Os organismos mantidos pelo Estado devem ser reformulados, dentro de novo estilo de ação, para que possam acompanhar as exigências de um mundo renovado pela era atômica que é a sua grande atualidade e a sua gigantesca realidade. Por isso mesmo, por sugestão do antigo presidente do Conselho, acadêmico Josué Montelo, e aprovação unânime do mesmo Conselho, foi lembrada ao Ministro Tarso Dutra, que acolheu favoravelmente a idéia, a criação de um grupo de trabalho, no tipo daquele que deveria reformular a política educacional, para reformular ou traçar as linhas centrais e iniciais de uma política cultural de que o poder federal ficaria incumbido.

Esse grupo de trabalho ficou integrado pelos senhores: *Presidente*: Ministro Tarso Dutra; *membros*, senhores: Donatello Grieco, Gilson Amado, Felinto Rodrigues, Josué Montelo, Pedro Calmon, Renato Sociro, Umberto Peregrino, Iolanda Penteado, José Carlos Vieira de Figueiredo, Luís Alberto Americano, Manoel Vilaça, e elaborou vários projetos que vão ser examinados pelo Conselho para pronunciamento a ser, posteriormente, considerado pelo Ministro Tarso Dutra. Esses projetos referem-se: à criação da Secretaria para os assuntos culturais, à autonomia para a Biblioteca Nacional, Instituto Nacional do Livro, Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Nacional de Belas-Artes, Museu Histórico Nacional, Museu Imperial, Serviço de Radiodifusão Educativa; à criação do Serviço Nacional de Música, Serviço Nacional de Folclore, Serviço Nacional de Artes Plásticas; aos recursos para a política, de iniciativa do Governo Federal, visando ao incentivo da cultura, à instituição do registro nacional de aparelhos receptores de televisão.

De outro lado, já foi endereçada ao Ministro Tarso Dutra exposição da atual Presidência do Conselho, propondo a constituição de uma comissão de alto nível, integrada por elementos credenciados dos organismos públicos e privados que atuam na área da cultura, para que seja elaborado o grande plano nacional. A sugestão foi acolhida pelo Ministro que, oportunamente, dará os passos que se fizerem necessários para efetivação do projeto.

ARTHUR CÉSAR FERREIRA REIS
O Globo, Rio, de 11-3-69.

A Fundação Nacional do Índio publicou, em convênio com o Instituto Lingüístico de Verão, que tem sede nesta Capital, textos de conhecimentos gerais, incluindo educação cívica brasileira, destinados aos índios Maxakali, uma cartilha de alfabetização desse dialeto, sistematizada pelos lingüistas do Instituto, e um opúsculo com lendas narradas pelos próprios índios aos lingüistas. A cartilha é constituída de quatro pequenos volumes, tipo opúsculo, de acordo com o grau de adiantamento do índio. Os textos de conhecimentos gerais servem como instrumentos de prática e informação para conhecimento das horas do calendário e da moeda brasileira.

Fornecem também conceitos de civismo por meio da História e Geografia do Brasil o de higiene e bons hábitos. Ao texto em maxakali segue-se a tradução em Português, na parte inferior de cada página. Essa tribo do norte de Minas Gerais, planta arroz e o comercializa, mas não conhecendo o cruzeiro novo vinha sendo lesada pelos compradores.

Esse trabalho constitui a nossa missão no País, desde que o Instituto do Brasil fez o seu primeiro convênio, com o Museu Nacional, para a classificação dos idiomas índios brasileiros.

O Instituto é uma organização mantida por igrejas evangélicas de todo o mundo, mas composta exclusivamente por técnicos lingüistas, não se tratando, portanto, de pastores missionários, como tem sido anunciado.

* Entrevista a "*O Globo*", Rio, de 26-12-68.

O convênio com o Museu Nacional e o antigo Serviço de Proteção aos Índios foi feito porque os estudos daquela entidade cultural dependia da classificação. Até então, todos os trabalhos do Museu eram ainda baseados na classificação deixada pelo Padre José de Anchieta, da época do Descobrimento do Brasil, além de não seguir qualquer das técnicas modernas de Lingüística. O convênio data de 1959, e posteriormente outro convênio foi feito pelo Instituto com a Universidade de Brasília. Os trabalhos realizados no Brasil contam com lingüistas de várias nacionalidades, todos especialistas, levando em conta que até 1960 o Brasil não contava com qualquer desses técnicos.

Em meio aos problemas da política indigenista do País, com força positiva, há um grupo de jovens abnegados, motivados altruisticamente, trabalhando para resolver o problema da comunicação. Equipes de duas pessoas, de modo geral um casal, já começaram seus estudos lingüísticos em trinta e oito tribos distintas. Temporadas de três a seis meses levam as equipes do Instituto Lingüístico de Verão a morar nas aldeias, ouvindo, observando e colecionando dados da língua materna do grupo. A equipe começa logo a falar, mostrando assim seu interesse na vida do índio e prestigiando a cultura tribal, coisa completamente nova para os grupos que já sofreram a humilhação de contatos negativos com o mundo de fora. Enquanto aprende a falar a língua indígena, o lingüista aprende muitas coisas sobre os costumes da tribo, e assim toma conhecimento de todos os seus problemas.

A idéia da vida romântica, idílica, do índio selvagem já não tem mais significado. O índio encontra-se hoje

face a face com o dilema mortal: ou ele se adapta ao convívio com a nossa civilização ou morre sobre a pressão insuportável do século XX.

As equipes do Instituto, que é composto por elementos do Canadá, Inglaterra, Alemanha Ocidental, Suíça, Estados Unidos e Nova Zelândia, vão para o campo com orientação e prática no tratamento de doenças geralmente encontradas entre os silvícolas e, com esta preparação, podem mudar de maneira sensível o índice de mortalidade infantil. Quase todas as tribos já alcançadas por lingüistas estão crescendo demograficamente. As equipes, acompanhadas de transmissores, podem comunicar-se imediatamente com um dos centros do Instituto, em Belém, Cuiabá, Manaus ou Pôrto Velho, e mencionar a existência ou o começo de nova epidemia. E com a Fundação Nacional do Índio o Instituto mantém contato permanente.

Além de dar ao índio o conhecimento, pela leitura e pela escrita, de sua própria língua, antes por ele apenas falada, possibilitando, posteriormente, sua integração com o aprendizado do Português, o trabalho tem outro proveito: a publicação por órgãos nacionais e internacionais de artigos sobre a estrutura das línguas indígenas ainda vivas no País. Com isso satisfaz um anseio do mundo científico, para quem o material será completamente novo. Ao mesmo tempo, o ato de publicar esse material preserva para o Brasil um patrimônio cultural que tende a desaparecer. A soma de artigos e esboços, já publicados ou arquivados para consulta no Museu Nacional do Rio e na UNB, é de grande vulto, como indica o Professor Aryon Rodrigues em estudo sobre os "grupos lingüísticos da Amazônia".

Enquanto alguns duvidam do valor da língua tribal na educação do índio, é só ver a facilidade com que um índio aprende a ler quando se trata de sua própria língua materna, para ficar convencido de que não existe caminho melhor para introduzir o silvícola no mundo da escrita. Digo "introduzir" para deixar claro que o uso da língua tribal na educação não é mais do que um passo no caminho para a língua nacional. Para o índio, a nossa língua é uma língua estranha e tem que ser apresentada como uma segunda língua. Isso virá com a cartilha de transição que apresenta o Português no quadro da língua tribal.

JAIME WILSON

Educação e Universidade, o Momento da Decisão

"Num estado ideal, os cavalheiros que estivessem imersos em cálculos e descobertas obstruas seriam forçados, por Ato do Parlamento, a falar, durante 45 minutos, a um mção de estrebavia ou a uma senhoria... eles seriam examinados quanto às côres dos ômbus; e ensinados a converter-se em homens do mundo."

O. K. CHESTERTON

Está criado, por decreto-lei recente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que deverá injetar no sistema educacional brasileiro, já em 1969, em adição ao orçamento, cerca de NCr\$ 150 milhões de novos recursos federais. Está lançado, para execução imediata, o Programa de Implantação do Tempo Integral na universidade brasileira, com metas que poderão significar dispêndios de NCr\$ 80 a 100 milhões anuais (a

preços de 1969). Está constituída a Comissão Executiva para implantação do Programa de Centros Regionais de Pós-Graduação.

No momento em que se completa o ciclo de medidas legislativas básicas para aceleração da reforma universitária no Brasil, inclusive com a criação, na primeira semana de fevereiro, de uma comissão de alto nível para o acompanhamento *permanente* da execução da reforma, é relevante realizar um balanço dos instrumentos criados e uma reavaliação dos principais problemas a enfrentar.

Após a recente série de decretos e decretos-leis assinados pelo Presidente da República, em complementação às leis e decretos de fim do ano passado, dispõe o País, para fins de aceleração da reforma universitária:

— de uma *estratégia* de implantação consubstanciada no Relatório do Grupo de Trabalho (agosto de 1968); *estratégia* para o conjunto da reforma e para as suas principais linhas de ação (aperfeiçoamento da capacidade de planejamento e execução do sistema universitário; tempo integral do magistério; centros de pós-graduação etc.);

— de *projetos* definidos, e já em execução, constituindo instrumentos poderosos para execução das principais medidas: instrumentos legislativos, instrumentos financeiros, programas concretos para providências críticas etc.

Esse conjunto orgânico pode significar que, em matéria de reforma, a consciência nacional conseguiu, em período curto, recuperar o atraso. Isso nos coloca, de certo modo, em posi-

ção vantajosa perante grande número de países que ainda não dispõem daquela estratégia e dos instrumentos poderosos que aqui foram criados.

É chegado o momento de tirar o máximo proveito da aparente trégua (*repetimos aparente*) que os movimentos de rua oferecem, para consolidar as principais linhas de atuação a serem desenvolvidas, em consonância com o Programa Estratégico de Desenvolvimento. Julgamos essencial, para esse efeito, reiterar a ênfase na inter-relação entre o planejamento educacional e o plano global de desenvolvimento, e em alguns aspectos menos conhecidos da realidade do problema educacional brasileiro.

O ano de 1968 foi extremamente fecundo em criar uma consciência nacional da ligação estreita entre educação e desenvolvimento, considerado este num sentido integrado, abrangendo as dimensões econômica, social, política e espiritual. Através dessa integração, supera-se uma distinção artificial entre o material e o espiritual, entre o tecnológico e o humano.

Ainda quando nos concentramos na dimensão econômica do desenvolvimento, é estratégico o papel da educação, constituindo o chamado "insumo invisível", ou "fator residual", que, juntamente com o capital físico e a força de trabalho, responde pela aceleração do crescimento do Produto Interno Bruto. Passa a educação, por conseguinte, a constituir uma das principais formas de progresso tecnológico, em sentido amplo.

Sem embargo, *não é todo tipo de educação que vai servir a esse fim*. Deve-se a Arthur Lewis uma das análises mais inteligentes dos *fatores humanos*

que condicionam o crescimento econômico, destacando as atitudes individuais e sociais indispensáveis a um processo de desenvolvimento contínuo e rápido ("propensão a economizar fatores", "aumento e aplicação do conhecimento"). Tais atitudes, ou propensões, estão ligadas indissolúvelmente à filosofia da educação prevalente no país. Citaria pelo menos três requisitos principais para que a educação constitua, realmente, um instrumento de aceleração do desenvolvimento. Primeiro, a educação deve ter aquela concepção integrada a que nos referimos. Segundo, a educação deve favorecer, efetivamente, a democratização de oportunidades. Finalmente, é preciso que o sistema educacional não conduza nem à alienação nem aos dois extremos muito típicos do Brasil: ou o espírito livresco, de sentido acadêmico no mau sentido; ou o espírito tecnocrático. No Brasil, no estágio atual, o grande excesso ainda é no sentido do academicismo e do desligamento da realidade, que se verifica mesmo no ensino técnico-científico. Como é sabido, existe muito a fazer, ainda, no sentido de aproximar os modelos educacionais brasileiros das peculiaridades, da problemática e da sensibilidade nacional.

Importantes implicações da educação para a política de desenvolvimento já podem ser indicadas. Como visto, o desenvolvimento educacional é fator básico de desenvolvimento global, pelo aumento de produtividade dos fatores capital e trabalho, e sua melhor combinação na produção de bens e serviços, econômicos ou de qualquer ordem.

Os programas de investimentos, por conseguinte, devem assegurar prioridade à educação e pesquisa (seu com-

plemento indispensável), balanceando os resultados de aplicações adicionais nesse setor em comparação com investimentos destinados à expansão de capacidade nos demais setores, notadamente quanto ao capital físico (que em geral vem também acompanhado de inovações tecnológicas). Vale notar que o investimento em educação é, em geral, de lenta maturação (exceto no caso de treinamento direto para o trabalho), de modo que o dispêndio realizado no presente vai gerar bens e serviços no futuro — em futuro que pode ser distante, 10 a 15 anos. É que o progresso tecnológico exige não apenas mão-de-obra continuamente mais qualificada, como também investimentos em instalações, equipamentos, organização. Desta forma, será impossível expandir indefinidamente, ou de forma excessivamente rápida, os investimentos em educação, sob pena de sacrificar em demasia o crescimento presente em face do crescimento futuro, que poderá frustrar-se pela frustração do primeiro. O equilíbrio, pois, deve ser encontrado, assegurando ao desenvolvimento educacional, científico e tecnológico alta prioridade — e com isso garantindo o progresso a médio e longo prazos — até o ponto em que seja possível preservar volume adequado de investimentos em outros setores básicos — para preservar a aceleração do crescimento atual e, com isso, lançar as bases do desenvolvimento futuro também intenso e auto-sustentado.

Educação no Brasil

Ao passarmos a uma análise sumária de certas características quantitativas da educação no Brasil, há dois desafios principais a serem considerados, de forma integrada. O primeiro é o *desafio social*: as exigências de expan-

são do sistema educacional vão decorrer das baixas taxas de escolarização que ainda apresentamos e do aumento demográfico, que se verifica a taxas elevadas no Brasil. Apenas para dar idéia, estimativas das taxas de escolarização no Brasil são da seguinte ordem: para o ensino primário, na altura de 1964, a taxa de escolarização era de 70%, ou seja, das crianças em idade escolar e superior, aproximações muito grosseiras indicariam taxas de escolarização em torno de 10% e 1,5%, respectivamente. Aquela relativa ao ensino médio é, certamente, grave.

Temos aí uma idéia do desafio social, porque não apenas existem *deficits* acumulados, como essas faixas etárias de população estão crescendo a algo da ordem de 3% ao ano, principalmente as duas últimas. Será necessário, então, proporcionar, no mínimo, os 3% do aumento médio da faixa etária, além de uma parcela para ir cobrindo os *deficits* nos vários níveis de ensino.

O segundo desafio diz respeito, principalmente, às *oportunidades de trabalho*. Seria extremamente frustrante se, com o aperfeiçoamento e expansão rápida do sistema de ensino, aqueles que concluíssem o ensino médio de segundo ciclo e o ensino superior não fôssem encontrando oportunidades de trabalho.

Daí a interação dos dois aspectos, e a necessidade de considerar conjugadamente o desafio social e o desafio econômico. Mais uma forma de integrar a educação no processo geral de desenvolvimento.

Valeria a pena fazer, em seguida, referência a algumas concepções que devem ser qualificadas no tocante ao

problema de educação. *A primeira é* de que no ensino brasileiro pouco se tem feito. *A segunda é* de que o problema da educação no Brasil é, antes de tudo, de expansão do número de vagas. *A terceira é* de que essa expansão do número de vagas é, principalmente, um problema de recursos. Em resumo, apresentando o problema simplisticamente segundo uma concepção muito difundida: pouco ou nada se tem feito pela educação; é preciso, agora, expandir maciçamente as vagas; e, para isso, aumentar maciçamente os dispêndios em educação. As três afirmativas contêm, sem dúvida, uma verdade básica, mas constituem uma simplificação do problema.

QUADRO I

Dispêndios públicos em educação NCr\$ Milhões de 1968

Anos	Valor	Índice (1960 = 100)
1960	1.229,7	100,0
1961	1.370,6	111,5
1962	1.574,7	128,1
1963	1.255,1	102,7
1960/63	5.430,1	—
1964	1.323,2	107,6
1965	2.109,1	171,5
1966	2.193,7	178,4
1967	2.275,0	185,0
1964/67	7.901,0	—

Fonte: Estimativa do IPEA, com dados de balanços.

Expansão Recente

Apenas para dar idéia do que se tem feito em matéria de expansão do sistema de ensino no Brasil, apresenta-se, a seguir, uma estimativa da evolução — dos dispêndios públicos — Governo Federal, governos estaduais e governos municipais no período 1960-1967, através do Quadro I.

Em termos reais, as aplicações governamentais se elevam de NCr\$ 1.230 milhões em 1960 para NCr\$ 2.280 milhões em 1967 (a preços de 1968), ou seja, *um aumento de 85% em 7 anos*. Em particular, devemos comparar as médias dos dois quadriênios considerados. No período 1960/1963, o total de aplicações governamentais em educação foi de NCr\$ 5.430 milhões. No período 1964/1967, foi de mais de NCr\$ 7.900 milhões, representando uma elevação da ordem de 46%,

em relação ao quadriênio anterior. Em verdade, como há subestimação (por problemas de ordem contábil) em relação a 1967, *o aumento verificado foi de cerca de 50%*.

O Quadro II, adiante, nos dá *o aumento da participação* dos dispêndios governamentais em educação no PIB, que se eleva de 2,2% em 1960 para 3,5% em 1967. *

Poderíamos mencionar, também, os aumentos físicos em termos de matrícula, por exemplo. Em seis anos, de 1960 a 1966, o total de matrículas aumentou de 43% no ensino primário, de 100% no secundário e de 93% no superior. Temos, então, taxas próximas de 15 a 20% ao ano para o ensino médio e o ensino superior, comparados com o crescimento da po-

* Segundo o Programa Estratégico, aquela relação deve aproximar-se de 5% em 1970. A propósito, assinala-se que o balanço de uma das principais experiências de planejamento da educação, no mundo, o chamado "Projeto Mediterrâneo" da OECD, revelou que, dos países considerados, na Europa, só a Itália apresentava participação das despesas de Educação no PIB superior a 4%; quanto aos demais países, ela variava entre 1,8% e 3,8% (ver *El Observador de la OECD* — julho de 1966).

QUADRO II

*Despesa pública total e da União com educação
como porcentagem do produto interno bruto*

ANOS	(1)	(2)	1960/1967	(4)	NCr\$ Milhões
	Despesa pública em educação	Gastos da União em Educação	(3) Produto interno bruto	(1) / (3)	(5) (2, (3)
1960	55,4	19,5	2.418,8	2,2	0,8
1961	84,9	28,5	3.498,6	2,4	0,8
1962	148,0	52,1	5.498,0	2,7	0,9
1963	205,0	73,2	9.591,2	2,1	0,8
1964	412,4	167,5	18.867,3	2,2	0,9
1965	1.032,5	388,9	30.796,5	3,3	1,3
1966	1.487,3	557,3	44.369,1	3,3	1,3
1967	1.978,3	(1)	56.860,0	3,5	(1)

pulação da ordem de 3% mostrando que realmente houve grande avanço na cobertura rápida do *deficit*. Isto não significa, claro, que se tenha feito o suficiente, nem mesmo em termos de quantidade. Igualmente, ainda não foram comentados aqui os aspectos qualitativos e os aspectos de eficiência, da operação do sistema de ensino no Brasil.

Valeria a pena, quanto a esses aspectos, considerar os dois volumes do *Diagnóstico da Educação* publicados pelo IPEA, e no tocante ao ensino superior, particularmente o relatório do GT da reforma universitária.

Expansão de Vagas

Para se qualificar as afirmativas de que o problema da educação, no Brasil, é principalmente um problema de vagas, * e de que a expansão das vagas é notadamente um proble-

ma de recursos, será preciso considerar o *problema da eficiência do sistema educacional*.

Tem o IPEA realizado um esforço de estimar certos índices capazes de dar idéia da produtividade do sistema no Brasil, como sejam:

QUADRO III

Eficiência do Sistema Educacional

Índices de produtividade

1. Relação conclusões/matrículas
2. Capacidade ociosa e utilização inadequada de fatores
 - Instalações
 - Relação aluno/professor
3. Perda dos efetivos discentes
4. Índices de repetência-deserção
5. Custo unitário.

* No tocante ao ensino superior, o relatório do GT da Expansão de Vagas em 1969, constitui excelente contribuição ao entendimento dos aspectos que desejamos salientar.

Aspectos Qualitativos

Através de estudos realizados diretamente pelo IPEA, ou mediante contratação ou através de esforços dos estados e municípios e universidades, vem-se fortalecendo, no Brasil, o trabalho de análise empírica nas condições de eficiência do sistema educacional. Sem dúvida, todos os índices apontados funcionam em certa medida, apenas: as informações estatísticas deixam a desejar, a significação do índice deve ser qualificada, variando de região para região, ou de unidade escolar para unidade escolar. Com tôdas essas limitações, todavia, iniciou-se um esforço sistemático de avaliação, que as próprias unidades devem continuar e aperfeiçoar. A iniciativa e a orientação dos trabalhos de futuro deve deslocar-se para os estados, municípios, universidades — ou seja, os órgãos mais diretamente envolvidos na execução dos programas.

Ainda no atual estágio, todavia, já é possível considerar as conclusões de certos índices, que certamente não serão afetados pela margem de erro contido em sua estimativa.

Por exemplo, a *perda dos efetivos discentes*: em média de uma turma que iniciou o primário em 1954, com mil alunos, chegaram a concluir o ensino médio (colegial) em 1964, apenas 35 alunos. Isso dá idéia do substancial volume de perdas que caracteriza, principalmente, o ensino primário.

* Não desejamos entrar na polêmica, geralmente estéril, da caça ao bode expiatório. A responsabilidade dos problemas e da ineficiência quantitativa e qualitativa, da educação brasileira é, solidariamente, da sociedade brasileira, pelo descaso com que, até recentemente, se tratou o setor. E solidária deve ser a sociedade na rápida modificação do quadro existente, pois só o consenso nacional criará condições para um aperfeiçoamento e expansão adequados do sistema, em particular estando a responsabilidade dos programas de execução distribuída entre a União, estados, municípios e iniciativa privada.

É sabido que só na 1ª série primária a taxa de reprovação-deserção no Brasil é da ordem de 50%.

Seria possível examinar mais detidamente esses índices de repetência e deserção nos vários níveis. Ou examinar o custo unitário, que é elevado particularmente no superior, embora não pareça elevado no primário e no médio. Constatou-se capacidade ociosa em determinadas áreas do ensino superior. Encontrou-se subutilização de instalações em, praticamente, tôdas as categorias do ensino superior. Identificou-se capacidade ociosa no ensino médio de caráter técnico, devido, principalmente, a desajustamentos regionais.

Muitos outros indicadores poderiam ser apontados, para ressaltar o grande potencial de melhoria de produtividade que existe em importantes aspectos do sistema educacional brasileiro, exigindo conjugação de esforços do Governo, das unidades escolares e dos professores e alunos.

Tais fatos estão a mostrar como é possível expandir substancialmente a capacidade de atendimento do sistema sem aumento de vagas ou expandir as vagas sem elevação de recursos. Em muitos casos, tal possibilidade é quantitativamente importante, não podendo ser negligenciada, sob pena de perpetuar a ineficiência em grande escala. *

No tocante, em especial, ao aspecto concernente à expansão de vagas, con-

vêm mencionar que, com relação ao ensino superior, o número de vagas existentes no ano de 1967, na primeira série, era da ordem de 80 mil e o número de matrículas foi de 70 mil. Quer dizer, houve mais vagas disponíveis do que matrículas efetivas.

Como, então, havia *excedentes* de ensino superior? É que existem problemas de caráter regional, de composição de vagas. *O problema de excedentes não é simplesmente de número absoluto de matrículas a proporcionar, mas é particularmente um problema de expandir matrículas em determinadas áreas, tipicamente Medicina, Engenharia.* E, o que é mais paradoxal, exatamente nas áreas mais importantes para o desenvolvimento e que vêm apresentando maior *deficit*.

Evidentemente, o problema apresenta gravidade e não tem aquela simplicidade que poderia aparentar. Além do mais, é preciso considerar que, em boa medida, a expansão das vagas a serem proporcionadas deve levar em conta as oportunidades no mercado de trabalho. Ou seja, só é possível proporcionar mais vagas do que a capacidade de absorção do mercado de trabalho, nas diferentes profissões, dentro de certo limite. Senão, teríamos frustração maior do que aquela em que nos encontramos atualmente: *os excedentes se transfeririam de excedentes de vestibular para excedentes de profissionais.*

Por outro lado, é possível expandir a capacidade de atendimento do sistema com pequeno ou nenhum aumento do número de vagas, principalmente no ensino primário. Se temos altas taxas de repetência, tais repetentes vão constituir um engarrafamento dentro do sistema. Na medida em que essas taxas de repetência diminuem, o sis-

tema poderá atender a muito mais gente com um número dado de vagas. *Fêz-se até a observação de que seria possível atender a toda a população em idade escolar para o primário, de 7 a 11 anos, sem aumento do número de vagas.*

Evidentemente, esses índices de repetência não podem desaparecer de um momento para outro. Por isso a expansão do sistema deve ser considerada em termos de diminuir o índice de repetência e, simultaneamente, de expandir as vagas até que os índices cheguem a nível razoável.

Ao mesmo tempo, deve considerar o fato de que é possível aumentar vagas sem grandes dispêndios adicionais, mesmo aceitando a idéia de que, realmente, para o ensino superior e para o ensino médio, existe o problema muito sério da expansão de vagas.

Se existem aqueles índices de baixa eficiência dentro do sistema, se há instalações subutilizadas, se permanece um sistema inadequado de remuneração do professor que faz com que ele seja também subutilizado, é possível expandir a capacidade de atendimento, em particular, do ensino superior, sem aumento grande de, pelo menos, certos fatores, como as instalações. É preciso, então, dar ênfase também ao problema do aumento de produtividade. Foi por isso que se definiu para o ensino superior o que se chama de operação-produtividade, um esforço no sentido de melhorar a utilização dos fatores já existentes, possível em determinadas escolas, em grande número de regiões e de universidades.

A conclusão a tirar é de que se faz necessário elevar os principais índices de produtividade no ensino. Como

tais aperfeiçoamentos exigem melhor planejamento, melhor organização, melhor execução, reformas se fazem necessárias. Reformas levam tempo, e não é possível esperar que produzam efeitos para responder ao desafio. Daí a necessidade de expandir recursos e aumentar vagas, simultaneamente com o esforço de aumento da eficiência. Melhor ainda será criar instrumentos capazes de assegurar à comunidade brasileira que, através da expansão de recursos

que se vai fazer, será possível assegurar melhores condições para um trabalho sistemático e dinâmico de melhoria dos índices de eficiência.

Daí a importância do instrumental já proporcionado pela recente legislação concernente à reforma universitária, como observados de início.

JOÃO PAULO DOS REIS VELLOSO

Jornal do Brasil, Rio, 28-3-68.

LEI Nº 5.524 — DE
5 DE NOVEMBRO DE 1968

Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º — É livre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio, observadas as condições de capacidade estabelecidas nesta Lei.

Art. 2º — A atividade profissional do Técnico Industrial de nível médio efetiva-se no seguinte campo de realizações:

I — conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;

II — prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;

III — orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamento e instalações;

IV — dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;

V — responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional.

Art. 3º — O exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio é privativo de quem:

I — haja concluído um dos cursos do segundo ciclo de ensino técnico industrial, tenha sido diplomado por escola oficial autorizada ou reconhecida, de nível médio, regularmente constituída nos termos da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

II — após curso regular e válido para o exercício da profissão, tenha sido diplomado por escola ou instituto técnico industrial estrangeiro e revalidado seu diploma no Brasil, de acordo com a legislação vigente;

III — sem os cursos e a formação atrás referidos, conte, na data da promulgação desta Lei, 5 (cinco) anos de atividade integrada no campo da técnica industrial de nível mé-

dio e tenha habilitação reconhecida por órgão competente.

Art. 4º — Os cargos de Técnico Industrial de nível médio, no serviço público federal, estadual ou municipal ou em órgãos dirigidos indiretamente pelo poder público, bem como na economia privada, sômente serão exercidos por profissionais legalmente habilitados.

Art. 5º — O Poder Executivo promoverá expedição de regulamentos, para execução da presente Lei.

Art. 6º — Esta Lei será aplicável, no que couber, aos técnicos agrícolas de nível médio.

Art. 7º — A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º — Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 5 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Favorino Bastos Mércio
Jarbas G. Passarinho

D.O. de 6-11-1968.

LEI Nº 5.531 — DE
13 DE NOVEMBRO DE 1968

Institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º — Sem prejuízo de outros incentivos fiscais instituídos por lei, as pessoas físicas e as pessoas jurídicas destinarão 2% (dois por cento) do imposto de renda calculado na res-

pectiva declaração, para aplicação em programas de desenvolvimento da educação.

Parágrafo único. — O órgão arrecadador creditará a parcela correspondente aos programas de educação em conta especial, do Fundo Federal do Desenvolvimento da Educação (FFDE).

Art. 2º — Do montante dos incentivos fiscais instituídos em favor das pessoas jurídicas, na forma dos arts. 34 da Lei nº 3.995, de 14 de dezembro de 1961, 18 da Lei nº 4.239, de 27 de junho de 1963, 7º, alínea *b*, da Lei número 5.174, de 27 de outubro de 1966 e legislação subsequente, para aplicação nas áreas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAN), serão reservadas importâncias iguais a 5% (cinco por cento) para projetos de educação e de treinamento de mão-de-obra, a serem executados nas respectivas regiões.

§ 1º — As importâncias descontadas serão respectivamente creditadas pelo Banco do Nordeste do Brasil (BNB) ou pelo Banco da Amazônia (BASA), conforme o caso, em conta do Fundo Federal do Desenvolvimento da Educação (FFDE).

§ 2º — Competirá aos órgãos de desenvolvimento das áreas regionais (SUDENE, BNB, SUDAM e BASA) a aplicação dos recursos referidos no parágrafo anterior, como agentes financeiros do Fundo Federal do Desenvolvimento da Educação (FFDE).

Art. 3º — Do montante dos incentivos fiscais instituídos pelos artigos 2º da Lei nº 5.106, de 2 de setembro de 1966, 25 e 26 do Decreto-Lei nº 55, de 18 de novembro de 1966 com as posteriores alterações, e artigo 81 do

Decreto-lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, serão deduzidas importâncias iguais a 5% (cinco por cento) para aplicação em programas de desenvolvimento da educação e treinamento de mão-de-obra.

§ 1º — As importâncias de que trata este artigo serão creditadas, pelo Banco do Brasil, em conta do Fundo Federal do Desenvolvimento da Educação (FFDE).

§ 2º — Tratando-se de recursos oriundos dos incentivos às atividades pesqueiras, sua aplicação pelo FFDE poderá ser feita em projetos de treinamento de mão-de-obra especializada mediante convênio com a Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE).

Art. 4º — O disposto nos artigos anteriores da presente Lei será observado em relação ao ano-base de 1968 e seguintes.

Art. 5º — A presente lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º — Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 13 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Antonio Delfim Netto
Favorino Bastos Mércio
Afonso A. Lima

D.O. de 14-11-1968.

LEI Nº 5.536 — DE
21 DE NOVEMBRO DE 1968

Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º — A censura de peças teatrais será classificatória, tendo em vista a idade do público admissível ao espetáculo, o gênero dêste e a linguagem do texto, com as exceções previstas nesta Lei.

§ 1º — Os espetáculos teatrais serão classificados como livres e impróprios ou proibidos para menores de 10 (dez), 14 (quatorze), 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos.

§ 2º — A classificação de que trata este artigo constará de certificado de censura e de qualquer publicidade pertinente ao espetáculo, e será afixada em lugar visível ao público, junto à bilheteria.

§ 3º — A classificação obedecerá a critérios a serem especificados em regulamento, dando ao público, tanto quanto possível, a idéia do mesmo.

Art. 2º — Não se aplica o disposto no artigo anterior, salvo quanto a seus §§ 1º e 2º, às peças teatrais que, de qualquer modo, passam:

I — atentar contra a segurança nacional e o regime representativo e democrático;

II — ofender às coletividades ou às religiões ou incentivar preconceitos de raça ou luta de classes; e,

III — prejudicar a cordialidade das relações com outros povos.

Parágrafo único — A censura às peças teatrais, que incidam em quaisquer das restrições referidas neste artigo, observado o disposto no § 1º do art. 8º, continua a ser regulada pela legislação anterior, quanto à sua reprovação, parcial ou total, não podendo a autoridade fazer substituições que importem em aditamento ou colaboração.

Art. 3º — Para efeito de censura classificatória de idade, ou de apro-

vação, total ou parcial, de obras cinematográficas de qualquer natureza, levar-se-á em conta não serem elas contrárias à segurança nacional e ao regime representativo e democrático, à ordem e ao decôro públicos, aos bons costumes, ou ofensivas às coletividades ou às religiões ou, ainda, capazes de incentivar preconceitos de raça ou de lutas de classes.

Art. 4º — Os órgãos de censura deverão apreciar a obra em seu contexto geral levando-lhe em conta o valor artístico, cultural e educativo, sem isolar cenas, trechos ou frases, ficando-lhes vedadas recomendações críticas sôbre as obras censuradas.

Art. 5º — A obra cinematográfica poderá ser exibida em versão integral, apenas com censura classificatória de idade, nas cinematecas e nos cineclubes, de finalidades culturais.

Parágrafo único — As cinematecas e cineclubes referidos neste artigo deverão constituir-se sob a forma de sociedade civil, nos têrmos da legislação em vigor, e aplicar seus recursos, exclusivamente, na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos, sendo-lhes vedada a distribuição de lucros, bonificações ou quaisquer vantagens pecuniárias a dirigentes, mantenedores ou associados.

Art. 6º — A sala de exibição que haja sido registrada no Instituto Nacional do Cinema para explorar, exclusivamente, filmes de reconhecido valor artístico, educativo ou cultural, poderá exhibi-los, em versão integral com censura apenas classificatória de idade, observada a proporcionalidade de filmes nacionais, de acôrdo com as normas legais em vigor

Art. 7º — Para a exibição de que tratam os artigos 5º e 6º será concedido Certificado Especial à obra cinematográfica.

§ 1º — O Certificado Especial não dispensa a obtenção de certificado apropriado para a exibição nas demais salas.

§ 2º — A infração do disposto nos artigos 5º e 6º desta Lei acarretará a proibição de exibição de filmes com Certificado Especial.

Art. 8º — O Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal deverá decidir e, se fôr o caso, expedir o certificado de censura da obra teatral ou cinematográfica, dentro do prazo de 20 dias, contados da data da entrega do requerimento.

§ 1º — A decisão do Serviço de Censura de Diversões Públicas, que importe em reprovação total das peças que indicam em quaisquer das restrições referidas no art. 2º desta Lei, será submetida à aprovação, dentro do prazo estabelecido neste artigo, do Diretor-Geral do Departamento de Polícia Federal, que deverá resolver dentro de 5 (cinco) dias, a partir da data do recebimento do processo.

§ 2º — Decorridos os prazos previstos neste artigo sem a manifestação do Serviço de Censura de Diversões Públicas, ou do Diretor-Geral do Departamento de Polícia Federal, entender-se-á liberada a obra, com proibição para menores de 16 (dezesseis) anos, sem prejuízo da satisfação, posteriormente, das determinações da Censura.

Art. 9º — Dentro de 30 (trinta) dias, contados da data em que tiver ciência da decisão do Serviço de Censura de Diversões Públicas, poderá o interessado interpor recurso para o Di-

retor-Geral do Departamento de Polícia Federal, que deverá decidi-lo no prazo de 10 (dez) dias.

§ 1º — Presumir-se-á reformada a decisão recorrida e liberada a obra se o recurso não fôr decidido dentro do prazo previsto neste artigo.

§ 2º — Da decisão do Diretor-Geral do Departamento de Polícia Federal, caberá recurso ao Conselho Superior de Censura.

§ 3º — Quando ocorrer a hipótese do § 1º deste artigo, o Diretor-Geral do Departamento de Polícia Federal poderá, também, recorrer para o Conselho Superior de Censura.

Art. 10. — O certificado de censura para teatro, cinema e novelas ou teatro para radiodifusão terá validade, em todo o território nacional, pelo prazo de 5 (cinco) anos, tanto para o mesmo ou outro empresário, quanto para o mesmo ou outro elenco, e, dentro deste prazo, só poderá ser revisto o limite de idade se fôr introduzido elemento nôvo no espetáculo, que justifique outra classificação.

Art. 11. — As peças teatrais, após aprovadas pela censura, não poderão ter os seus textos modificados ou acrescidos, inclusive na representação.

Parágrafo único. — A violação ao disposto neste artigo acarretará a suspensão do espetáculo por 3 (três) a 20 (vinte) dias, independentemente da pena pecuniária.

Art. 12. — As cinematecas e cineclubes poderão exhibir qualquer filme já censurado, independentemente de revalidação do respectivo certificado.

Art. 13. — A censura de espetáculos e obras cinematográficas será feita por comissões, constituídas de 3 (três) integrantes da série de classes de Técnico de Censura.

Art. 14. — Fica alterada para Técnico de Censura a denominação das classes integrantes da atual série de Classes de Censor Federal, Código PF-101, do Quadro de Pessoal do Departamento de Polícia Federal.

§ 1º — Para o provimento de cargo da série de Classes de Técnico de Censura, observado o disposto no artigo 95, § 1º, da Constituição, é obrigatória a apresentação de diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior de Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Jornalismo, Pedagogia ou Psicologia.

§ 2º — É ressalvada a situação pessoal dos atuais ocupantes de cargos da série de classes de Censor Federal.

§ 3º — É assegurada preferência, para promoção aos cargos da classe B, Nível 18, da série de classes de Técnico de Censura, aos ocupantes de cargos da classe A, nível 17, da mesma série, portadores de diplomas dos cursos a que se refere este artigo.

Art. 15. — Fica instituído o Conselho Superior de Censura (CSC), órgão diretamente subordinado ao Ministério da Justiça.

Art. 16. — O Conselho Superior de Censura compõe-se de um representante:

- I — do Ministério da Justiça;
- II — do Ministério das Relações Exteriores;
- III — do Ministério das Comunicações;
- IV — do Conselho Federal de Cultura;
- V — do Conselho Federal de Educação;
- VI — do Serviço Nacional do Teatro;

- VII — do Instituto Nacional do Cinema;
- VIII — da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor;
- IX — da Academia Brasileira de Letras;
- X — da Associação Brasileira de Imprensa;
- XI — dos Autores Teatrais;
- XII — dos Autores de Filmes;
- XIII — dos Produtores Cinematográficos;
- XIV — dos Artistas e Técnicos em espetáculos de Diversões Públicas;
- XV — dos Autores de Radiodifusão.

§ 1º — Cada membro do Conselho terá um suplente.

§ 2º — Os membros do Conselho e os respectivos suplentes serão designados pelo Ministro da Justiça, dentre os portadores de diploma de nível universitário, devidamente registrado, preferencialmente dos cursos a que se refere o art. 14. desta Lei.

§ 3º — Quando as entidades relacionadas neste artigo não estiverem legalmente organizadas, com jurisdição para todo o território nacional, o Ministro da Justiça poderá designar os respectivos representantes e suplentes, independentemente de indicação.

§ 4º — O Conselho será presidido por um de seus membros escolhido e designado pelo Ministro da Justiça, e, nas faltas ou impedimentos deste, pelo representante do Ministério das Relações Exteriores.

§ 5º — O Presidente do Conselho terá voz e votos nas suas deliberações, cabendo-lhe, também, o voto de qualidade.

Art. 17. — Ao Conselho Superior de Censura compete rever, em grau de recurso, as decisões finais, relativas

à censura de espetáculos e diversões públicas, proferidas pelo Diretor-Geral do Departamento de Polícia Federal e elaborar normas de critérios que orientem o exercício da censura, submetendo-os à aprovação do Ministro da Justiça.

Parágrafo único. — Os recursos ao Conselho Superior de Censura deverão ser interpostos, dentro de 15 (quinze) dias, a contar da ciência pelo interessado, da decisão recorrida e resolvidos no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 18. — Da decisão não unânime do Conselho Superior de Censura caberá recurso ao Ministro da Justiça, interposto dentro de 15 (quinze) dias, a contar da ciência do ato, pelo interessado, e solucionado no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 19. — Das decisões proferidas com fundamento nesta Lei, será dada ciência aos interessados, pessoalmente, ou mediante publicação de seu resumo no *Diário Oficial* da União.

Parágrafo único. — Mediante solicitação do interessado, ser-lhe-á expedida certidão do inteiro teor de decisão referente à censura da obra teatral ou cinematográfica.

Art. 20. — Os membros do Conselho Superior de Censura farão jus, por sessão a que comparecerem, a gratificação pela participação em órgão de deliberação coletiva fixada pelo Presidente da República, na forma da lei.

Art. 21. — As penalidades por infrações a dispositivos desta Lei serão estabelecidas no respectivo regulamento.

Parágrafo único. — Em se tratando de pena pecuniária, deverá esta graduar-se, segundo a gravidade da in-

fração, entre o mínimo de 2 (duas) vezes e o máximo de 50 (cinquenta) vezes o valor do maior salário-mínimo vigente no País.

Art. 22. — Continuam em vigor tôdas as normas legais e regulamentares relativas à censura de espetáculos e diversões públicas em tudo quanto não contrariarem a presente Lei.

Art. 23. — O Ministro da Justiça, no prazo de 60 (sessenta) dias, contados da publicação desta Lei, submeterá à aprovação do Presidente da República o respectivo regulamento e, em igual prazo, providenciará a consolidação de tôdas as normas legais referidas no artigo anterior.

Art. 24. — Esta Lei entrará em vigor 60 (sessenta) dias após a sua publicação.

Art. 25. — Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Luis Antônio da Gama e Silva
José de Magalhães Pinto
Tarso Dutra
Carlos F. de Simas

D.O. de 22-11-1968.

LEI Nº 5.537 — DE
21 DE NOVEMBRO DE 1968

Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP).

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º — É criado, com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), com sede e fôro na Capital da República.

Art. 2º — O INDEP tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bôlsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação.

§ 1º — O regulamento do INDEP, a ser expedido por decreto do Poder Executivo, disciplinará o financiamento dos projetos e programas e o mecanismo de restituição dos recursos aplicados.

§ 2º — Será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.

Art. 3º — Compete ao INDEP:

a) financiar programas de ensino superior, médio e primário, inclusive a prestação de assistência financeira aos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e estabelecimentos particulares;

b) financiar sistemas e bôlsas de estudo, manutenção e estágio a alunos dos cursos superior e médio;

c) apreciar, preliminarmente, as propostas orçamentárias das universidades dos Governos dos Territórios e dos estabelecimentos de ensino médio e superior mantidos pela União, com vistas à compatibilidade dos seus programas e projetos.

§ 1º — A assistência, financeira a ser deliberada e concedida pelo INDEP, ficará sempre condicionada à aprova-

ção de programas e projetos específicos, e será reembolsável ou não, e far-se-á mediante convênio, consoante estabelecer a regulamentação.

§ 2º — Os estabelecimentos particulares de ensino que receberem do Poder Público Federal subvenção ou auxílio de qualquer natureza, ficam obrigados a reservar matrículas para bôlsas de estudo, manutenção e estágio, que forem concedidas pelo INDEP e compensadas na conta da subvenção ou auxílio.

§ 3º — A assistência financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino primário e médio, ficará condicionada à comprovação do emprêgo de recursos destinados à educação, oriundos da receita orçamentária própria, acompanhada dos respectivos planos e dos relatórios físicos e contábeis da aplicação.

§ 4º — A assistência financeira da União aos programas e projetos municipais de ensino primário fica condicionada à verificação de que os mesmos se encontram compatibilizados com o plano estadual de educação.

Art. 4º — Para fazer face aos encargos de que trata o art. 3º, o INDEP disporá de:

- a) recursos orçamentários que lhe forem consignados;
- b) recursos provenientes de incentivos fiscais;
- c) vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal;
- d) recursos provenientes do salário-educação a que se refere a alínea "b" do art. 4º da Lei número 4.440, de 27 de outubro de 1964, com as modificações introduzidas pelo artigo 35 da Lei número 4.863, de 29 de novembro de 1965;

e) recursos decorrentes de restituições relativas às execuções de programas e projetos financeiros sob a condição de reembolso;

f) receitas patrimoniais;

g) doações e legados;

b) juros bancários e suas contas;

i) recursos de outras fontes.

§ 1º — Os recursos a que se refere a letra *d* deste artigo, bem como os saldos eventuais de exercícios anteriores e as dotações orçamentárias, para a expansão, manutenção e aperfeiçoamento das rédes nacionais de ensino, para o programa de escolas de fronteiras, para os convênios diretos com as Prefeituras Municipais e para a administração da Secretaria Executiva do Plano Nacional de Educação, passam a ser integralmente administrados pelo INDEP e à sua conta serão transferidos no seu total.

§ 2º — O INDEP compreenderá quatro subcontas distintas, além de sua conta de custeio aludida no art. 6º, para o desenvolvimento de ensino superior, médio, primário e complementação de qualquer nível de ensino, creditando-se em cada uma delas a receita que lhe fôr específica.

§ 3º — O INDEP poderá adotar as medidas e realizar as operações que se fizerem indicadas para o financiamento dos programas e projetos e a oportuna liberação dos recursos correspondentes.

Art. 5º — O patrimônio do INDEP será constituído dos bens e valores que lhe forem transferidos pela União, destinados à instalação e manutenção dos seus serviços.

Art. 6º — Para a manutenção de seus serviços, o INDEP contará, exclusivamente, com dotações orçamentárias da União, escrituradas em conta especial, dependendo o orçamento de suas des-

pesas de prévia aprovação do Presidente do Conselho Deliberativo.

Art. 7º — O INDEP será administrado por um Conselho Deliberativo, constituído de onze (11) membros, incluindo em sua composição representantes da Fazenda, do Planejamento e Coordenação Geral, do Magistério, dos Estudantes e do Empresariado nacional, sendo os 6 membros restantes representantes do Ministério da Educação e Cultura.

§ 1º — Presidirá o Conselho do INDEP o Ministro da Educação e Cultura ou seu representante.

§ 2º — Os membros do Conselho Deliberativo farão jus à diária de comparecimento a ser fixada no regulamento.

Art. 8º — O INDEP será representado, em Juízo ou fora dele, pelo seu Presidente ou representante por este credenciado.

Art. 9º — O INDEP terá uma Secretaria Executiva que funcionará como órgão de assessoramento do Conselho e executará as decisões do órgão colegiado.

§ 1º — A Secretaria Executiva terá estrutura flexível e contará com um corpo técnico e administrativo, organizado sob forma de equipe técnica de trabalho.

§ 2º — A administração do INDEP poderá requisitar pessoal dos órgãos da Administração Direta e Indireta para servir na Secretaria Executiva e, ainda, excepcionalmente, contratar especialistas sujeitos à legislação do trabalho.

Art. 10. — A Inspeção-Geral de Finanças do Ministério da Educação e Cultura colaborará na supervisão financeira.

Art. 11. — Em consonância com o disposto no art. 168, § 3º, inciso III,

da Constituição, o Ministério da Educação e Cultura estabelecerá sistema através do qual, em relação às novas matrículas nos estabelecimentos federais de ensino, seja cobrada anuidade daqueles alunos de alta renda familiar, financiando-se bolsas de estudo, de manutenção e de estágio, reembolsáveis a longo prazo, aos alunos de curso superior de menores ou insuficientes recursos.

Parágrafo único. — O regulamento fixará, em função do maior salário-mínimo vigente no País, os critérios para determinação das categorias de renda familiar, levando em consideração o número de dependentes de família.

Art. 12. — O INDEP poderá designar agentes financeiros nas diversas regiões do País para execução das operações que forem consideradas suscetíveis de descentralização.

Art. 13. — Fica o Poder Executivo autorizado a abrir crédito especial até o limite de dois milhões de cruzeiros novos (NCr\$ 2.000.000,00) ao Ministério da Educação e Cultura, para atender, no exercício de 1968, às despesas de instalação e manutenção do INDEP, observado o disposto no item III do § 1º do artigo 43 da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 14. — A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 21 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Luis Antônio da Gama e Silva

Antônio Delfim Netto

Tarso Dutra

Marcus Vinicius Prátori de Moraes

Afonso A. Lima.

D.O. de 22-11-1968.

LEI Nº 5.539 — DE
27 DE NOVEMBRO DE 1968

Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6-12-1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.

O Presidente da República

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

Art. 1º — A Legislação relativa ao magistério superior federal incorporam-se os princípios, normas e alterações constantes da presente Lei.

Art. 2º — O pessoal docente de nível superior classifica-se pelas seguintes categorias:

- I — integrantes das classes do magistério superior;
- II — professores contratados;
- III — auxiliares de ensino.

Art. 3º — Os cargos de magistério superior compreendem-se nas seguintes classes:

- I — professor-titular;
- II — professor-adjunto;
- III — professor-assistente.

§ 1º — ... VETADO ...

§ 2º — ... VETADO ...

Art. 4º — ... VETADO ...

Parágrafo único. — A distribuição de pessoal docente pelas atividades de ensino e pesquisa será feita pelos departamentos.

Art. 5º — Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio de integração entre ensino e pesquisa.

Parágrafo único. — Caberá aos departamentos, na organização de seus programas, distribuir os trabalhos de en-

sino e pesquisa, de forma a harmonizar os interesses do departamento e as preocupações científico-culturais dominantes do seu pessoal docente.

Art. 6º — Para iniciação nas atividades do ensino superior, serão admitidos auxiliares em caráter probatório, sujeitos a legislação trabalhista, atendidas as condições prescritas nos estatutos e regimentos.

§ 1º — A admissão de auxiliar de ensino somente poderá recair em graduado de curso de nível superior.

§ 2º — A admissão será efetuada pelo prazo de dois anos, que poderá ser renovado.

§ 3º — No prazo máximo de quatro anos, o auxiliar de ensino deverá obter certificado de aprovação em curso de pós-graduação, sem o que seu contrato não poderá ser mais renovado.

Art. 7º — ... VETADO ...

Art. 8º — ... VETADO ...

Art. 9º — ... VETADO ...

a) ... VETADO ...

b) ... VETADO ...

c) ... VETADO ...

Art. 10. — O provimento de cargo de professor-titular será feito mediante concurso público de títulos e provas, a que poderão concorrer professores-adjuntos, docentes-livres ou pessoas de alta qualificação científica, a juízo do colegiado universitário competente, pelo voto de 2/3 de seus membros.

Parágrafo único. — As universidades e os estabelecimentos isolados disciplinarão o concurso referido neste artigo, atribuindo valor preponderante ao *curriculum vitae* e ao teor científico dos trabalhos dos candidatos interessados.

Art. 11. — O Estatuto dos Funcionários Civis da União aplica-se subsidiariamente, no que couber, aos professores de magistério superior.

Art. 12. — Os cargos de magistério superior integrarão, em cada universidade ou estabelecimento isolado federal, o Quadro Único do Pessoal, a ser aprovado mediante decreto do Poder Executivo.

Parágrafo único. — A distribuição dos cargos do magistério superior será feita por atos de lotação, baixados pelo Reitor diante de reais necessidades, ouvidos os colegiados superiores de ensino e pesquisa das universidades.

Art. 13. — ... VETADO ...

§ 1º — Os professores contratados terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargo da carreira do magistério, no plano didático, no científico e no administrativo.

§ 2º — A Justiça do Trabalho aplicará as normas da legislação trabalhista aos professores contratados, nos termos desta Lei, dos estatutos universitários e dos regimentos escolares.

Art. 14. — ... VETADO ...

Art. 15. — As nomeações dos ocupantes dos cargos de magistério e as admissões de contratados pelas leis do trabalho serão feitas pelo Reitor, nas universidades, e pelo Ministro da Educação e Cultura, para os estabelecimentos isolados.

Art. 16. — O regime de trabalho do pessoal docente de nível superior abrangerá duas modalidades :

- a) de dedicação exclusiva;
- b) em função do número de horas semanais.

Art. 17. — As bases para retribuição dos docentes vinculados ao regime de trabalho semanal e de dedicação exclusiva serão estabelecidas por decreto.

Parágrafo único. — A gratificação correspondente aos regimes referidos nas letras *a* e *b* do artigo anterior incorpora-se à aposentadoria, à razão de um vinte e cinco avos (1/25) por ano de serviço no regime.

Art. 18. — Fica proibido ao docente em regime de dedicação exclusiva o exercício de qualquer outro cargo, ainda que de magistério, ou de qualquer função ou atividade remunerada, ressalvadas as seguintes hipóteses:

I — o exercício em órgãos de deliberação coletiva, desde que relacionado com o cargo ou função;

II — as atividades de natureza cultural ou científica exercidas eventualmente sem prejuízo dos encargos de ensino e pesquisa.

Art. 19. — Haverá, em cada universidade, uma Comissão Permanente do Regime de Dedicação Exclusiva, constituída na forma prevista nos respectivos estatutos incluindo um representante do corpo discente.

§ 1º — Para os estabelecimentos isolados de ensino superior, a Comissão de que trata este artigo será constituída junto à Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, na forma prevista pelo Conselho Federal de Educação.

§ 2º — À Comissão competirá:

I — fixar condições para aplicação do regime e normas para o estabelecimento de estágio probatório, a que estará sujeito todo docente que se inicie no regime de dedicação exclusiva;

II — examinar as qualificações do professor a ser incluído no regime

de dedicação exclusiva, os instrumentos de trabalho de que disporá, seu plano de trabalho e a respectiva integração nas atividades do departamento correspondente, e opinar a respeito;

III — avaliar periodicamente, pelos relatórios circunstanciais dos departamentos e por outros meios de verificação dos resultados, as atividades dos docentes em regime de dedicação exclusiva;

IV — suspender a aplicação do regime, quando verificada a sua inviabilidade no caso considerado.

§ 3º — ... VETADO ...

§ 4º — Os trabalhos dos membros da Comissão Permanente do Regime de Dedicação Exclusiva serão considerados "serviços relevantes".

§ 5º — ... VETADO ...

Art. 20. — A admissão ao estágio probatório no regime de dedicação exclusiva será feita mediante proposta fundamentada do departamento a que pertencer o docente.

Art. 21. — ... VETADO ...

Art. 22. — O regime disciplinar será regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, assegurando-se a jurisdição disciplinar dos Reitores e dos Diretores, nas áreas das respectivas instituições.

Parágrafo único. — ... VETADO ...

Art. 23. — ... VETADO ...

Art. 24. — ... VETADO ...

Art. 25. — Ficam revogados os artigos 5º a 24, 34, 36 a 46; 48; 50; 52; 55; 60 a 62 e 66 a 70 da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, e quaisquer outras disposições em contrário à presente Lei.

Art. 26. — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

D.O. de 29-11-1968.

LEI Nº 5.540 — DE
28 DE NOVEMBRO DE 1968

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino Superior

Art. 1º — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º — O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º — As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

§ 1º — VETADO.

a) VETADO.

b) VETADO.

- c) VETADO.
- d) VETADO.
- e) VETADO.
- f) VETADO.
- g) VETADO.

§ 2º — VETADO.

- a) VETADO.
- b) VETADO.
- c) VETADO.
- d) VETADO.
- e) VETADO.
- f) VETADO.

§ 3º — VETADO.

- a) VETADO.
- b) VETADO.
- c) VETADO.
- d) VETADO.

§ 4º — VETADO.

Art. 4º — As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Parágrafo único. — O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta Lei, inclusive quanto ao pessoal docente de nível superior, ao qual não se aplica o disposto no art. 35 do Decreto-lei número 81, de 21 de dezembro de 1966.

Art. 5º — A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Parágrafo único. — A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da Universidade quando esta dispuser de Regimento-Geral aprovado na forma deste artigo.

Art. 6º — A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Art. 7º — As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento.

Art. 8º — Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. — Os programas de financiamento do ensino superior considerarão o disposto neste artigo.

Art. 9º — VETADO.

Art. 10. — O Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, fixará os distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no País.

Parágrafo único. — Para efeito do disposto neste artigo, será livre a associação de instituições oficiais ou particulares de ensino superior na mesma entidade de nível universitário ou federação.

Art. 11. — As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

a) unidade de patrimônio e administração;

b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;

c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;

d) racionalidade de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;

e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;

f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;

g) VETADO.

Art. 12. — VETADO.

§ 1º — VETADO.

§ 2º — VETADO.

§ 3º — O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins.

Art. 13. — Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 1º — A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§ 2º — A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14. — Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. — Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes professoras.

Art. 15. — Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado de ensino superior, mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômico-financeira.

Parágrafo único. — Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência.

Art. 16. — A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Di-

retores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância dos seguintes princípios:

I — O Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governô e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

II — Quando, na administração superior universitária, houver órgão deliberativo para as atividades de ensino e pesquisa, principalmente se constituído de elementos escolhidos pelos Departamentos, a lista a que se refere o item anterior será organizada em reunião conjunta dêsse órgão e do Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

III — O Reitor e o Diretor de universidade, unidade universitária ou estabelecimento isolado, de caráter particular, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos.

IV — O Diretor de unidade universitária ou estabelecimento isolado, quando oficial, será escolhido conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino, salvo nos casos previstos do § 1º dêsste artigo.

§ 1º — Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior, mantidas pela União, salvo o disposto no § 3º dêsste artigo, serão indicados em listas de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º — Será de quatro anos o mandato dos Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores, vedado o exercício de dois mandatos consecutivos.

§ 3º — VETADO.

§ 4º — Ao Reitor e ao Diretor caberá zelar pela manutenção da ordem e

disciplina no âmbito de suas atribuições, respondendo por abuso ou omissão.

Art. 17. — Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;

d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18. — Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 19. — VETADO.

Art. 20. — As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 21. — O concurso vestibular, referido na letra a do art. 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segun-

do grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. — Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22. — VETADO.

- a) VETADO;
- b) VETADO;
- c) VETADO.

Art. 23. — Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º — Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º — Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 24. — O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquêle órgão.

Parágrafo único. — VETADO.

Art. 25. — Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 26. — O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27. — Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do art. 15 da Lei n.º 4.024, de 20-12-1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§ 1º — O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§ 2º — Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.

Art. 28. — VETADO.

§ 1º — VETADO.

§ 2º — Entre os períodos letivos regulares, conforme dispõem os estatu-

tos e regimentos, serão executados programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior.

Art. 29. — Será obrigatória, no ensino superior, a frequência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino.

§ 1º — Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para exoneração ou dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono de cargo ou emprêgo.

§ 2º — A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação da instituição ou de qualquer interessado.

§ 3º — Se a representação fôr considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo afastado de suas funções, na forma do estatuto ou regimento.

§ 4º — Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina.

§ 5º — O ano letivo poderá ser prorrogado por motivo de calamidade pública, guerra externa, convulsão interna e, a critério dos órgãos competentes da Universidade e estabelecimentos isolados, por outras causas excepcionais, independentes da vontade do corpo discente.

Art. 30. — A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas des-

tinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º — A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º — A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

CAPÍTULO II

Do Corpo Docente

Art. 31. — O regime do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas do ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados.

Art. 32. — Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:

- a) as que, pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber;
- b) as inerentes à administração escolar e universitária exercidas por professores.

§ 1º — Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas.

§ 2º — Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a pro-

moção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Art. 33. — Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§ 1º — VETADO.

§ 2º — Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§ 3º — Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Art. 34. — As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção Exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Art. 35. — O regime a que se refere o artigo anterior será prioritariamente estendido às áreas de maior importância para a formação básica e profissional.

Art. 36. — Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 37. — Ao pessoal do magistério superior, admitido mediante contrato de trabalho, aplica-se exclusivamente a legislação trabalhista, observadas as seguintes regras especiais:

I — a aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo nos casos de interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego de-

pende da satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino;

II — a aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação de emprego, independente de indenização, cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pela instituição de Previdência Social, se estes não forem integrais.

CAPÍTULO III

Do Corpo Docente

Art. 38. — O corpo docente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma dos estatutos e regimentos.

§ 1º — A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores, professores e alunos, no trabalho universitário.

§ 2º — A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo docente e segundo critérios que incluam o aproveitamento escolar dos candidatos, de acordo com os estatutos e regimentos.

§ 3º — A representação estudantil não poderá exceder de um quinto do total dos membros dos colegiados e comissões.

Art. 39. — Em cada universidade ou estabelecimento isolado do ensino superior poderá ser organizado diretório para congregar os membros do respectivo corpo docente.

§ 1º — Além do diretório de âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º — Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º — O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º — Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 40. — As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;

c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;

d) estimularão as atividades que visem à formação cívica considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Art. 41. — As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. — As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

CAPÍTULO IV

Disposições Gerais

Art. 42. — Nas universidades e nos estabelecimentos isolados mantidos pela União, as atividades técnicas poderão ser atendidas mediante a contratação de pessoal na forma da legislação do trabalho, de acordo com as normas a serem estabelecidas nos estatutos e regimentos.

Art. 43. — Os vencimentos dos servidores públicos federais de nível universitário são desvinculados do critério de duração dos cursos.

Art. 44. — VETADO.

Art. 45. — VETADO.

Art. 46. — O Conselho Federal de Educação interpretará, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 47. — A autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornado efetivo, em qualquer caso, por decreto do Poder Executivo, após prévio parecer favorável do Conselho Federal de Educação, observado o disposto no art. 44 desta Lei.

Art. 48. — O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia

de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor *pro tempore*.

Art. 49. — As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.

Art. 50. — Das decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, após esgotadas as respectivas instâncias, caberá recurso, por estrita arguição de ilegalidade:

a) para os Conselhos Estaduais de Educação, quando se tratar de estabelecimentos isolados mantidos pelo respectivo Estado ou de universidades incluídas na hipótese do art. 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

b) para o Conselho Federal de Educação, nos demais casos.

Art. 51. — O Conselho Federal de Educação fixará as condições para revalidação de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, tendo em vista o registro na repartição competente e o exercício profissional no País.

CAPÍTULO V

Disposições Transitórias

Art. 52. — As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acordo com o disposto no artigo 11 desta Lei, podendo, se necessário e conveniente, incorporar estabelecimentos de ensino e pesquisa também mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas.

Parágrafo único. — Verificada, dentro de doze meses, a partir da data de publicação desta Lei, a juízo do Conselho Federal de Educação, a impossibilidade do disposto neste artigo, as universidades rurais serão incorporadas às federais existentes na mesma região.

Art. 53. — ... VETADO ...

Art. 54. — ... VETADO ...

Art. 55. — ... VETADO ...

Art. 56. — ... VETADO ...

Art. 57. — ... VETADO ...

Art. 58. — Ficam revogadas as disposições em contrário.

Art. 59. — A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

D.O. de 29-11-1968.

LEI Nº 5.564 — DE
21 DE DEZEMBRO DE 1968

Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º — A orientação educacional se destina a assistir o educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de

nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 2º — A orientação educacional será atribuição exclusiva dos profissionais de que trata a presente Lei.

Art. 3º — A formação de orientador educacional obedecerá ao disposto nos arts. 62, 63 e 64 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e aos outros diplomas legais vigentes.

Art. 4º — Os diplomas de orientador educacional serão registrados em órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º — Constituem atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional.

Art. 6º — As disposições desta Lei serão regulamentadas pelo Poder Executivo, inclusive para definição do código de ética dos orientadores educacionais.

Art. 7º — Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º — Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

D.O. de 24-12-1968.

DECRETO Nº 63.340 — DE
1º DE OUTUBRO DE 1968

Dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino primário e médio.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição e considerando o disposto em seu artigo 169, decreta:

Art. 1º — A assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino primário e médio, está condicionada a uma contrapartida de igual valor por parte dos respectivos governos.

Parágrafo único. — A assistência financeira da União aos programas e projetos municipais de ensino médio e primário fica condicionada à verificação de que os mesmos se encontrem compatibilizados com o plano estadual de educação, expresso pela aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Art. 2º — A entrega de recursos da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para os fins previstos no artigo 1º, será sempre acompanhada da parcela de igual valor recebida de seus respectivos governos.

Parágrafo único. — Para tanto os governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios confirmarão, perante o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as autorizações concedidas ao Banco do Brasil, na forma do disposto no artigo 3º deste Decreto.

Art. 3º — Para o recebimento da ajuda de que trata o presente Decreto será necessário que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, após aprovados os programas específicos, autorizem o Banco do Brasil a debitar, em suas respectivas contas, uma quantia igual à que lhes for destinada pela União, comunicada pelo FNDE, respeitado em qualquer caso o disposto no artigo 94 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.

Parágrafo único. — A parcela assim debitada será simultaneamente creditada em conta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 4º — O presente decreto entrará em vigor no dia 1º de janeiro de 1969, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 1º de outubro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Antônio Delfim Netto
Tarso Dutra
Hélio Beltrão

D.O. de 2-10-1968.

DECRETO Nº 63.341 — DE
1º DE OUTUBRO DE 1968

Estabelece critérios para a expansão do ensino superior.

O Presidente da República, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no artigo 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1º — No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como

de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente estabelecidos:

I — Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido.

II — Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista *deficit*.

III — Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para êsse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialistas e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda.

IV — Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:

a) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade;

b) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;

c) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, adequar sua estrutura às diretrizes de Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna.

Art. 2º — No tocante à construção de cidade universitária (*campus*), será observada a seguinte orientação:

I — Proceder-se-á a um levantamento geral, no País, dos projetos globais de implantação de cidades universitárias.

II — Far-se-á a seleção das Universidades que construirão o seu (*campus*) prioritariamente e, dentro de cada Universidade, será dada preferência à construção das unidades do sistema básico.

III — Para efeito de concessão do financiamento dos projetos será estabelecido esquema pelo qual imóveis situados fora do *campus* e liberados com a transferência das unidades, devem ser alienados, de modo a financiar parte substancial da construção da cidade universitária.

IV — Evitar-se-á a construção de novos Hospitais de Clínicas. Concluídos os estudos básicos, os alunos que se destinarem ao ciclo profissional de medicina, poderão prosseguir sua formação em unidades clínicas não necessariamente pertencentes às Universidades, mas por elas utilizadas — mediante convênio — para fins didáticos. Aos Hospitais de Clínicas já existentes, o INPS deverá reservar quota substancial de seus convênios.

Art. 3º — Para efeito de verificação das exigências do mercado de traba-

lho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional, proceder-se-á ao levantamento imediato das condições de instalação e funcionamento das escolas existentes, com vistas principalmente aos seguintes aspectos:

a) existência de cursos para os quais não haja demanda de vagas, por excesso de escola da mesma carreira na região;

b) existência de cursos de baixo padrão qualitativo;

c) porte excessivamente reduzido de unidade, sem poder atender aos requisitos mínimos de eficiência.

Art. 5º — Revogadas as disposições em contrário, o presente decreto entrará em vigor à data de sua publicação.

Brasília, 1º de outubro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Antônio Delfim Netto
Tarso Dutra
Hélio Beltrão

D.O. de 2-10-68.

DECRETO Nº 63.343 — DE
1º DE OUTUBRO DE 1968

Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

considerando que a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, prevê a criação de cursos de pós-graduação (art. 69, letra b), os quais já foram definidos pelo Conselho Federal de Educação *ex vi* do art. 25 da Lei 4.881-A de dezembro de 1965;

considerando a importância fundamental da pós-graduação para a pesquisa científica, a formação de professores do ensino superior e de tecnólogos de alto padrão;

considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes, capazes de permitir a criação de cursos nos diferentes campos do conhecimento, ao nível correspondente à natureza e objetivos da pós-graduação; considerando a necessidade de se oferecerem adequadas condições de trabalho aos cientistas brasileiros e de se estimular o retorno dos que se encontram no estrangeiro; e

considerando, ainda, que a existência de cursos de pós-graduação é matéria de interesse nacional, tendo em vista a expansão e o aprimoramento do ensino superior e a necessidade de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, decreta:

Art. 1º — Serão criados, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação, tendo os seguintes objetivos:

- a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão, para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional.

d) criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro.

Art. 2º — À CAPES, articulada com o Conselho Nacional de Pesquisas, competirá adotar as providências para que sejam criados os Centros Regionais de Pós-Graduação, na forma definida neste decreto.

Art. 3º — A instalação de Centro em determinada instituição corresponderá às áreas de conhecimento que tenham atingido grau de desenvolvimento compatível com a natureza dos cursos de pós-graduação.

§ 1º — Para atender ao critério previsto neste artigo, o Conselho Nacional de Pesquisas procederá ao levantamento das instituições que ofereçam condições adequadas à criação de Centros, nos diferentes campos do conhecimento.

§ 2º — Na instituição dos Centros, serão escolhidos prioritariamente os setores vinculados à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento nacional em seus diferentes aspectos.

§ 3º — A implantação dos Centros far-se-á com rigorosa observância dos princípios de não duplicação e plena utilização dos recursos materiais e humanos da universidade.

§ 4º — Instalados os Centros, far-se-á a previsão do número de pós-graduados necessários, no prazo de 5 (cinco) anos e nas diversas áreas à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino superior.

Art. 4º — A pós-graduação de que trata este decreto se refere aos cursos de mestrado e doutorado, na for-

ma definida pelo Conselho Federal de Educação.

§ 1º — Dentro do prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação do presente decreto, o Conselho Federal de Educação baixará as normas para aprovação dos cursos de pós-graduação.

§ 2º — Somente os cursos de pós-graduação credenciados pelo Conselho Federal de Educação poderão receber financiamentos dos órgãos governamentais.

Art. 5º — No processo de instalação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, a CAPES se articulará especialmente com o Conselho Nacional de Pesquisas e com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, este representado pelo Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC).

Art. 6º — As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior deverão assumir o compromisso de assegurar o aproveitamento dos candidatos que enviarem aos Centros de Pós-Graduação e que nestes venham a obter os graus de mestre e doutor.

§ 1º — A seleção dos candidatos, de que trata este artigo, será feita conforme critério estabelecido nos respectivos Estatutos.

§ 2º — As universidades estimularão seus professores adjuntos e assistentes, que não possuírem os graus de mestre e doutor, a que os obtenham nos Centros de Pós-Graduação criados na forma deste decreto, nas áreas relacionadas com suas atividades docentes.

Art. 7º — A concessão de bolsas para o mestrado e doutorado no estrangeiro deverá limitar-se, preferentemente,

às áreas não atendidas pelos Centros de Pós-Graduação nacionais.

Art. 8º — Além dos cursos de mestrado e doutorado, os Centros Regionais de Pós-Graduação promoverão cursos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de ensino superior e técnicos no exercício de suas profissões.

Art. 9º — O Conselho Nacional de Pesquisas, em concordância com o disposto neste decreto, ampliará o âmbito de sua atuação, de modo a compreender as ciências humanas, a educação e outros domínios do conhecimento.

Art. 10. — O funcionamento dos Centros Regionais de Pós-Graduação será assegurado pelos recursos financeiros provenientes da CAPES, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação e de outros órgãos, bem como das respectivas universidades, dentro dos programas integrados.

Art. 11. — Revogadas as disposições em contrário, o presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de outubro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

D.O. de 2-10-1968.

DECRETO Nº 63.492 — DE
29 de OUTUBRO DE 1968

Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o ar-

tigo 83, item II, da Constituição, tendo em vista o disposto no artigo 6º do Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e no artigo 13 do Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, decreta:

Art. 1º — Fica aprovado o Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que a este acompanha e vai assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º — A proibição constante do artigo 23, § 3º, da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, não se aplica ao pessoal docente e técnico que, em virtude dos Decretos-leis ns. 53, de 1966, e 252-67, tiveram seus cargos transferidos para uma só Unidade.

Art. 3º — Vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, a redistribuição das disciplinas e dos cargos, pelas Unidades Universitárias, ou Departamentos resultantes da reestruturação, será feita simultaneamente com a adaptação de Estatutos ao Plano ora aprovado e submetida à aprovação do Conselho Federal de Educação.

Art. 4º — Para a execução do Plano ora aprovado, ficam criados, no Quadro Único do Pessoal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro:

a) Cargos de Provimento em Comissão: 8 (oito) símbolo 4-C, de Diretores de Unidades Universitárias; (um) símbolo 5-C, de Chefe da Prefeitura Universitária; 5 (cinco) símbolo 5-C, de Diretores. De Órgãos Auxiliares: 4 (quatro) símbolo 6-C, de Chefe de Órgãos Suplementares; 8 (oito) símbolo 7-C, de Secretarias de Unidades Universitárias.

b) Funções Gratificadas: 5 (cinco) símbolo 3-F, de Secretarias de Órgãos Auxiliares; 4 (quatro) símbolo 4-F, de Secretarias de Órgãos Suplementares.

§ 1º — Os atuais 6 cargos de Diretores de Unidades Universitárias, símbolo 4-C, serão extintos na medida em que se forem vagando pela extinção dos respectivos mandatos.

§ 2º — Os atuais 4 cargos de Chefes de Secretaria de Unidades, símbolo 1-F, serão extintos, na medida em que se fôr implantando a reestruturação da Universidade.

Art. 5º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de outubro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Favorino Bastos Mercio

PLANO DE REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

TÍTULO I

Da Universidade e seus fins

Art. 1º — A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sediada no município de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro, é autarquia dotada de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, destinada ao sistema indissociável de ensino superior, pesquisa, extensão em todos os ramos do saber, e em especial do meio rural e que se regerá pelas Leis Federais vigentes e pelas disposições do seu Estatuto e dos Regimentos.

TÍTULO II

Da Constituição da Universidade

Art. 2º — A UFRRJ é constituída pelos órgãos abaixo mencionados,

que terão competência e atribuições especificadas no Estatuto da Universidade e em seus Regimentos:

- a) Assembléia Universitária
- b) Reitoria
- c) Conselho Universitário
- d) Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão
- e) Unidades Universitárias
- f) Órgãos Suplementares.

CAPÍTULO I

Da Assembléia Universitária

Art. 3º — A Assembléia Universitária, presidida pelo Reitor, compõe-se do Corpo Docente de tôdas as Unidades Universitárias e dos Corpos Discendentes dos seus cursos e se reunirá para os fins e na forma estabelecida em o Estatuto da Universidade.

CAPÍTULO II

Da Reitoria

Art. 4º — A Reitoria, exercida pela pessoa do Reitor, é o órgão executivo central que coordena, administra, fiscaliza e superintende tôdas as atividades da Universidade.

Art. 5º — A Reitoria é constituída por:

- a) Gabinete
- b) Secretaria
- c) Assessoria
- d) Órgãos Auxiliares:
 - 1. Diretoria de Educação e Ensino
 - 2. Diretoria de Administração
 - 3. Prefeitura
 - 4. Diretoria de Bibliografia e Documentação
 - 5. Diretoria de Extensão.

Parágrafo único. — As atribuições e competências desses órgãos serão especificadas no Regimento da Reitoria.

Art. 6º — A competência e atribuições do Reitor serão fixadas no Estatuto da Universidade.

CAPÍTULO III

Do Conselho Universitário

Art. 7º — O Conselho Universitário é o órgão de cúpula, consultivo e deliberativo da Universidade.

Art. 8º — O Conselho Universitário é presidido pelo Reitor e terá composição, estrutura e atribuições definidas no Estatuto da Universidade e no seu próprio Regimento.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão

Art. 9º — O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão é órgão de coordenação, supervisão e deliberação técnica para toda a Universidade e é presidido pelo Reitor.

Art. 10. — O Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão será constituído de Comissões Permanentes de pesquisa e pós-graduação, de graduação e extensão.

Art. 11. — A competência e o funcionamento do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão serão estabelecidos no Estatuto da Universidade e no próprio Regimento.

Parágrafo único. — As decisões do C. C. somente admitirão recurso para o Conselho Universitário por arguição de ilegalidade ou de infração de norma estatutária ou regimental.

CAPÍTULO V

Das Unidades Universitárias

Art. 12. — Os Institutos Universitários constituem as Unidades da UFRRJ, com funções especificadas no Regimento próprio; são estruturados em Departamentos, na forma da Lei e dispõem de Órgãos Auxiliares.

Art. 13. — A UFRRJ conta inicialmente com os seguintes institutos:

a) *Básicos*

1. Instituto de Biologia
2. Instituto de Matemática, Física e Química

b) *Aplicados*

1. Instituto de Agronomia
2. Instituto de Tecnologia
3. Instituto de Veterinária
4. Instituto de Zootécnica
5. Instituto de Florestas
6. Instituto de Educação e Ciências Sociais.

CAPÍTULO VI

Dos Órgãos Suplementares

Art. 14. — Poderão ser criados na Universidade órgãos suplementares, em caráter permanente ou temporário, que se destinem a suplementar as atividades Universitárias no ensino, na pesquisa, na extensão ou na prestação de serviços técnicos.

Parágrafo único. — Os órgãos suplementares serão governados por regimentos próprios, cuja apreciação e aprovação se fará pelo Conselho Universitário.

TÍTULO III

Do Sistema Departamental

Art. 15. — Os Departamentos constituem as subunidades de ensino

pesquisa e extensão da Universidade e deverão ser instituídos no Regimento das Unidades Universitárias, por deliberação do Conselho Universitário, obedecendo ao princípio da duplicação de órgãos, funções, instalações, equipamento e pessoal para atividades afins e integrados por disciplinas correlatas.

Parágrafo único. — O Estatuto da UFRRJ disporá sobre a organização Departamental.

Art. 16. — Todos os docentes, pesquisadores, técnicos e auxiliares que, por seus vínculos num determinado campo de atividade, venham a formar uma unidade operacional definida, serão localizados em um mesmo Departamento.

Art. 17. — A reunião dos Chefes dos Departamentos de cada Unidade Universitária constituirá, na forma da Lei, o Conselho Departamental dessa Unidade, com atribuições e competência previstas no seu Regimento.

TÍTULO IV

Da Organização do Ensino

Art. 18. — A UFRRJ manterá os seguintes cursos:

- a) de Graduação Profissional, Bacharelato e Licenciatura;
- b) de Pós-Graduação;
- c) de Extensão.

TÍTULO V

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 19. — Ficam assegurados aos atuais alunos dos diferentes cursos Universitários os direitos adquiridos, sem prejuízo das inevitáveis e necessárias adaptações decorrentes da implantação da nova estrutura.

Art. 20. — Os atuais cargos de direção, de chefia e representação em órgãos colegiados, providos por mandato eletivo, e não previsto no Plano de Recestruturação da Universidade, serão extintos dentro de 60 dias após a publicação do Estatuto da UFRRJ, procedendo-se, nesse período, à eleição e nomeação dos mandatários dos cargos criados para atender à nova estrutura.

§ 1º — Os atuais ocupantes dos cargos em Comissão serão aproveitados em funções equivalentes, dentro da nova estrutura universitária, até o final dos seus mandatos.

§ 2º — Até que seja aprovado o Estatuto, os dirigentes das Unidades Universitárias serão designados livremente pelo Reitor.

Art. 21. — Enquanto não fôr suficiente o número de Professores Catedráticos e Pesquisadores Chefes para os cargos de direção, coordenação e chefia dos diferentes órgãos e unidades, poderão ser eleitos e nomeados Professores Adjuntos e Pesquisadores Associados do Quadro Único do Pessoal da Universidade.

Art. 22. — Os atuais departamentos serão distribuídos pelos institutos criados na UFRRJ.

Art. 23. — De cinco em cinco anos, a contar da aprovação deste plano, a UFRRJ promoverá uma avaliação completa do seu desenvolvimento visando fazer os reajustamentos que se evidenciarem necessários.

Art. 24. — Para a execução desse plano poderão ser criados novos departamentos bem como serem extintos ou modificados os já existentes.

Art. 25. — O pessoal, bem como as instalações, equipamentos e materiais da UFRRJ serão redistribuídos pelas

várias unidades e órgãos da nova estrutura universitária.

Parágrafo único. — O Conselho Universitário designará Comissão Especial para, dentro do prazo de 90 dias a partir da publicação do Estatuto da Universidade, promover as redistribuições previstas neste artigo. — *Favorino Bastos Mercio*.

D.O. de 31-10-1968.

DECRETO Nº 63.913 — DE
26 DE DEZEMBRO DE 1968

Institui, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Assuntos Internacionais.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, nº II, da Constituição, decreta:

Art. 1º — Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Assuntos Internacionais, que funcionará junto ao Gabinete do Ministro de Estado.

Art. 2º — A CAI, além do objetivo geral de prestar assessoramento ao Ministro de Estado em toda a matéria que envolva relações com o exterior do país, tem os seguintes objetivos específicos:

I — coordenar, para encaminhamento aos órgãos competentes da Administração Federal, os esboços de planos, programas e projetos de educação e cultura, suscetíveis de receber a colaboração técnica ou financeira de organismos interamericanos ou internacionais, agências externas de financiamento e entidades estrangeiras privadas;

II — emitir parecer inicial sobre propostas de financiamento ou de assistência técnica feitas ao Ministério;

III — colaborar na elaboração de minutas de convênios, contratos, acórdos ou ajustes;

IV — auxiliar os órgãos do Ministério e as instituições a ele vinculadas no tocante às medidas administrativas relacionadas com a execução de convênios, contratos, acórdos ou ajustes já celebrados ou em vias de assinatura;

V — reunir a correspondência preliminar trocada entre o Ministério e as instituições ou entidades aludidas no item I, promover a coleta de dados a serem fornecidos aos órgãos competentes do Ministério e elaborar, quando couber, as respostas que, com base nos mesmos dados, devam ser transmitidas ao exterior;

VI — manter documentário de suas atividades, incluindo, também, os elementos informativos referentes a convênios, contratos, acórdos ou ajustes já celebrados pelo Ministério;

VII — coligir dados sobre toda a matéria de interesse do Ministério e situada no âmbito de suas atribuições, e fornecer a quaisquer órgãos, repartições ou entidades da Administração Federal subsídios ou informações que visem assegurar a eficiente tramitação de convênios, contratos, acórdos ou ajustes ou a sua normal execução.

Art. 3º — A CAI se comporá de três (3) membros, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura e um representante do Ministério das Relações Exteriores.

Parágrafo único. — A CAI disporá de uma Secretaria, chefiada por funcionário de nível superior, auxiliado por servidores cedidos pelas repartições do Ministério e, se necessário, por outros órgãos da Administração Federal.

Art. 4º — A Comissão poderá solicitar a colaboração, remunerada ou não, de técnicos ou especialistas cujo trabalho ou pronunciamento em torno de determinada matéria, se faça necessário.

Art. 5º — Os trabalhos da CAI serão regulados por um regimento interno, aprovado, dentro de quinze dias, pelo Ministro de Estado.

Art. 6º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º — Ficam revogados o Decreto nº 806, de 30 de março de 1962, e o Decreto nº 60.730, de 19 de maio de 1967, e demais disposições em contrário.

Brasília, 26 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

D.O. de 27-12-1968.

DECRETO Nº 63.914 — DE

26 DE DEZEMBRO DE 1968

Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM).

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição,

Considerando que o aprimoramento do ensino médio, no nível ginasial, deve ser estimulado com o aumento do número de escolas polivalentes; e

Considerando as diretrizes governamentais fixadas na preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento, decreta:

Art. 1º — Fica aprovado o "Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

Médio" — PREMEM — com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio.

Art. 2º — O PREMEM contará com recursos orçamentários federais e estaduais, e extra-orçamentários de fontes internas e externas.

Art. 3º — O PREMEM será administrado por uma Comissão de Administração, que funcionará junto ao Ministério da Educação e Cultura, constituída de seis membros, sendo um deles coordenador, designados pelo Ministro de Estado.

Parágrafo único. — O Ministro da Educação e Cultura poderá solicitar de outros setores governamentais titulares ou servidores postos à sua disposição para integrar o PREMEM.

Art. 4º — A Comissão de Administração terá a atribuição de promover a aplicação de recursos financeiros decorrentes dos convênios firmados com os Estados, e administrará os recursos federais, inclusive os provenientes de empréstimos, observado o disposto no artigo 14.

Parágrafo único. — Os recursos do PREMEM serão depositados em conta especial, aberta à sua ordem, no Banco do Brasil S. A.

Art. 5º — A Comissão de Administração prestará contas, semestralmente, à Inspectoria-Geral de Finanças do Ministério da Educação e Cultura, quanto à aplicação dos recursos colocados à sua disposição.

§ 1º — A prestação de contas será feita até 90 (noventa) dias após o encerramento do semestre a que se referir.

§ 2º — A Comissão de Administração contará com auditoria interna.

Art. 6º — Compete à Comissão de Administração, ao aplicar os recursos provenientes de empréstimos externos e recursos nacionais de contrapartida:

I — Promover, juntamente com os Estados, a implementação dos planos elaborados pelos mesmos e referentes à expansão e melhoria de sua rede de ensino médio público, em articulação com uma assistência técnica educacional que assegure a consecução dos objetivos do PREMEM.

II — Administrar os projetos de âmbito nacional que visem ao treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada Estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências, à seleção de bolsistas para aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional.

III — Encaminhar e acompanhar a liberação dos recursos para os vários subprogramas do PREMEM.

IV — Elaborar as minutas de acordos e convênios a serem celebrados com os Estados e órgãos incumbidos da execução do Programa.

§ 1º — A execução dos projetos aprovados será feita, sempre que possível, através dos órgãos especializados do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º — Das decisões da Comissão de Administração serão extraídas atas para encaminhamento, por cópia autêntica, ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 7º — Os órgãos do Ministério da Educação e Cultura, em cujo orçamento figurem recursos destinados ao PREMEM, providenciarão o repasse desses recursos para a conta mencio-

nada no parágrafo único do artigo 4º deste Decreto.

Art. 8º — A Comissão de Administração disporá de Secretaria-Executiva e de assessoria contábil, além de pessoal auxiliar.

§ 1º — O Ministro de Estado da Educação e Cultura, por proposta da Comissão de Administração, solicitará sejam postos à disposição do PREMEM servidores da Administração federal, direta ou indireta, e, ainda, servidores estaduais e municipais.

§ 2º — A Secretaria-Executiva será dirigida por um servidor designado pelo Ministro de Estado, mediante indicação da Comissão de Administração.

§ 3º — A Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) do Ministério da Educação e Cultura prestará assessoria técnica à Comissão de Administração.

Art. 9º — Nos convênios para implantação do PREMEM nos Estados será prevista a constituição de uma Comissão incumbida dessa tarefa, integrada de dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um da Secretaria de Educação e Cultura e um do Conselho Estadual de Educação sob a presidência de representante do PREMEM.

§ 1º — Os representantes federais serão designados pelo Presidente da República.

§ 2º — A localização dos estabelecimentos de ensino será estudada pela Comissão de que trata o artigo levando em conta, entre outros, os seguintes fatores para definição das prioridades:

- a) população da área a ser beneficiada pela escola;
- b) conclusão de curso primário;
- c) população em idade escolar, atendida pela escola média;

- d) investimento municipal em educação primária;
- e) cooperação da comunidade;
- f) meios de acesso à escola;
- g) composição econômica da região;
- h) disponibilidade de cargo docente.

Art. 10. — Em casos excepcionais, devidamente justificadas, poderão ser contratados especialistas, sob o regime da legislação trabalhista, ou admitidos colaboradores eventuais, sem vínculo empregatício, observadas as normas legais.

Art. 11. — A Comissão de Administração não poderá despender, a título de despesa de custeio, importâncias superiores a 3% (três por cento) do total dos recursos provenientes de empréstimos externos e da contrapartida nacional, excluídas as despesas decorrentes dos encargos de consultoria.

Parágrafo único — Os recursos de que trata este artigo serão utilizados diretamente pela Comissão de Administração e por ela repassados às várias entidades executoras do PREMEM, mediante plano de aplicação previamente aprovado.

Art. 12. — O Regimento da Comissão de Administração será expedido por ato do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 13. — As minutas de convênios e o resultado dos estudos previstos no § 2º do artigo 9º deverão ser aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura e pelo Governador do Estado.

Art. 14. - O Regulamento do INDEP de que trata o artigo 2º, § 1º, da Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, deverá harmonizar o PREMEM com o mecanismo de financiamento de programas e projetos de ensino, estabelecido na referida Lei.

Art. 15. — O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Tarso Dutra

D.O. de 27-12-1968.

PORTARIA Nº 667 — DE
19 DE SETEMBRO DE 1968

Estabelece normas para o ensino agrícola de grau médio.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que consta do processo número SC. 254.123-68, e

Considerando que pelo Decreto número 60.731, de 19 de maio de 1967, publicado no *Diário Oficial* de 23 do mesmo mês e ano, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), foi transferida do Ministério da Agricultura para este Ministério com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) e

Considerando, ainda, que, nestas condições, há necessidade de unificar e atualizar tôdas as normas, instruções e demais diretrizes referentes ao ensino agrícola de grau médio, resolve estabelecer as seguintes normas para o seu pleno funcionamento:

CAPÍTULO I

Do Exame de Admissão

Art. 1º — Nos estabelecimentos de ensino agrícola e de economia doméstica rural de grau médio, subordinados

a exames de admissão para ingresso na primeira série dos cursos ginasial agrícola e de economia doméstica rural obedecerão às normas contidas na presente Portaria.

Art. 2º — As inscrições para o exame de admissão deverão ficar abertas durante um mês, 90 dias antes da data prevista para o início do ano letivo.

Art. 3º — As inscrições serão objeto de edital baixado pelo respectivo diretor do estabelecimento, afixado no quadro de avisos, divulgado por todos os meios disponíveis, devendo constar do mesmo o prazo fixado no artigo 2º, as vagas existentes e as provas exigidas.

Art. 4º — O pedido de inscrição será dirigido ao Diretor da escola, em requerimento firmado pelo pai, mãe, tutor legal do candidato ou responsável, e será acompanhado dos seguintes documentos:

- a) certidão de nascimento;
- b) atestado de sanidade física e mental;
- c) atestado de vacinação antivariólica fornecido por serviço médico oficial;
- d) dois retratos tamanho 3 x 4;
- e) os títulos que tiver, dentre os especificados no artigo 7º.

§ 1º — Para inscrição no exame de admissão o candidato deverá ter no mínimo 11 anos completos ou completar esta idade no respectivo ano letivo e 16 anos, no máximo.

§ 2º — A escola deverá fornecer aos interessados o formulário destinado à inscrição.

§ 3º — Inscrito o candidato, ser-lhe-á entregue um cartão com o seu número de inscrição, bem como o dia e hora de cada prova, o qual constituirá o

seu documento de identificação e deverá ser apresentado por ocasião das provas, ou quando fôr exigido.

Art. 5º — Os exames constarão de provas escritas de Português, Matemática, Conhecimentos Gerais e prova complementar de títulos, e serão realizados na primeira metade do mês seguinte ao da inscrição.

§ 1º — Para a realização das provas escritas, designará o Diretor uma Comissão examinadora constituída de três professores, entre os quais figurarão, obrigatoriamente, um professor de Português e um de Matemática, devendo a mesma inclusive elaborar os respectivos programas.

§ 2º — A realização das provas escritas obedecerá, ainda, às seguintes disposições:

a) não poderão ser assinadas pelos candidatos, devendo estes inscrever nelas, para efeito de identificação posterior, o número constante de seu cartão de inscrição;

b) poderão ser feitas em dias distintos ou num mesmo dia, neste último caso com intervalo mínimo de três horas entre o término da primeira e o início da segunda;

c) terão a duração mínima de uma hora e máxima de duas horas, contadas a partir do término da proposição das questões;

d) serão feitas numa única chamada, ficando eliminado o candidato que faltar à primeira prova ou à segunda;

e) receberão um nota situada entre 0 (zero) e 10 (dez), nela admitida fração de apenas 0,5 (meio) ponto;

f) terão caráter eliminatório, exigindo-se para habilitação do candidato a nota mínima de 4 (quatro) pontos por disciplina e o total mínimo de 10 (dez) pontos para as duas.

§ 3º — Os candidatos aprovados em Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, na forma dêste artigo, farão jus ao respectivo certificado de aprovação válido em todo o território nacional, nos termos da legislação vigente.

Art. 6º — Devolvidas as provas com as notas, que lhes houver atribuído o julgamento da comissão examinadora, serão elas identificadas e seus resultados afixados no quadro de avisos da escola.

§ 1º — Ficará a critério de cada Diretor:

- a) conceder vista de prova ao responsável legal pelo candidato;
- b) autorizar revisão de prova.

§ 2º — O pedido de vista e o de revisão, quando admitidos, deverão ser apresentados dentro do prazo de dois dias úteis, contados, respectivamente, da ciência dos resultados ou da vista da prova.

§ 3º — Autorizada a revisão, deverá esta ser feita pela mesma comissão examinadora de que trata o § 1º do artigo 5º, a qual terá, em instância final e definitiva, plena autoridade para manter a nota atribuída ou alterá-la.

Art. 7º — Para os candidatos aprovados em Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, haverá uma prova suplementar de títulos, destinada à classificação dentro das vagas existentes, na qual serão considerados os seguintes documentos e valores:

- a) certificado de conclusão de curso primário expedido por escola idônea, ou atestado de que possui instrução equivalente à quinta série, firmado por professor credenciado: 4 pontos;
- b) declaração de que estudou em escola rural idônea durante o período mínimo de dois anos: 2 pontos;

c) atestado de residência no meio rural, fornecido por autoridade do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e, na falta desta, por autoridade da Associação Rural, INDA, IBRA ou ABCAR.

Art. 8º — O total de pontos para a classificação será a soma das parcelas abaixo:

- a) notas obtidas nas provas escritas de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais;
- b) pontos obtidos na prova complementar de títulos.

§ 1º — A classificação será feita na ordem decrescente do total de pontos alcançados.

§ 2º — Publicados os resultados, serão restituídos aos responsáveis pelos candidatos inabilitados, mediante recibo, os documentos exigidos no ato da inscrição.

Art. 9º — Aos candidatos habilitados na forma do artigo 5º e seus parágrafos, não serão restituídos os documentos, podendo, no entanto os não classificados dentro das vagas existentes, receber o Certificado de Aprovação nos Exames de Admissão, caso o queiram.

Art. 10. — Quando, nos exames realizados na época prevista no artigo 5º não forem preenchidas tôdas as vagas existentes na primeira série do curso ginasial, serão realizados novos exames de admissão, com as inscrições processadas dois meses antes do início do ano letivo e o exame na primeira metade do mês seguinte.

CAPÍTULO II

Da Matrícula e Transferência

Art. 11. — Nos estabelecimentos de ensino agrícola e de economia domés-

tica rural de grau médio, subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola ou vinculados ao sistema federal, a matrícula e transferência obedecerão às normas contidas no presente capítulo.

Art. 12. — A matrícula regulamentar será processada nos dois períodos abaixo:

- 1º nos dez dias seguintes ao término dos exames realizados em primeira época, quer de admissão, quer finais;
- 2º nos dez dias seguintes ao término dos exames da segunda época.

§ 1º — Em cada período serão efetivadas as matrículas referentes aos casos já definitivamente solucionados, com os resultados dos exames recém-prestados.

§ 2º — A matrícula de nôvo aluno no primeiro período só será possível quando a análise dos casos pendentes para a segunda época apresentar evidente existência de vagas na série pleiteada.

Art. 13. — A abertura da matrícula far-se-á por meio de edital baixado com a necessária antecedência pelo Diretor e afixado no quadro de avisos da escola. No caso de existirem vagas para novos alunos, especificará o edital o número destas por curso e por série e será divulgado por todos os meios disponíveis.

§ 1º — A matrícula na primeira série do curso ginasial agrícola é privativa dos candidatos aprovados nos exames de admissão realizados na própria escola e classificados no limite das vagas existentes.

§ 2º — Ressalvados os casos previstos no artigo 19 e seu parágrafo 1º, é assegurada a todos os alunos a renovação de matrícula no próprio estabelecimento, quando nêle fôr possível a continuação dos seus estudos.

§ 3º — Aos alunos que concluírem o curso ginásial agrícola em estabelecimentos mantidos pela Diretoria do Ensino Agrícola, é assegurada a matrícula na primeira série colegial dos educandários da DEA, independentemente de exames de seleção, observadas as disposições dos parágrafos seguintes e as do artigo 14 desta portaria.

§ 4º — Para os efeitos do parágrafo anterior, deverão os diretores dos ginásios, um mês antes do término das aulas, tomar as necessárias providências para a reserva de vagas, entendendo-se diretamente com os diretores dos colégios da DEA mais próximos e verificados nestes insuficiência de vagas, deverá pleiteá-las em colégios mais distantes.

§ 5º — Os alunos que, por si ou seus responsáveis, não requererem matrículas nos períodos regulamentares serão tidos por desistentes e renunciando ao direito estabelecido nos parágrafos 1º e 2º.

Art. 14. — É assegurada a matrícula na primeira série colegial dos educandários mantidos pela DEA independentemente de exame de seleção, observada a seguinte ordem preferencial, aos alunos concluintes:

1. Do 1º ciclo de estabelecimentos mantidos pela DEA;
2. Dos cursos ginásiais agrícolas reconhecidos;
3. Do 1º ciclo dos estabelecimentos que mantêm Cursos Vocacionais Agrícolas e de Economia Doméstica supervisionados pela DEA.

Art. 15. — É vedado ao Diretor do estabelecimento aceitar alunos em excesso, devendo a matrícula dos alunos novos ser feita no limite das

vagas existentes e da real capacidade do estabelecimento, determinadas pelas disponibilidades em instalações gerais e recursos financeiros.

Art. 16. — Quando numa série do 1º ou 2º ciclo o número de pretendentes superar o das vagas existentes, serão submetidos a exame de seleção os candidatos cujas matrículas não estejam expressamente asseguradas pela legislação em vigor.

§ 1º — O exame de seleção constará de provas escritas de Português e Matemática e prova complementar de títulos.

§ 2º — Para a realização das provas escritas, designará o Diretor uma comissão examinadora constituída de três professores, entre os quais haverá pelo menos um de Português e um de Matemática, exigindo-se dos candidatos conhecimento do programa da série ou séries anteriores à da matrícula pleiteada.

§ 3º — A cada prova será atribuída uma nota graduada de 0 (zero) a 10 (dez).

§ 4º — Na prova complementar de títulos serão considerados os seguintes documentos e valores:

a) atestado fornecido por autoridade do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na falta desta por autoridade da Associação Rural, INDA, IBRA, ou ABCAR de que a família do candidato reside no meio rural e nêle exerce suas atividades: 1 ponto para cada ano de residência até o máximo de 5 pontos;

b) indicação oficial do candidato, feita por empresa agrícola, agropecuária ou agro-industrial, que demonstre interesse próprio na formação técnica do indicado, com vistas à futura aplicação nela dos conhecimentos por êle adquiridos no curso: 3 pontos;

c) o fator idade baseado no seguinte critério: 14 a 17 anos — 2 pontos.

§ 5º — A classificação será feita pela soma de todos os pontos alcançados na forma do estabelecido nos parágrafos 3º e 4º, processando-se as matrículas na ordem decrescente deste total.

Art. 17. — Para a aceitação de transferências é condição essencial que o candidato esteja na ocasião regularmente matriculado em estabelecimento de ensino médio, de preferência congênera ao da DEA para o qual deseja transferir-se.

§ 1º — Deverá ser evitada, por inconveniente, a aceitação de transferências nos últimos três meses do ano letivo.

§ 2º — A escola assegura a matrícula em qualquer época e independentemente da existência de vaga ao estudante dependente de servidor público removido ou transferido para local ou região em que tenha ela sua sede.

Art. 18. — Em todos os casos de matrícula e transferências previstos nesta Portaria quando não houver coincidência de currículos e desde que seja necessário, deverá o aluno prestar exames de adaptação das disciplinas que não houver cursado.

Parágrafo único. — Os exames de adaptação obedecerão ao disposto no Capítulo IV desta Portaria.

Art. 19. — Ao aluno reprovado ou desistente só é permitido repetir a matrícula uma só vez, em cada ciclo e numa única série.

§ 1º — Ao Diretor é conferida autoridade para, de acordo com o parecer do Conselho de Professores, tomar as seguintes providências:

a) negar renovação de matrícula a alunos cujos antecedentes na escola recomendem esta medida;

b) efetuar, durante o ano letivo, o desligamento de aluno que haja cometido falta grave, merecedora desta sanção.

Art. 20. — O pedido de matrícula inicial ou de renovação, será dirigido ao Diretor da escola, em requerimento firmado pelo candidato maior de dezoito anos ou pelo pai, mãe ou tutor legal do candidato menor, ou ainda por seu responsável.

§ 1º — A escola deverá fornecer ao interessado o formulário destinado ao pedido de matrícula, do qual constará um termo de responsabilidade pela indenização de qualquer dano ou prejuízo causado pelo aluno ao patrimônio da escola.

§ 2º — O requerimento de matrícula deverá ser instruído com os seguintes documentos:

a) documento escolar que, nos termos da legislação vigente, e habilite à matrícula na série pleiteada;

b) certidão de nascimento;

c) atestado de vacinação antivariólica expedido por serviço médico oficial;

d) atestado de que não sofre de moléstia infectocontagiosa e possui capacidade física e mental para os trabalhos escolares;

e) nos casos exigidos por Lei, os documentos relativos às obrigações para com o Serviço Militar e o Serviço Eleitoral;

f) três fotografias tamanho 3 x 4.

§ 3º — Nos casos de renovação de matrícula o documento constante da letra a do parágrafo anterior será substituído pela informação competente prestada pela Turma de Admi-

nistração Escolar do estabelecimento, ficando os candidatos dispensados de apresentar a documentação já entregue, exceto retratos.

§ 4º — Em todos os casos de matrícula ou renovação, deverão os candidatos:

a) apresentar o enxoval que lhes fôr exigido:

b) ser submetidos, na própria escola, a exame médico em caráter eliminatório, devendo o laudo atestar a sua comprovada capacidade física e mental, e aptidão para os trabalhos e práticas agrícolas a que estarão sujeitos.

§ 5º — Se houver disponibilidade financeira, ficará por conta da escola o fornecimento, a todos os alunos de:

a) roupa de cama, toalhas de banho, uniformes de trabalho, de campo e de educação física e material para práticas esportivas.

§ 6º — Ao aluno regularmente matriculado, será fornecido o respectivo cartão escolar, comprobatório de sua identidade e situação estudantil.

§ 7º — A critério de cada estabelecimento e de acôrdo com suas possibilidades técnicas e financeiras, poderá o cartão escolar ser substituído pela caderneta escolar, impressa segundo modelo que resolva adotar.

CAPÍTULO III

Da Avaliação do Aproveitamento Escolar

Art. 21. — Nos estabelecimentos de ensino agrícola e de economia doméstica rural de grau médio, vinculados ao sistema federal, a avaliação do aproveitamento escolar, para os efeitos de promoção de série e conclusão de ciclo ou curso, obedecerá às normas contidas no presente capítulo.

Art. 22. — Com base nos resultados individuais das provas, exercícios, arguições e outros trabalhos escolares que durante o mês houver o professor determinado e julgado, atribuirá êle a cada aluno uma nota graduada de zero (0) a 10 (dez), nela admitida fração de apenas 0,5 (cinco décimos).

§ 1º — As notas de que trata êste artigo traduzirão o aproveitamento mensal do aluno em cada disciplina e serão lançados pelos respectivos professores nos "Diários de Classe" em número de seis notas durante o ano letivo, competindo ao Diretor estabelecer, cada ano, os meses em que devam elas ser registradas.

§ 2º — Se por ausência ou omissão do aluno não se puder avaliar o seu aproveitamento no mês, ser-lhe-á atribuída a nota 0 (zero).

Art. 23. — Terminado o período letivo, somar-se-ão as notas de aproveitamento mensal do que decorrerão os seguintes resultados para o aluno:

I — Estará aprovado na disciplina em que houver alcançado o total mínimo de 42 (quarenta e dois) pontos;

II — Estará reprovado na disciplina em que não houver alcançado soma superior a 9,5 (nove e meio) pontos;

III — Deverá prestar exame final da disciplina cuja soma estiver situada entre 10,0 (dez) e 41,5 (quarenta e um e meio) pontos.

§ 1º — No caso do item I obter-se-á a média final na disciplina, calculando-se a média aritmética simples das respectivas notas de aproveitamento mensal, observado o disposto no parágrafo 1º do artigo 27.

§ 2º — Positivada a hipótese prevista no item II, estará o aluno reprovado na série cursada e não poderá prestar exame final de nenhuma disciplina.

§ 3º — Para a prestação do exame final de que trata o item III, haverá duas épocas: a primeira ao término do período letivo, de acôrdo com o calendário organizado pelo estabelecimento, e a segunda, até quinze dias antes do início do período letivo.

Art. 24. — É facultado ao Diretor antecipar os exames da segunda época para o aluno de qualquer curso ou série que, comprovadamente, pretenda ingressar em outro curso ou exercer emprêgo, prestar serviço militar ou acompanhar os pais que se transferem do local de residência.

Art. 25. — São exigidas as seguintes percentagens mínimas de comparecimento para a prestação de exames finais:

1. Em primeira época: 75%
2. Em segunda época: 50%

§ 1º — Não poderá prestar exame final em primeira época o aluno que houver apresentado menos de 75% de frequência nas disciplinas curriculares ou nas práticas educativas.

§ 2º — O cálculo das percentagens acima será feito separadamente:

a) sobre o total das aulas ministradas no conjunto das disciplinas curriculares;

b) sobre o total das sessões ministradas no conjunto das práticas educativas, exceto Educação Física;

c) sobre o total das sessões de Educação Física, nos termos do artigo 4º, do Decreto número 58.130, de 31 de março de 1966.

§ 3º — Cada resultado de cálculo apresentará eficácia autônoma para efeito das sanções estabelecidas neste artigo.

Art. 26. — Para a realização do exame final de cada disciplina (formula-

ção de questões e respectivo julgamento), designará o Diretor do estabelecimento uma comissão constituída por três professores: um presidente, coordenador dos trabalhos, e dois examinadores com registro na disciplina considerada ou em disciplinas afins ou correlatas, um dos quais será o professor da turma examinadora.

§ 1º — O exame final far-se-á sem sorteio de ponto e abrangerá, sempre que possível, toda a matéria ministrada durante o ano letivo.

§ 2º — Será obrigatoriamente escrito o exame final de línguas e matemática; o das outras disciplinas, quer de cultura geral, quer de cultura técnica, poderá, de acôrdo com a natureza de cada uma, ser escrito, gráfico ou prático-oral, a critério da direção do estabelecimento.

§ 3º — Quando escrito ou gráfico, o exame final durará, no mínimo, uma e no máximo duas horas por turma e as provas serão guardadas no estabelecimento pelo prazo mínimo de dois anos.

§ 4º — Cada examinador atribuirá ao aluno uma nota graduada de 0 (zero) a 10 (dez), devendo a nota do exame final representar a média aritmética simples destas duas notas e exprimir-se em número inteiro ou com fração de apenas 0,5 (cinco décimos).

Art. 27. — A nota do exame final será atribuído o pêso 4 (quatro) e a média das notas de aproveitamento mensal, o pêso seis (6) considerando-se aprovado na disciplina o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5 (cinco), calculada pela seguinte fórmula:

(Média das notas de aproveitamento mensal \times 6) + (nota do exame final \times 4).

§ 1º — A média final não poderá apresentar mais que uma casa decimal, devendo-se, pois, abandonar as frações de valor até 0,049 (quarenta e nove milésimos) e elevar para 0,1 (um décimo) as frações de valor igual ou superior a 0,05 (cinco centésimos).

§ 2º — Estará reprovado na série o aluno que ficar inabilitado em mais de duas disciplinas.

Art. 28. — Ao aluno que, por motivo justificado, faltar aos exames finais nos dias preestabelecidos será concedida uma segunda chamada, se a solicitar em requerimento devidamente instruído com a prova hábil do impedimento.

§ 1º — O requerimento de que trata este artigo deverá ser apresentado dentro de dois dias úteis após a realização do exame ou conjunto de exames a que tenha faltado.

§ 2º — Dos exames finais realizados por meio de prova escrita será concedida vista aos interessados que a requirem dentro de dois dias úteis, após a fixação das respectivas notas nos quadros de avisos.

§ 3º — Obtida vista da prova, poderá o interessado, se o desejar, solicitar revisão da mesma ao Diretor do estabelecimento no prazo máximo de dois dias úteis, fundamentando o seu pedido com a indicação do item ou itens que lhe pareçam merecedores de correção.

§ 4º — Será indeferido o requerimento que não vier devidamente fundamentado, e quando deferido, será a revisão processada pela mesma comissão examinadora que houver corrigido e julgado a prova, a qual terá, em instância final e definitiva, plena autoridade para manter a nota atribuída ou alterá-la.

§ 5º — Os requerimentos admitidos neste artigo deverão ser firmados pelo aluno maior de 18 anos ou pelo responsável do aluno menor.

Art. 29. — Poderá o aluno prestar exame final em segunda época:

a) de tôdas as disciplinas compreendidas no item III do artigo 23, quando não houver alcançado o mínimo de comparecimento exigido no artigo 25 para a prestação de exame em primeira época;

b) de uma ou duas disciplinas, no máximo, quando nelas tiver sido reprovado em primeira época.

Parágrafo único. — Na realização do exame final em segunda época serão observadas, em tudo, as normas de procedimento estabelecidas nos artigos 26, 27 e 28.

CAPÍTULO IV

Da Adaptação

Art. 30. — Nos estabelecimentos de ensino agrícola de grau médio, vinculados ao sistema federal, poderão ser aceitas transferências de alunos procedentes de outros ramos do ensino médio, comprovada a existência de vagas, atendidos os requisitos legais e feita a adaptação determinada no artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 1º — A aceitação de transferências na forma deste artigo somente será permitida:

a) no 1º ciclo: para a 2ª, 3ª e 4ª séries;

b) no 2º ciclo: para a 1ª série; para a 2ª série, apenas antes do início do ano letivo.

§ 2º — Quando não houver coincidência de currículos, a adaptação será obrigatória, inclusive para alunos por-

ventura beneficiados por leis especiais com o privilégio de transferências, independentemente da existência de vagas.

Art. 31. — A adaptação processar-se-á pelo sistema de exames ou compromissos.

§ 1º — Estarão sujeitas a exame as disciplinas de cultura geral.

§ 2º — Nas disciplinas de cultura técnica e nas práticas educativas a adaptação far-se-á pelo sistema de compromissos.

§ 3º — Os exames realizar-se-ão sempre antes do início do ano letivo.

Art. 32. — Os exames de adaptação serão prestados, no máximo, em quatro disciplinas, importando, no caso de envolver maior número, em rebaixamento de série.

§ 1º — Os exames, de acordo com a natureza da disciplina, poderão ser escritos, gráficos ou prático-orais, exigindo-se para a aprovação a nota mínima 5 (cinco), por disciplina.

§ 2º — Em caso de inabilitação numa só disciplina, poderá o Diretor do educandário, caso julgue não haver inconveniente para o ensino, permitir a matrícula condicional do aluno e submetê-lo a segundo exame antes de encerrado o primeiro semestre.

§ 3º — Ao inabilitado neste segundo exame, facultar-se-á a seguinte opção:

- a) desligamento;
- b) rebaixamento de série, quando fôr possível.

§ 4º — O rebaixamento de série, previsto neste artigo, somente será efetivado após a assinatura do aluno maior ou do responsável pelo aluno menor, do respectivo "térmo de aceitação".

Art. 33. — Pelo critério de compromissos, o aluno deverá executar determinadas tarefas ordenadas pelo pro-

fessor da disciplina e que consistirão em trabalhos práticos ou atividades educativas correlatas, em volume ou extensão suficientes para o prosseguimento do curso com rendimento satisfatório.

§ 1º — O prazo para a satisfação do compromisso será determinado pelo professor, que poderá estendê-lo até o término do ano letivo e o seu não cumprimento importará na reprovação do aluno na série em que se matriculou condicionalmente, sendo esta reprovação registrada para a observância das normas que disciplinam a repetência e a jubilação.

§ 2º — Ao considerar o aluno apto deverá o professor atribuir-lhe nota de avaliação de aproveitamento das disciplinas de cultura técnica, sujeitas a adaptação.

Art. 34. — O Diretor da Escola somente autorizará a matrícula do aluno sujeito à adaptação:

a) quando tiver possibilidade de prestar ao adaptado toda a assistência e orientação pedagógica indispensável à consecução dos objetivos recíprocos;

b) após verificar, juntamente com o professor da disciplina em débito, a visibilidade do aproveitamento escolar do adaptando.

Art. 35. — Ao aceitar alunos transferidos os estabelecimentos de ensino da rede do DEA exigirão a ficha de educação física e os respectivos históricos escolares, dos quais deverão constar expressamente todas as informações necessárias ao pleno esclarecimento de sua identidade, regularidade e autenticidade da vida escolar, bem como a especificação:

a) dos colégios em que estudou, as séries cursadas e as promoções obtidas;

b) do currículo das disciplinas e práticas educativas estudadas em cada série;

c) da frequência;

d) do sistema adotado para avaliação do aproveitamento escolar.

Art. 36. — O adaptando assumirá a responsabilidade inerente à sua condição e ficará sujeito ao cumprimento de todos os deveres e encargos escolares estabelecidos para a série e turma a que pertencer.

Art. 37. — Processada a adaptação, será ela registrada no livro próprio e lançada nos documentos integrantes do histórico do aluno (pasta individual e fichas respectivas).

Art. 38. — Os candidatos à transferência, procedentes de escola de país estrangeiro, estarão sujeitos às adaptações previstas nesta Portaria, bem como a exames de Português e História do Brasil, no nível correspondente às séries anteriores à qual pretende ingressar.

CAPÍTULO V

Do Cumprimento do Horário Semanal dos Professores

Art. 39. — Os professores dos quadros de ensino médio do Serviço Público Federal, em exercício nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema federal, são obrigados à prestação de 18 (dezoito) horas semanais de trabalho, as quais serão empregadas preferencialmente em aulas.

Art. 40. — Os professores que estiverem em regime de tempo integral e dedicação exclusiva são obrigados à prestação de 24 horas semanais de trabalho, as quais serão empregadas preferencialmente em aulas.

Art. 41. — Para cumprimento do disposto nos artigos 39 e 40 deverá a direção do estabelecimento distribuir aos professores, quer de cultura geral, quer de cultura técnica, encargo de aulas das disciplinas em que estejam legalmente habilitados.

Art. 42. — Somente quando o número de aulas não atingir o limite de horas previsto nos artigos 39 e 40, poderão ser cometidas aos professores outras atividades ligadas ao ensino, relacionadas com as suas atribuições.

Art. 43. — As férias do pessoal docente, em exercício nos estabelecimentos de ensino subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola, devem ser concedidas num dos períodos de férias escolares, fixados no calendário, de forma a tender às necessidades didáticas e administrativas do estabelecimento.

§ 1º — No período de férias escolares, em que o professor não estiver em férias regulamentares, ficará o mesmo à disposição do estabelecimento, que poderá convocá-lo para atividades específicas do seu cargo, inclusive trabalhos de fiscalização, ou para cumprimento de determinação de autoridade superior.

§ 2º — As férias regulamentares dos professores que estiverem sob o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, devem ser concedidas de acordo com a legislação específica sobre o assunto.

CAPÍTULO VI

Do Conselho de Professores

Art. 44. — Os estabelecimentos de ensino de grau médio subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola deverão ter um conselho de Professores, que funcionará como órgão consultivo e deliberativo para assuntos didático-pedagógicos.

Art. 45. — O Conselho de Professores deverá ser constituído de 50% dos professores do estabelecimento e do seu Diretor ou substituto legal.

Parágrafo único. — É Presidente nato do Conselho o Diretor do estabelecimento ou o seu substituto legal.

Art. 46. — A escolha dos membros do Conselho, com exceção do seu presidente, deverá ser feita pelo corpo docente mediante eleição direta e voto secreto, em assembléa de professores convocada pelo Diretor do estabelecimento ou pela maioria absoluta de seus professores, com a devida ciência ao Diretor.

§ 1º — A escolha dos professores obedecerá ao seguinte critério: metade de professores de disciplinas técnicas; o restante, de professores das demais disciplinas e práticas educativas.

§ 2º — Sempre que para o cálculo do número de membros do Conselho a quantidade fôr número ímpar, deve o mesmo ser acrescido de uma unidade.

§ 3º — Os Conselhos constituídos de até 10 membros, terão 2 (dois) suplentes e os constituídos de 12 (doze) ou mais, terão 4 (quatro) suplentes, sendo sempre os menos votados.

Art. 47. — O Conselho de Professores decidirá, sempre, por maioria absoluta.

Art. 48. — As sessões do Conselho de Professores deverão ser consideradas atividades normais do estabelecimento, para todos os efeitos.

Art. 49. — O Conselho de Professores deverá elaborar o seu regimento até 30 dias após a assembléa realizada para a sua constituição.

Parágrafo único. — O regimento a que se refere este artigo será encami-

nhado pela Direção do estabelecimento à aprovação da Diretoria do Ensino Agrícola.

CAPÍTULO VII

Dos Modelos de Certificados e de Diplomas

Art. 50. — Ficam aprovados os modelos de "Certificado de Aprovação em Exame de Admissão" e de "Diplomas", que acompanham a presente Portaria, destinando-se o primeiro ao candidato habilitado naquele exame, e os segundos, ao aluno que concluir os cursos do 1º e 2º ciclos do ensino técnico, agrícola e de economia doméstica rural, de grau médio.

CAPÍTULO VIII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 51. — Os Colégios Agrícolas, subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola, a partir da vigência desta Portaria, não mais farão realizar exames de admissão para ingresso no curso ginásial, iniciando a supressão gradativa desse curso.

Parágrafo único. — Enquanto não se processar a implantação definitiva dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), os Ginásios Agrícolas manter-se-ão em funcionamento, realizando, anualmente, exames de admissão para ingresso no curso ginásial.

Art. 52. — Nos termos da legislação em vigor, a Diretoria do Ensino Agrícola baixará Portarias disciplinando os currículos a serem adotados nos estabelecimentos que lhe são subordinados, sempre que houver conveniência.

Parágrafo único. — As portarias a que se refere este artigo, vigorarão no

ano letivo seguinte ao de sua publicação, a qual deverá preceder, num prazo mínimo de 90 (noventa) dias, o início de cada ano letivo.

Art. 53. — Os estabelecimentos de ensino agrícola subordinados à DEA deverão organizar o ano letivo, atendendo às condições climáticas da região, de modo que haja coincidência com o ano agrícola, permitindo ao educando participar de tôdas as atividades agropecuárias.

§ 1º — Na elaboração do ano letivo será respeitado o limite mínimo de 180 dias efetivos de aulas e demais disposições contidas no artigo 38 da Lei número 4.024-61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

§ 2º — Os Diretores dos estabelecimentos submeterão à aprovação prévia do Diretor do Ensino Agrícola a fixação do ano letivo previsto neste artigo.

Art. 54. — Nos termos da Portaria Interministerial número 18, de 23 de janeiro de 1967, poderá ser instituída a quarta série do curso colegial agrícola, visando ao aperfeiçoamento profissional dos técnicos de nível médio.

§ 1º — A instituição da quarta série colegial, prevista neste artigo, será de iniciativa do Diretor do estabelecimento, devendo ficar cabalmente demonstrado o seguinte:

- a) condições materiais do estabelecimento em prédios, instalações e equipamentos para promover o aperfeiçoamento profissional;
- b) facilidade para recrutamento dos professores necessários;
- c) localização geográfica favorável em relação aos meios de transporte;

d) existência, na região, de estabelecimentos agropecuários oficiais ou particulares, onde os técnicos possam realizar estágios ou treinamento;

e) estudo financeiro do projeto e mercado de trabalho para os egressos.

§ 2º — Oportunamente a Diretoria do Ensino Agrícola baixará normas sobre o assunto, objeto deste artigo.

Art. 55. — A Escola de Didática do Ensino Agrícola, criada pelo Decreto número 59.057, de 11 de agosto de 1966, será regida por normas específicas através de portarias baixadas pelo Diretor do Ensino Agrícola ou pelo Ministério da Educação e Cultura, até que seja aprovado o respectivo Regimento.

Art. 56. — Nos estabelecimentos subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola é vedado aos alunos permanecerem, no mesmo, durante os períodos de férias escolares, exceto aqueles que tenham a seu encargo projetos vinculados ao Programa Agrícola Orientado.

Parágrafo único. — Cabe ao Diretor do estabelecimento, tendo em vista os recursos disponíveis, fixar o número de alunos que poderão permanecer no estabelecimento, nos períodos de férias escolares, a fim de dar continuidade a projetos já iniciados.

Art. 57. — Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor do Ensino Agrícola ou pelo Ministro da Educação e Cultura, nos termos da legislação em vigor.

Art. 58. — Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas tôdas as normas instruções e determinações baixadas pela ex-Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. — *Tarso Dutra.*

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

.....
(Estabelecimento de ensino)

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO EM EXAMES DE ADMISSÃO

Cerficamos que
filho de
e de
Natural de nascido em
(Estado) (data)
foi considerado aprovado nos exames de admissão à primeira série do Curso
Ginásial Agrícola, prestados neste estabelecimento em
..... nos termos da legislação em vigor, tendo obtido os se-
guintes resultados:

Português:

Matemática:

Conhecimentos Gerais:

Média:

..... de de 19..

.....
Chefe da.....

.....
Diretor

Modêlo de diploma de concluinte do curso ginásial

Sêlo

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

O Diretor do,
(nome do estabelecimento)

no uso de suas atribuições legais e tendo presente a aprovação que obteve no ano escolar de 19..., com a decorrente conclusão do Curso Ginasial Agrícola, confere, nos termos dos artigos 39 e 49 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 — Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a, nascido em de de 19..., natural de, filho de e de, o Diploma de Mestre Agrícola, de acordo com o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 — Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as alterações legais posteriores, a fim de que possa gozar de todos os direitos, regalias e prerrogativas que lhe são concedidas pelas leis do País.

.....
(Cidade e Estado — dia, mês e ano)

.....
Chefe da TURAE

.....
Diplomado

.....
Diretor

Modelo de diploma de concluinte de curso colegial

Sélo

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

O Diretor do
(nome do estabelecimento)

no uso de suas atribuições legais e tendo presente a aprovação que obteve no ano escolar de 19..., com a decorrente conclusão do Curso Colegial Agrícola, confere, nos termos dos artigos 39 e 49 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 — Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a
....., nascido em de de 19..., natural de, o Diploma de no Ramo de acôrdo com o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 — Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as alterações legais posteriores, a fim de que possa gozar de todos os direitos, regalias e prerrogativas que lhe são concedidas pelas leis do País.

.....
(Cidade e Estado — dia, mês e ano)

.....
Chefe da TURAE

.....
Diplomado

.....
Diretor

D.O. de 23-10-1968.

Convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, para execução de um programa de alfabetização e de Educação de Base, através de escolas radiofônicas.

Aos doze dias do mês de novembro de mil novecentos e sessenta e oito, o Ministério da Educação e Cultura, representado pelo Titular da Pasta, Excelentíssimo Senhor Ministro Tarso Dutra, e o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil Sociedade Civil, registrada no Cartório do Registro Civil das Pessoas Jurídicas do Estado da Guanabara, no livro "A 76", sob o nº 11.297, com sede no Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, representado pelo Presidente do seu Conselho Diretor Nacional, Dom José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju, Sergipe, deliberam e assinam o presente Convênio, tendo em vista a promoção de um programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas, sob a responsabilidade do Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, na conformidade do que dispõe o Decreto nº 60.464-67 e segundo as cláusulas e condições seguintes:

Cláusula Primeira — O Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, doravante denominado simplesmente MEB, compromete-se a prosseguir num programa de Alfabetização de Educação de Base, adotando as medidas necessárias à sua execução, através de escolas radiofônicas, sob a sua responsabilidade. Esse programa deverá atingir, ao fim de um

ano, a contar da presente data, a cifra de setenta mil (70.000) alunos.

Cláusula Segunda — No desempenho de suas atividades, o MEB se integrará nas diretrizes da educação nacional, na orientação do Ministério da Educação e Cultura, na defesa dos interesses do país e no respeito ao atual regime, colocando-se fora de qualquer facciosismo político.

Cláusula Terceira — O auxílio destinado ao MEB, pelo Ministério da Educação e Cultura, para êste exercício, na importância de NCr\$ 1.500.000,00 (hum milhão e quinhentos mil cruzeiros novos), será depositado no Banco do Brasil S.A. à disposição da Entidade executora de forma que possibilite adequadamente a execução do seu plano de ação, devendo a citada importância ser paga do seguinte modo: NCr\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil cruzeiros novos) até o dia 30 de dezembro de 1969 e os restantes NCr\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil cruzeiros novos) em cinco parcelas mensais (de janeiro a maio de 1969) de NCr\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil cruzeiros novos), à medida que o Ministério da Fazenda cumpra o cronograma do desembolso financeiro estabelecido para o Ministério da Educação e Cultura.

Cláusula Quarta — A despesa com a execução dêste Convênio correrá à conta dos recursos consignados à Unidade Orçamentária 5.05.11; PROJ/ATIV-257.2.0517 — ELEM. DESP. 4.1.2.0.

Cláusula Quinta — A prestação de contas dos recursos recebidos será feita pelo MEB ao Ministério da

Educação e Cultura 90 (noventa) dias após o recebimento da última parcela dos recursos referidos na Cláusula Terceira.

Cláusula Sexta — O MEB apresentará ao Governo Federal o seu programa financeiro para 1970, até 31 de janeiro de 1969, bem como o plano de ação para o referido exercício de 1970, até 30 de outubro de 1969.

Cláusula Sétima — Para melhor alcançar os fins previstos neste Convênio, o MEB poderá firmar Convênios com outros Órgãos Públicos e Entidades Privadas.

Cláusula Oitava — O MEB apresentará, até 31 de janeiro de 1969, relatório anual circunstanciado, além de prestar informações de suas atividades, sempre que for solicitado.

Cláusula Nona — O presente Convênio, verificado não estar sendo satisfatoriamente cumprido por qualquer das partes, poderá ser denunciado mediante ofício, caso em que cessará de vigorar dentro do prazo de 60 (sessenta) dias a partir da data do recebimento do ofício.

Cláusula Décima — Ao presente Convênio, dele fazendo parte integrante e complementar, fica anexado o Plano de Aplicação das verbas,

Presentes a este ato concordando com tôdas as suas Cláusulas e condições, o Senhor Arcebispo de Fortaleza — Ceará, Dom José de Medeiros Delgado; o Senhor Arcebispo de Cuiabá — Mato Grosso, Dom Orlando Chaves; o Senhor Arcebispo de Manaus — Estado do Amazonas, Dom João de Souza Lima; o Senhor Arcebispo de Belém — Estado do Pará, Dom Gaudêncio Ramos; o Senhor Arcebispo de São Luís — Estado do Maranhão, Dom João José da Motta e Albuquerque; o Senhor Arcebispo de Teresina — Estado do Piauí, Dom Avelar Brandão Vilela; o Senhor Arcebispo de Maceió — Estado de Alagoas, Dom Adelmo Cavalcanti Machado; e o Senhor Bispo-Auxiliar de Natal — Estado do Rio Grande do Norte, Dom Nivaldo Monte, Representados neste ato por Dom José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju, Sergipe, Presidente do Conselho Diretor Nacional do MEB, conforme instrumentos de procuração regularmente processados.

E por estarem acordes, lavrou-se o presente Convênio. — *Tarso Dutra*, Ministro da Educação. — *Dulcie Kanitz Vicente Vianna*, Diretora Substituta do Departamento Nacional de Educação. — *Dom José Vicente Távora*, Presidente do Conselho Diretor Nacional do MEB.

D.O. de 9-1-1969.

TRIGUEIRO, Durmeval — Um nôvo mundo, uma nova educação. — *R. bras. Est. pedag.* 51 (113): 9-18, jan./mar. 1969.

Na sociedade moderna de hoje uma política educacional pressupõe que a consciência de cada integrante da comunidade esteja em desenvolvimento paralelo ao da própria comunidade.

Com os avanços da tecnologia, torna-se cada vez mais patente o princípio da conversibilidade relativa dos mecanismos e estruturas sociais, no sentido de que cada um pode adaptar-se aos fins dos outros; assim, a fábrica e a escola funcionam ora como produtor, ora como utilizador. O *homo sapiens* e o *homo faber* agem nesse processo simultaneamente, daí a educação geral e a educação técnica ontem consideradas antinômicas, serem hoje confluente.

A educação permanente, sendo uma extensão ao plano sociológico da teoria funcionalista da educação no plano psicológico, é bipolar, isto é, inte-

grando escola e sociedade no mesmo processo, ao mesmo tempo que visa ao desenvolvimento de cada ser humano, estimula a auto-educação da sociedade. Nessa tarefa surgem múltiplas soluções, valendo citar a reciclagem nas fábricas, a abertura da indústria à pesquisa, a participação de setores produtivos na gestão da universidade, o sistema aberto de cursos, a extensão universitária, os cursos por correspondência e a participação das várias agências sociais (igrejas, sindicatos, repartições públicas, associações etc.) no grande esforço da educação de tóda a sociedade.

J. M. B.

Dans notre moderne société d'aujourd'hui, la politique éducationnelle présume que la conscience de chaque membre de la communauté accompagne "paripassu" son développement. Avec le progrès technologique, le principe de la relative convertibilité des mécanismes et structures sociales deviente chaque fois plus important, par l'adaptation possible de chacun

d'eux aux buts de l'autre; fabriques et écoles apparaissent donc tantôt comme producteur, tantôt comme consommateurs pendant que "l'homo sapiens" et "l'homo faber" agissent, en même temps dans ce procès, d'où l'éducation générale et l'éducation technique, hier antinomiques, aujourd'hui sont devenues confluentes. L'éducation permanente, en tant qu'extension vers le plan sociologique de la théorie fonctionnelle de l'éducation dans le plan psychologique, est bipolaire, c'est-à-dire, par l'intégration de l'école et de la société dans le même procès, elle tend au développement de chaque individu, tandis que stimule l'auto-éducation de la société. Pour cela faire, il y a plusieurs voies: le recyclage dans l'industrie, l'ouverture de celle-ci aux recherches, la participation des secteurs de production dans l'administration des universités, le système ouvert de courses, l'extension universitaire, l'enseignement par correspondance et la participation des des différentes organisations sociales (églises, syndicats, bureaux officiels, associations etc.) dans le considérable effort d'éducation de toute la société.

M. H. R.

In today's modern society, the educational policy presupposes a parallel development between the individual consciousness and the community itself. As technology advances, the principle of relative conversibility among the social organizations and structures becomes evident, meaning that each one of them can accommodate to the others' ends; for industry and school operate now as manufacturer, now as customer. Through this process, the action of "homo sapiens" and "homo faber" is simultaneous, thence the

past antinomy between general and technical education becomes nowadays incongruent.

Since the continuing education represents an extension of the functionalist theory of education from the psychological to the sociological level, it is bipolar, that is to say, by integration school and society in the same process, it aims to develop the human being besides stimulating society's self-education. To this end the solutions are manifold: *recyclage* of workmen, opening of industries to research, participation of production sectors in the universities' administration, open courses system, graduate courses, correspondence courses, co-operating the various social agencies (churches, syndicates, government offices, associations etc.) in the great educational effort of the whole society.

M. H. R.

DELEÓN, Acher — Conceito atual de educação permanente e seu planejamento — *R. bras. Est. pedag.* 51 (113): 19-31, jan./mar. 1969.

As mudanças que precisamos enfrentar no desenvolvimento da educação representam o início de alguma coisa que poderíamos chamar de uma grande revolução educacional. Não se trata de pequenas reformas ou de melhorias fragmentárias, de educação popular nem de educação de adultos, nem de atividades culturais, nem de promoção cultural ou social, nem mesmo de educação permanente no velho sentido do termo. Trata-se de uma vasta síntese de diferentes atividades, de diferentes aproximações, de diferentes aspectos da educação. Trata-se de ver os problemas da educação em seu conjunto, de procurar uma

forma de reuni-los, correlacioná-los numa síntese. Devemos chegar a uma visão de conjunto, a uma política de conjunto da educação. Colocando-nos sob um ângulo nôvo, ou seja, se considerarmos que a educação acompanha a vida e prossegue mesmo durante tôda a vida, tôdas as soluções que se possam encontrar para o ensino primário, médio e superior serão muito diferentes da maneira de conceber a educação acabando aos 25 anos.

A. S. M.

Les changements dans le développement de l'éducation auxquels on doit faire face, experiment le commencement de ce que nous pouvons dénommer une grande révolution éducationnelle. Il ne s'agit pas de quelques petites réformes, d'améliorations fragmentaires, d'éducation populaire ou d'adultes, d'activités culturelles ou de promotion culturelle ou sociale, pas même d'éducation permanente dans le sens traditionnel du mot. Il s'agit d'une synthèse comprehensive de différentes activités, de différentes rapprochements aux divers aspects de l'éducation. Il faut considérer les problèmes éducatifs dans son ensemble, chercher à les rassembler en les résumant par des corrélations. Il faut que nous arrivons à en obtenir une image en raccourci, que nous adoptons une politique globale pour l'éducation. En nous plaçant sur une nouvelle position, c'est-à-dire, quand nous réfléchissons que l'éducation suit l'homme dans la vie, comme un procès continu pendant toute son existence, les solutions possibles pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur seront très différentes du concept traditionnel par lequel l'éducation se termine à l'âge de 25 ans.

M. H. R.

The changes which are to be met with in the development of education represent the beginning of something that we could really consider a great educational revolution. It is neither the case of small reforms, fragmentary improvements, popular education nor of adult education, cultural activities or social and cultural advancement, not even of permanent education as we have know it up to now. Rather an overall synthesis of diferent activities, different approaches and different aspects of learning, educational problems must be considered as a whole, comprehensibly. They should be coped with by an encompassing policy. Under this new concept, that is to say, if we understand that education goes along with the individual, throughout his whole life, the solutions we must find for primary, secondary and higer education are to be quite different from the principle of conceiving education as finished at the age of 25.

M. H. R.

TOURAINÉ, Alain — Educação Permanente e Sociedade Industrial — *R. bras. Est. pedag.* 51 (113): 32-40, jan./mar. 1969.

Na sociedade industrial de hoje, os problemas da cultura consistem sobretudo em saber como utilizar globalmente o crescimento econômico. E, quando as classes dominantes organizam o futuro econômico em função das exigências do crescimento, a questão principal é saber qual o princípio de resistência aos padrões da mudança. Em vez de classes dominante e dominada, temos agora, de um lado, o movimento de racionalização da sociedade que responde pelo próprio crescimento e seu futuro, e de outro, a multiplicidade das defesas dos particularismos.

Hoje o problema é menos de distribuição de lucro que de conhecimento. E como criar, diante da tecnocracia, um movimento de cultura popular para aquisição coletiva de conhecimento? É em torno dos locais de ensino, escolas de adultos, centros culturais que essa aquisição deve ser organizada. E seriam os profissionais universitários, os quadros intelectuais, os agentes privilegiados dessa reivindicação cultural, propiciando pela ação cultural a criação de modelos sócio-culturais para transformação da sociedade. O problema está em reformular o que chamamos de cultura de massa como elemento de dinâmica social e refazer os problemas educacionais.

J. M. B.

Dans la société industrielle d'aujourd'hui les problèmes culturels consistent surtout en savoir comment utiliser l'afflux économique. Et, lorsque les classes dominantes organisent l'avenir en fonction des exigences de cet afflux, il faut surtout connaître le principe résistance aux étalons du changement. Au lieu des classes dominante et dominée, nous avons maintenant, d'un côté, le mouvement de rationalisations de la société, à qui on accorde sa propre croissance et son avenir, et de l'autre côté, la multiplicité de justifications des particularismes.

Aujourd'hui de problème concerne plus la distribution de connaissance que des profits. Et comment créer, en face de la technocratie, un mouvement d'éducation populaire pour l'acquisition collective de cette connaissance? C'est autour des centres d'enseignement, des écoles pour adultes et institutions culturelles que cette acquisition doit être organisée. Et ce seraient les professionnels universitaires, les cadres intellectuels, qui fon-

tionneraient comme agents privilégiés de cette revendication culturelle, dont l'action rendrait propice la création de modèles socioculturels pour transformer la société. Le problème consiste donc en réformuler ce que nous appelons l'éducation de masse en tant que constituant de la dynamique sociale et remanier les problèmes éducatifs.

M. H. R.

In today's industrial society, the cultural problems consist chiefly in knowing how to use globally the economic development. And, as the dominant classes organize the forthcoming economy considering the demands of progress, the chief question is to know the principle of resistance to changing standard. Instead of dominant and dominated classes we have today society's rationalization movement, which is responsible for its own progress and future, forming one side, with the defense of multiplicity of particularisms on the other side.

The problem nowadays is less of profit distribution and more of knowledge dissemination. But, in face of technocracy, how is it possible to create a popular cultural movement aiming at the collective acquisition of knowledge? This acquisition must be systematized at the training centers, adult schools, cultural institutions etc. And the university professionals, the intellectual staff, are to actuate this cultural demand, propitiating through their influence the emergence of socio-cultural models for the transformation of society. The problem consists then in the reformulation of what we call mass culture as an element of social dynamics and re-establishment of educational problems.

M. H. R.

SCHWARTZ, B. — Reflexões sôbre o desenvolvimento da educação permanente. — *R. bras. Est. pedag.* 51 (113): 41-60, jan./mar. 1969.

Na sociedade contemporânea, a educação de adultos foi aos poucos adquirindo relevância porque tinha implicações de ordem econômica e social relacionadas com a ascensão das classes trabalhadoras, a promoção cultural e a ascensão da mulher. A educação permanente veio a ser uma conseqüência do sistema nascente de educação de adultos, cuja pedagogia se foi estruturando com métodos próprios, dando lugar a uma nova ciência pedagógica denominada Andragogia, isto é, a pedagogia para adultos.

A formação de adultos desenvolve-se em três eixos: a educação do meio sociocultural, a educação do meio socioprofissional e a educação pós-universitária, com reciclagem. A educação permanente e sistemática de adultos visa, por uma seleção rigorosa de matérias, atingir um elevado nível de tecnicidade, aquisição de conhecimentos novos e a preservação de conhecimentos antigos, dando margem à conversão de funções e levando à promoção social e funcional.

Nessa pedagogia, o método consiste em levar o adulto a discutir as diferentes representações, participando de cursos semiprogramados e integrando pequenos grupos animados por monitores: estudantes, engenheiros etc., havendo auto-avaliação do trabalho realizado, simultaneamente com a avaliação do professor.

Os adultos recebem uma formação entrosada com a vida quotidiana, ilustrada nos exemplos concretos.

J. M. B.

L'éducation des adultes est en train d'acquérir rélevance dans la société contemporaine par les implications économiques et sociales liées au progrès des classes ouvrières, à l'avancement culturel et à l'ascension de la femme. L'éducation permanente est donc une conséquence du système tout récent d'enseignement des adultes, dont la pédagogie a été structurée avec des méthodes propres, qui ont créé une nouvelle science pédagogique, "l'andragogie", c'est-à-dire, la pédagogie pour les adultes.

L'enseignement des adultes se développe sur trois plans: l'éducation socioculturelle, l'éducation socioprofessionnelle et l'éducation postuniversitaire, avec recyclage. Par une stricte sélection de sujets, l'éducation permanente et systématique des adultes a pour but d'atteindre un niveau élevé de technicité, l'acquisition de nouvelles connaissances et la préservation des anciennes; on arrivera ainsi au reclassement des travailleurs, avec promotion social et fonctionnelle.

L'enseignement dans cette pédagogie tache d'obtenir que les élèves examinent les différents représentations, participent de courses semiprogramés et de groupes limités, avec supervision des moniteurs: étudiants, ingénieurs etc. L'auto-évaluation du travail accompli est simultanée avec l'évaluation faite par le professeur. Les élèves reçoivent une formation incorporée à la vie quotidienne, illustrée avec des exemples réels.

M. H. R.

Adult education has been earning relevance in contemporary society because of the economic and social

implications related to the rising of the working class, to cultural progress and feminine ascension. Continuing education appears as a consequence of the evolutive system of adult education, whose pedagogy acquired its structure through a special methodology, "andragogy", which means adult pedagogy.

Adult education consists of three axes: sociocultural education, socioprofessional education and postgraduate education under "récyclage". The continuing and systematic education of adults aims to obtain, through an accurate sorting of subject-matter, a high level of workmanship, the acquaintance with new facts and the preserving of past learning, enabling the interchange

of functions and leading to social and functional development.

The methodology of this system consists in taking the individual to discuss different interpretations, through participation in semiprogrammed courses and in small groups animated by monitors: students, engineers etc.; the autoevaluation of the work accomplished is simultaneous with the teacher evaluation. The training received by adults is suited to daily life, illustrated by material examples.

M. H. R.

A. S. M. — Antônio Santos Morais

J. M. B. — Jader de Medeiros Britto

M. H. R. — Maria Helena Rapp

Composto e impresso nas oficinas
do Serviço Gráfico da Fundação
IBGE — Lucas — GB — 2661

ENC. MARTINS
W-9 SUI 695 Bl. CLJ. 51
TEL: 243-8154