

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

115

Setor de Arquivos

CIBEC - PERIÓDICO
Nº <i>34987 Peru</i>
ORIGEM: <i>obscuro</i>
DATA: <i>1 1</i>

sumário

Coord. Col. Peri. 75518

Arlindo Lopes Correia

Pesquisa e
planejamento educacional

Michael John McCarthy

O Estado e a
pesquisa educacional

Maria Laís Mousinho Guidi
e Sérgio Guerra Duarte

Um esquema
de caracterização
sócio-econômica

Josildeth Gomes Consorte

Caracterização
sócio-econômica e cultural
da criança de favela

Pesquisa do INEP

Formação do professor primário
no Brasil

Maria Helena Novaes

Influência da organização
percepto-motora
na aprendizagem

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

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Guido Ivan de Carvalho

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretora: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Guido Ivan de Carvalho, Elza Rodrigues
Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques
Pinheiro e Péricles Madureira de Pinho.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Morais e
Generice Albertina Vieira.

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

documentação: Clementino Luís de
Jesus 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.

Índice

ed. 71518
Ac 34987

V. 52, n. 115, jul./set. 1969

Editorial

- 6 Uma política para a
pesquisa educacional
no Brasil

Estudos e debates

- 14 Pesquisa e planejamento educacional 46325
Arlindo Lopes Correia
- 22 O Estado e a pesquisa educacional 46329
Michael John McCarthy
- 33 A pesquisa econômica aplicada à educação 46333
Ralph von Gersdorff
- 57 Limitações da pesquisa básica em educação 46335
Robert L. Ebel
- 65 Um esquema de caracterização sócio-econômica 46342
Maria Laís Mousinho Guidi
e Sérgio Guerra Duarte
- 83 Caracterização sócio-econômica e cultural da criança de favela 46349
Josildeth Gomes Consorte
- ## Documentação
- 100 4.^a Conferência Nacional de Educação: registro analítico e recomendações 46353
- 113 Pesquisa do INEP: formação do professor primário no Brasil 46365
- 137 organização da pesquisa pedagógica (Rec. n. 60 da 29.^a Conf. Int. de Instrução Pública) 46390

144 Pedro de Figueiredo Ferreira Como ⁴⁶³⁸⁰ a criança aprende

149 Maria Helena Novaes influência da organização percepto-motora na aprendizagem ⁴⁶³⁸³

In memoriam:

162 Harold Benjamim (Biobibliografia) ⁴⁶³⁸⁵

169 Resenha de livros

GOOD, Caster — Introduction to education research; EDDING, Friedrich — Méthodes d'analyses des dépenses d'enseignement; SIGEL, Irving E. — Logical thinking in children; NOGUEIRA, Oracy — Pesquisa social — introdução às suas técnicas; SELTZ, C. — Métodos de pesquisa nas relações sociais; BREJON, Moysés — Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento.

Através de revistas e jornais

184 Pesquisa e elaboração de uma política da educação — Torsten Husen; Fator humano na política educacional — Joel Martins; Evasão de cérebros — Napoleão Sabóia; Políticas educacionais européias — J. A. Lauwerys; Fundamentos para uma política educacional brasileira — Luís Nascimento Silva.

Atos oficiais

213 Dec.-lei n. 816, de 9/6/69 — Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a formação profissional; Decreto n. 64.824, de 15/7/69 — Aprova o plano de reestruturação da Univ. Fed. de S. Catarina; Dec. n. 64.900, de 29/7/69 — Aprova o estatuto da Univ. Fed. da Bahia; Decreto n. 64.902, de 29/7/69 — Aprova o Regulamento do Cons. Fed. de Educação.

250 Resumos

editorial

Ao tentar formular diretrizes para uma política de pesquisa educacional no Brasil, é preciso partirmos de certas formulações preliminares, indispensáveis à colocação do tema.

6 1) *A débil incorporação do método científico à praxis escolar*

Como premissa de caráter básico é necessário convir-se em que no campo da educação escolar não se tem assinalado o mesmo grau de incorporação do comportamento científico assinalado, por exemplo, nos domínios da Física, da Química, da Biologia ou nas ciências aplicadas como a Medicina ou Engenharia.

Em verdade, costume e tradição, autoridade, experiência pessoal, raciocínio silogístico continuam ainda prevalecendo no campo educacional, com lenta e parcimoniosa introdução do inquérito ou pesquisa científica em suas práticas.

Há mesmo quem questione sobre a viabilidade da aplicação sistemática de métodos científicos no campo da educação, entendida esta como o conhecimento sistematizado da ação ou processo de educar. A inviabilidade ou, pelo menos, a dificuldade estaria na instabilidade das variáveis do sistema encarado, não comparável com o que ocorre no campo das ciências físico-naturais, por isto que, nesse campo da educação, seus processos são fixados em função de valores finais estabelecidos pela sociedade, não pela ciência e sim por princípios morais ou religiosos, elaborados por processos filosóficos ou especulativos, não classificáveis como processos científicos.

2) *Variações de conceituação de pesquisa educacional*

Na conceituação do que se deva entender como pesquisa educacional podem ser assinaladas posições metodológicas não coincidentes.

Na primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, em fevereiro de 1956, o Prof. Erich Hylla, diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional (Frankfurt — Alemanha) apresentou estudo sobre “A Natureza e as Funções da Pesquisa Educacional”, no qual identifica dois grandes tipos de *pesquisa educacional*:

- a) pesquisas estritamente experimentais ou científicas, com o uso de experiências, de raciocínios indutivos, de verificação por meio de novas experiências dos resultados obtidos em cada fase de trabalho, de medidas, de métodos estatísticos e de observações tão objetivas quanto possível;
- b) pesquisas filosóficas, como seriam aquelas no campo da educação comparada, da história da educação, da administração escolar etc., jogando basicamente com raciocínios especulativos e dedutivos, sobre valores.

Na mesma Conferência, o ponto de vista que se poderia chamar de norte-americano a respeito do conceito de pesquisa educacional é definido no relatório apresentado pelo Prof. Francis Cornell, presidente da American Educational Research Association.

Segundo esse ponto de vista, a pesquisa seria — *latu sensu* — a atividade de coletar informações (ou observar a realidade) de modo ordenado e sistemático, de maneira a chegar a normas sistemáticas de ação racional. Uma amplitude de concepção bem mais elástica quanto ao campo e menos rígida metodologicamente do que a germânica (de Hylla).

A posição inglesa na conceituação de pesquisa educacional e de pesquisa científica em educação, tal como a define Ben Morris, * é intermediária entre a alemã (segundo Hylla) e a norte-americana (segundo Cornell).

Assim se manifesta Morris: “No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) de que é novel na experiência; a pesquisa

* MORRIS, Ben J. — A Pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales — *International Review of Education* — V. 1, n.º 1, 1955.

educacional é mais considerada como a aplicação dêsse ângulo crítico ao estudo profissional da educação.”

“Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas que, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam freqüentemente à reinterpretação de fatos já bem conhecidos.

“Os fascínios exercidos pelas técnicas quantitativas resultaram, nos últimos tempos, em estreitamento de visão na pesquisa e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica.

“Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o pensamento crítico pode oferecer, tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia.

8 “É verdade que o trabalho especulativo prossegue, mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo factual e experimental ao corpo geral da teoria educativa e vice-versa.”

A nosso entendimento, esta posição metodológica de Ben Morris expressa concepção de inteira pertinência quanto à necessidade de vinculação orgânica entre o “ângulo factual e experimental” e o “corpo geral da teoria educativa”, o que realmente representa uma premência a ser alcançada pelos sistemas educativos do mundo, nas relações entre a pesquisa, a teoria educacional e a *praxis* escolar.

3) *Situação da pesquisa Educacional na América Latina*

Em estudo recente (novembro — 1967) de autoria de Pablo Cetapi e Hernán Vera, elaborado para a OEA sob o título “A prestação de serviços de assistência técnica em matéria de pesquisa, experimentação e inovação educacional e para o aperfeiçoamento de pessoal especializado”, se define como pesquisa educacional “a busca sistemática e metodológica dos problemas intrínsecos aos processos educativos e às iniciativas, estruturas e organizações que têm por fim a educação”.

“O objetivo do método científico tem sido sempre organizar o conhecimento humano em forma sistemática, estabelecendo sua validade em princípios e fórmulas de caráter geral.”

Como áreas para a pesquisa educacional, o estudo em questão assim as resume:

- 1) “Desenvolver uma teoria mais adequada e válida sobre os processos educativos em si mesmos e suas relações e sobre o funcionamento dos organismos que têm por fim a educação. É efetivamente a teoria, que faz mais compreensível a realidade, a meta básica de toda a pesquisa.
- 2) Elaborar um corpo de informações, acerca da educação, útil para tomar decisões e modelar políticas. O conhecimento de dados e suas relações permite prever o comportamento futuro dos acontecimentos e, dentro de certa medida, alterá-los.
- 3) Elaborar sistemas e procedimentos de avaliação dos resultados educativos conseguidos mediante uso de determinados meios e circunstâncias.
- 4) Proporcionar estímulo e orientação para as inovações educacionais. Como demonstra a história da educação e a analogia com a agricultura, a medicina, a indústria, as inovações provêm sempre de novos conhecimentos que são fruto da pesquisa.”

No documento em questão, seus autores dão um balanço bastante fiel da situação da pesquisa educacional na América Latina, o qual transcrevemos a seguir:

“Nos países latino-americanos não há uma tradição própria e sólida de pesquisa educacional. Os atuais esforços são heterogêneos em seus temas, unilaterais em seu enfoque e, de modo geral, de muito diverso valor em sua metodologia. A predominância dos temas psicopedagógicos, devido sobretudo à influência francesa e norte-americana, deixou de ser tão absoluta em consequência do recente interesse pelo planejamento educacional. A atenção pelo planejamento educacional trouxe como consequência um enriquecimento da pesquisa educacional com novos métodos e novos enfoques de disciplinas.

Todavia não se pode dizer que a pesquisa educacional na América Latina seja uma realidade consistente em si mesma, integrada e adaptada à problemática que deve resolver.”

4) *Sugestões para uma política de pesquisa educacional no Brasil*

Feita esta parte introdutória, pela qual se resume: a) o que é a escassez de incorporação do método científico ao trato corrente dos pro-

blemas educacionais; b) as diferenças conceituais no entendimento do que é pesquisa educacional; c) uma apreciação a largos traços da situação da pesquisa educacional na América Latina, passamos a tentar esboçar algumas sugestões sobre o que seria uma política de pesquisa educacional para o Brasil, isto é, recomendações sobre os critérios e objetivos a adotar para implantação dessa política no País.

Escolha de problemas a pesquisar — Acreditamos que as recomendações emergentes dos três grupos de trabalho em que se dividiu a Conferência Internacional de Pesquisa Educacional de Atlantic City, sobre *escolha de problemas a pesquisar*, continuam inteiramente válidas e abrangem os seguintes aspectos para *escolha desses problemas a pesquisar*:

- a) sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
- b) que se prestem a pesquisas imediatas, ou através de amostragem ou do “estudo de caso”;
- c) que sejam limitados em seus objetivos e na extensão, com referência aos recursos humanos e materiais;
- d) que sejam imperiosas, seja por suas conseqüências imediatas ou de mais longo alcance.

10

Como situações que se podem lembrar, entre nós, enquadradas nessa problemática educacional, podem ser lembradas, ao lado de outras, aquelas relativas à administração das escolas e dos sistemas de ensino, aos métodos e técnicas de ensino, à elaboração curricular e sua adequação ao ambiente, à análise dos manuais escolares e dos conteúdos de programas de ensino, aos critérios de promoção, ao estudo da evasão escolar, à formação profissional e treinamento em serviço dos profissionais da educação, ao nível econômico, social e cultural de docentes e discentes, ao balanço crítico da adequação e extensão das oportunidades educacionais ensejadas e que devam ser ensejadas etc. etc.

Na realização dessas pesquisas, de acordo ainda com recomendação emanada da Conferência de Atlantic City, é preciso ter sempre em vista “evitar escolher projetos de pesquisa triviais ou inexequíveis” e alcançar “a elevação do nível de pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem nunca levar à desorientação dos que as consomem”.

Como tipos de organização própria à realização da pesquisa educacional, podem citar-se:

- A) Universidades;
- B) Órgãos governamentais;
- C) Entidades públicas autônomas;
- D) Associações da classe Voluntárias;
- E) Empresas privadas.

No que concerne ao problema fundamental da seleção, preparação e treinamento de pesquisadores educacionais, o assunto reclama um desenvolvimento que não pode caber nos limites dêste artigo, exigindo abordagem específica.

Como exemplo típico da formulação de um plano de pesquisas para órgãos de âmbito nacional, como é o caso do INEP, a nós se nos afigura que nenhum documento é mais expressivo, em termos brasileiros, do que aquele que foi elaborado quando da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional do INEP, os quais teriam, sem dúvida, atingido seus fins na medida em que tivessem realizado a pesquisa educacional necessária à consecução destes objetivos:

a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o País;

b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional do País — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

c) elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sôbre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professôres de escolas normais e professôres primários.”

Se alguma coisa pudéssemos sugerir em aditamento às pesquisas educacionais implícitas ao desenvolvimento do plano de ação dos Centros, seria ela a da realização de pesquisas sistemáticas, periódicas, regulares, dos custos e de produtividade dos sistemas de ensino do País. Igualmente uma sugestão que não podemos deixar de fazer é a da realização preliminar e necessária às pesquisas propriamente ditas, dos grandes *levantamentos* macroscópicos no País, de estatística demográfica e educacional, de finanças em geral e da educação, de legislação e administração escolar etc.

Sem eles, sem a realização dessa tão modesta quão indispensável tarefa, será quase estulto pensar na realização de pesquisas educacionais mais sofisticadas ou requintadas. A falta deles constitui o desespero de quantos se lançam a essa área de estudos, ensejando inclusive apreciações desprimorosas, mas verdadeiras, de peritos estrangeiros ao se surpreenderem com a falta de disponibilidade desses dados básicos, fidedignos, em muito maior escala no Brasil do que ocorre, por exemplo, com países africanos.

12

Na medida em que os órgãos responsáveis pela pesquisa educacional no Brasil tomassem como ponto de referência, para orientação de sua política quanto à pesquisa educacional a realizarem, aquelas — condensadas e expressivas recomendações da 1.^a Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, teríamos, sem dúvida, os fundamentos para uma racional e operativa política de pesquisa educacional no Brasil, com as opções de temas que emanassem dos aspectos nacional e regional da educação nesse país-continente que é o Brasil.

Jayme Abreu

Diretor da Divisão de Estudos e
Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

Políticas e Planejamento Educacional

ESTADOS UNIDOS

As políticas educacionais nos Estados Unidos são caracterizadas por uma grande diversidade de interesses e visões de mundo. Desde a década de 1960, o movimento de renovação urbana e a luta por uma educação mais equitativa para todos os alunos, especialmente os de baixa renda e de origem étnica, tornaram-se temas centrais no debate. A criação de distritos escolares independentes e a implementação de programas de ação afirmativa são exemplos de medidas adotadas para enfrentar essas desigualdades.

Além disso, a crescente preocupação com a qualidade da educação levou à implementação de reformas curriculares e de avaliação. A ênfase passou a ser dada ao ensino de conteúdos básicos e à melhoria das práticas pedagógicas. A criação de comissões de avaliação e a realização de testes padronizados em larga escala são algumas das iniciativas adotadas para garantir a qualidade do ensino. No entanto, essas reformas também geraram controvérsias, especialmente em relação ao papel do Estado e à liberdade de escolha dos pais.

1. Introdução
A educação nos Estados Unidos é um tema extremamente complexo e controverso. Desde a década de 1960, o movimento de renovação urbana e a luta por uma educação mais equitativa para todos os alunos, especialmente os de baixa renda e de origem étnica, tornaram-se temas centrais no debate. A criação de distritos escolares independentes e a implementação de programas de ação afirmativa são exemplos de medidas adotadas para enfrentar essas desigualdades.

Além disso, a crescente preocupação com a qualidade da educação levou à implementação de reformas curriculares e de avaliação. A ênfase passou a ser dada ao ensino de conteúdos básicos e à melhoria das práticas pedagógicas. A criação de comissões de avaliação e a realização de testes padronizados em larga escala são algumas das iniciativas adotadas para garantir a qualidade do ensino. No entanto, essas reformas também geraram controvérsias, especialmente em relação ao papel do Estado e à liberdade de escolha dos pais.

Pesquisa e Planejamento Educacional

ARLINDO LOPES CORRÊA *

1. Introdução

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

14

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Planejamento Educacional

2.1 *Considerações Gerais*

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

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

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

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

2.2 *Evolução do Planejamento Educacional no Brasil*

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

16

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

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

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

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

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

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

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

3. **Relações entre Pesquisas e Planejamento**

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

¹ *Handbook of Research on Teaching*, p. 96, American Educational Research Association, Chicago, 1965.

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

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

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

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

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

4. Pesquisa Aplicada à Educação

4.1 Considerações Gerais

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

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

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

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

lizadas por amostragem é quase uma constante.

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

18

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

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

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

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

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

a dimensão e as diferenças regionais encontradas no Brasil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 *Estrutura Institucional de Suporte à Pesquisa*

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

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

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

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

Quadro Esquemático da Rêde Institucional de Pesquisa

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

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

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

O Estado e a Pesquisa Educacional *

MICHAEL JOHN MCCARTHY **

1. Objetivos da Pesquisa Educacional

No exame das relações entre o Estado e as pesquisas educacionais, no âmbito dos serviços de educação, talvez se deva reconhecer que os objetivos de tais pesquisas são numerosos e não podem ser padronizados, já que vão depender, em grande parte, da qualidade dos conhecimentos e da proficiência do treinamento dos especialistas profissionalizados, bem como das necessidades sociais mais freqüentes da comunidade.

A Dra. Ruth M. Beard, em seu "Study Research in Higher Education" (Estudo sobre a Pesquisa na Educação Superior), adverte que "não há uma teoria de ensino para a qual apelar, quando surgem problemas, pois as teorias da aprendizagem são demasiadamente numerosas e pouco focalizam a aprendizagem humana, para proporcionar um modelo de ação. Os professores não podem, portanto, planejar cursos, levando em conta apenas as numerosas variáveis de aprendizagem e as interações pessoais; devem também introdu-

zir inovações baseadas, em grande parte, na indução resultante de suas próprias observações".

Esta situação, todavia, pode levar a uma abordagem não-científica das inovações em educação.

Poucos estudos têm sido feitos, realmente, sobre a eficácia de cursos concluídos. É freqüente o caso de estudantes, terminados seus cursos de educação, verificarem que estes, de um modo ou de outro, não foram satisfatórios ou adequados quando visavam aplicar seu treinamento a alguma ocupação. O fracasso ou inadequação tende, em geral, a ser explicado mais pela crítica dos métodos de seleção e de exames do que pela necessidade de mudanças de conteúdo e dos métodos de ensino usados nos cursos vigentes.

Todavia, tem aumentado consideravelmente o número de pesquisas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos cursos. É conveniente lembrar que, na contribuição do Estado à pesquisa, se deva cuidar para que, entre os problemas básicos e mais urgentes, re-

* O presente trabalho foi traduzido do original inglês pela Sra. Asunción Mendez.

** Do C.B.P.E.

ceba ela prioridade e ajuda financeira num programa a longo prazo. Talvez devesse também o Estado considerar outros aspectos da educação nacional, como por exemplo verificar se estão sendo ou não desperdiçados tempo e esforços gastos na administração dos recursos educacionais, tendo em vista inspirar nas novas gerações o desejo de progresso em conhecimentos e habilidades. O "culto do *Campus*", suas atividades, os assuntos relativos ao *college*, embora bons em si, podem absorver tempo e energias, tanto do corpo docente como dos estudantes, além do necessário para melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem.

O ensino continua a ser uma arte humana que pode utilizar o desenvolvimento espetacular da ciência. Como em tôdas as artes, nenhuma autorização e formalidades jurídicas são necessárias, pois o grande mestre não encontra dificuldade em reunir discípulos, assim como as grandes personalidades. No mundo da literatura, da música ou do drama, não são os peritos, ou aquêles que receberam treinamento formal ou especializado, os que determinam o valor real ou conferem imortalidade ao desempenho ou à obra. O senso inato dos valores existente na comunidade humana não pode ser suprimido ou obscurecido pela ciência ou pelo ritual e dogmas acadêmicos. Os processos de educação exigem reelaboração contínua, através da pesquisa e experimentação, de modo a comunicar ao estudante a satisfação de haver realizado alguma coisa de valor duradouro ao concluir os cursos de formação.

O insucesso do Estado em organizar o planejamento, a coordenação e a avaliação da pesquisa educacional poderia talvez ser considerado "causa responsável" pelo descontentamento que se observa no mundo com relação aos sistemas educacionais. Os serviços nacionais de educação, particulares ou

estatais, fazem parte da vida comunitária do povo. A função do Estado ou do Governo Federal não deveria ser encarada como uma *fonte dadivosa*, cabendo-lhe distribuir ajuda financeira a quantos estejam inclinados a empreender pesquisas educacionais.

Instituições ou pessoas que se dediquem a êsse trabalho de pesquisa, em virtude de questões prementes, oriundas de sua atividade ou inatividade na organização administrativa ou em seus métodos, ou por suas condições ambientais, deveriam receber prioridade no apoio financeiro do Estado, proporcionalmente à importância nacional de seus projetos de pesquisa e em relação com o plano estatal para o desenvolvimento sócio-econômico, de que os serviços educacionais constituem parte essencial.

O estudo da Medicina ainda hoje é influenciado pela advertência do médico persa Avicena (século 9.º), quando afirmava que a prevenção era mais importante que a cura, em se tratando do problema social da conservação da saúde. Esta sabedoria se aplica igualmente ao progresso da educação. Um país não deveria esperar até que um problema ou crise se manifestasse nos serviços educacionais, para então recorrer à pesquisa como ponto de partida para uma "cura". Sendo os fundos disponíveis para a educação geralmente limitados, conviria que a determinação de projetos de pesquisa nessa área recebesse com prioridade a assistência do Estado, contando com assessoria de conselhos consultivos nacionais ou comissões técnicas. O planejamento nacional para o desenvolvimento da educação pouco significa, a menos que seja reforçado por pesquisas e estudos práticos relativos aos métodos disponíveis para sua execução e resultados prováveis a esperar.

A concessão de qualquer prioridade à pesquisa diretamente relacionada com

os planos de desenvolvimento nacional não deveria impedir a assistência do Estado à pesquisa realizada por instituições ou pessoas em outros aspectos da educação.

O Dr. C. E. Beeby assinalou quão importante é que a pesquisa educacional seja orientada de modo a manter vínculos entre as pesquisas, os planejadores da educação e a efetiva experiência daqueles que se ocupam ativamente do ensino e dos problemas reais do desenvolvimento administrativo da escola.

A palavra "pesquisa" é suscetível de muitas interpretações e somente uma pequena proporção dos que se ocupam com a pesquisa pura podem esperar descobrir algo que seja realmente "conhecimento novo". mas os processos e a metodologia da pesquisa podem proporcionar importante treinamento mental aos estudantes, professores e administradores.

24

2. O Estado e a Organização da Pesquisa Educacional

A importância da organização dos estudos e das pesquisas educacionais cresce hoje com a mudança das condições sociais e a aceitação mundial da idéia de que a educação em todos os níveis já não pode ficar restrita à minoria ou a classes seletas.

Podem ser considerados os seguintes critérios quanto à realização de pesquisa:

1) Uma "atitude de não-intervenção", tipo "*laissez-faire*", que deixa o desenvolvimento da pesquisa e dos estudos, com a não-intervenção do Estado, à iniciativa de indivíduos ou organizações, livres para fazer o que quiserem ou julgarem necessário, ficando também os departamentos ou instituições oficiais isoladas com liberdade de realizar suas próprias pesquisas.

2) Colocar toda a pesquisa educacional sob a *organização e controle do Estado* (URSS).

3) Deixá-la sob a responsabilidade de *instituições de ensino superior, autoridades locais de educação e organizações particulares* consagradas à educação. O Estado exerceria uma função consultiva, especialmente onde a assistência financeira fôsse necessária.

4) Criar uma *Organização Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, embora deixando liberdade às *autoridades locais de educação* para organizar seus próprios grupos de pesquisas, e estimular as *universidades* e outras instituições de ensino superior a emprender *pesquisas técnicas*, a fim de complementar as unidades de pesquisa nacionais especializadas e implementar as tarefas do *Ministério da Tecnologia*.

Em qualquer sistema, mais cedo ou mais tarde, surgirá a necessidade premente de alguma forma de *coordenação da pesquisa* e de algum *sistema de registro dos estudos e das pesquisas*, caso se queira evitar a duplicação e o desperdício de esforços. A duplicação e divergência de metodologia podem conduzir a resultados não concludentes e, em muitos casos, a duração dos estudos pode não ser suficientemente longa e estes serão prejudicados pela falta de padrões e definições internacionalmente aceitos na educação.

Nos séculos XVIII e XIX, o progresso do desenvolvimento educacional foi grandemente influenciado pela obra de escritores, filósofos, educadores e figuras de destaque na vida nacional. A evolução de uma "profissão" de pesquisa na Teoria e Prática da Educação apareceu nos últimos 60 anos. Na primeira parte deste século, as universidades começaram a instalar departamentos de educação com abordagem interdisciplinar nos estudos de educa-

ção mais estreitamente vinculados com Sociologia, Psicologia, com os métodos científicos e com as novas técnicas em uso na Estatística. O trabalho de equipe substituiu em grande parte a abordagem individualista, embora esta continue a desempenhar um papel importante, especialmente no caso dos professores em exercício, que têm a oportunidade de pôr em prática, nas escolas, teorias, idéias e fazer experiências.

Os recursos para pesquisa nas Universidades estão em contínua expansão, sendo complementados por grupos de pesquisas das associações educacionais e de professores. O interesse ativo de tais organizações pela pesquisa melhorou muito a divulgação das informações sobre o trabalho de pesquisa e os estudos comparados, estendendo-se além das fronteiras nacionais.

O estabelecimento na época atual de centros de ensino da pesquisa dentro das universidades oferece significativa oportunidade para melhorar a educação, uma vez que se assegure coordenação adequada, bem como avaliação e controle dos projetos selecionados para estudo, com o objetivo de evitar uma "atmosfera esotérica" e alheamento dos problemas correntes na vida real e da tarefa de educar a nação. Podem ser considerados dois tipos de pesquisa: o que implica um processo abstrato, mecânico de seleção, compilação e manipulação de dados, e o que requer maior atividade mental, levando à elaboração de teorias e hipóteses, que podem ser aplicadas experimentalmente à educação ou deduzidas da informação obtida pela primeira categoria de pesquisa, à luz do conhecimento prático e da experiência dos pesquisadores nos processos de ensino, treinamento profissional e aprendizagem.

1. *A atitude do "laissez faire"*

Tem-se afirmado com freqüência que a pesquisa é ocupação peculiar aos mi-

litantes de uma profissão, e no caso do ensino é tarefa para professores e educadores, não para burocratas ou políticos. Esse ponto de vista pode ser sustentado com razão nos casos em que a instrução esteja em mãos de particulares, ou na educação especializada, como a formação médica, por exemplo, cuja organização do ensino em determinados países não é estatal.

Mas os grandes problemas da educação de massa, com que se defrontam hoje as nações, obrigam o Estado a desempenhar o papel de principal educador e também, freqüentemente, a constituir o poder dominante na economia e bem-estar da nação, em seu relacionamento com os serviços educacionais. Tal situação evidencia a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na formulação da política e dos planos, reunindo educadores com especialistas de outros campos. Não há dúvida de que a pesquisa pedagógica constitui parte específica e não menos importante no esforço de aperfeiçoamento dos serviços educacionais, inclusive das diversas formas de treinamento de pessoal. Seria recomendável a criação contínua de novas estratégias para atender às necessidades sociais e econômicas mais urgentes em cada localidade.

Assim como a religião está se tornando hoje um assunto de todos e não mais o domínio reservado dos "clérigos de ordens sacras", a pesquisa educacional não pode também ser considerada mais assunto privativo de uma "igrejinha" de peritos de um grupo social ou profissional. Sugere-se freqüentemente que o Estado deve exercer menos um papel consultivo, deixando aos profissionais a execução e a reflexão concernentes à educação. Nos dias de hoje, essa abordagem está se tornando cada vez mais complexa, tendo em vista a dependência crescente da pesquisa e dos pesquisadores em relação aos fundos públicos arrecadados de toda a

nação. Ainda que haja instituições com boas dotações e um grande número de organizações fiduciárias, que aplicam parte de sua renda e capital na promoção da pesquisa educacional, seus recursos financeiros são hoje de todo insuficientes, em muitos países, para enfrentar os problemas e as condições sociais em todo o mundo. Na maioria dos países tem que se recorrer ao auxílio do Governo.

A abordagem do *laissez faire* já não pode ser sustentada ou justificada, em vista da necessidade de prevenir o desperdício de esforços e a ineficácia no trabalho de pesquisa educacional.

A ausência de controle e a falta de órgãos de coordenação têm resultado, com freqüência, em inegáveis realizações por indivíduos e organizações consagrados à educação e ao treinamento, às questões sociais e às atividades culturais. Talvez isto se deva, em certa medida, às condições de completa liberdade de pensamento e ação.

Se reconhecermos a necessidade de algum tipo de controle e coordenação da pesquisa na educação, na qual estão implicados os recursos financeiros das nações, devemos estar preparados, a longo prazo, para adotar alguns tipos de serviço de registro e informação da pesquisa e fazer com que todas as pessoas possam saber o que foi ou está sendo feito em matéria de pesquisas e estudos. A pesquisa em geral é indispensável aos processos de desenvolvimento; e o interesse pela educação e treinamento é parte de um todo. É difícil para qualquer governo deixar de assumir parte da responsabilidade.

É verdade que, em muitas áreas especializadas do conhecimento, como, por exemplo, a eletrônica, a contribuição do amador tem sido muito significativa. As propriedades do "DDT" não foram descobertas pelos grandes peri-

tos, academicamente eminentes, desse campo particular da ciência e, só depois de passada mais uma geração, mereceram dispêndio de tempo e dinheiro para uma investigação mais aprofundada. O reconhecimento mundial da necessidade de que o Estado participe ativamente da pesquisa nasce da mudança das condições sociais, encarradas às vezes como "crise da educação". Um sistema nacional para o controle ou a coordenação da pesquisa em educação não deve significar que a liberdade de pensamento e de experimentação seja cerceada.

Na conjuntura atual não há Estado altamente desenvolvido em que prevaleça uma atitude de *laissez faire* em termos absolutos; todavia, um *laissez faire* mitigado ainda se observa, quanto a certos aspectos da organização da pesquisa.

2. O controle total do Estado na Pesquisa em Educação

Apenas em época recente se procurou realmente desenvolver tal sistema tomando, como exemplo, a União Soviética. É óbvio que essa política traz ao mesmo tempo vantagens e desvantagens.

Eis algumas das vantagens: aplica-se com resultado satisfatório no país em que o Estado arca sozinho com a responsabilidade integral da educação do povo; facilita a coordenação das pesquisas nos diversos aspectos da educação, por instituições especializadas; os custos podem ser cuidadosamente controlados, evitando-se duplicação e desperdício de esforços; possibilita estreita ligação entre a pesquisa, os estudos, os processos educativos e o treinamento em massa; os recursos nacionais podem ser mais amplamente utilizados, tornando viável toda espécie de estudos e investigações, seja no país ou no exterior; o fornecimento de manuais, material de referência e equipamento

é de mais fácil centralização em cada região; podem ser tomadas providências para que as pesquisas sejam realizadas pelos trabalhadores mais competentes e técnicos plenamente treinados; a cooperação de outras instituições e organizações do Estado pode ficar assegurada na estratégia de experiências e melhorias educacionais em toda a nação.

Possíveis desvantagens do controle total do Estado na pesquisa em educação: a feição autoritária do Governo eliminaria campos de provável utilidade para o pensamento e para a investigação: o Estado tenderia a ser o único árbitro determinando o alcance e as áreas da pesquisa a ser feita, de acordo com sua própria ideologia e conceito da vida nacional. Na realidade, a educação pode tornar-se um instrumento nas mãos de grupo político no poder, e ser usado para fortalecer sua autoridade, bem como promover o progresso e bem-estar nacional. Numa sociedade totalitária, o domínio da segurança nacional pode acarretar que grande proporção da renda nacional seja aplicada em assuntos militares, que passarão a ter prioridade sobre os serviços educacionais e sociais.

Na prática, até agora, os estados totalitários não estimulam os estudos comparados de educação, exceto quando apóiam seu próprio conceito de educação e cultura. Com efeito, pode sustentar-se que a fraqueza de uma abordagem tipo *laissez faire* consiste no fato de que muitas áreas de pensamento e investigação em assuntos educacionais não serão tomadas em conta ou o são de modo inadequado.

Contudo, no caso da União Soviética, a pesquisa permanece nas mãos de uma equipe academicamente competente, chefiada por aqueles que merecem a confiança dos poderes políticos.

Não há proibição de estudos ou pesquisa individual pelo pessoal dos estabelecimentos de ensino, na realidade, porém, essas pesquisas individuais podem ter alcance limitado já que o Estado é a única fonte de auxílio financeiro. A concessão da ajuda financeira do Estado, em *qualquer tipo de sistema político*, para a pesquisa educacional é sempre influenciada pelo que é considerado pelas autoridades trabalho "de interesses do Estado ou da ordem social geralmente aceita pela comunidade".

3. *A responsabilidade pela pesquisa educacional cabe a instituições de ensino superior, autoridades locais de educação e organizações particulares consagradas à educação*

A adoção de tal sistema pode ser justificada pela vantagem de incentivar a iniciativa e o empreendimento individual. Nos Estados Unidos, a pesquisa em educação desenvolveu-se em grande parte nessa linha, assumindo o Estado papel consultivo e de assistência financeira. Contudo, os efeitos de um amplo grau de dependência de esforço particular e individual, e do apoio financeiro particular podem resultar numa falta de coordenação das pesquisas e duplicação dos esforços. Haverá uma tendência dos interesses particulares, tais como os das organizações comerciais, para promover somente as investigações que beneficiam o seu próprio campo no comércio ou na indústria e usar os recursos do Estado para pesquisas, que bem poderiam ser feitas dentro de suas próprias organizações particulares, em questões técnicas especiais.

Verificando que a pesquisa educacional era parte fundamental do progresso nacional, o Governo, nos Estados Unidos, enquadrou-a no âmbito da legislação da *Defesa Nacional* e com isso assegurou que fossem proporcionados, com prioridade, fundos para pesquisas

e investigações experimentais recomendadas. Contudo essa abordagem não assegura que todos os aspectos da educação sejam abrangidos sistemática ou adequadamente. A idéia de instituir uma profissão de pesquisa educacional pode resultar na pesquisa somente "pela pesquisa" ou em trabalho influenciado por motivos e interesses pessoais. Essa abordagem estimula o "espírito de competição" entre os diversos centros de ensino e membros da profissão de pesquisa educacional, o que acarreta simultaneamente vantagens e desvantagens para o interesse do Estado como um todo.

Nos Estados Unidos, só agora o Estado reconheceu a necessidade de nova organização nacional dos serviços de registro e informação da pesquisa e dos estudos educacionais. Recentemente, estabeleceu-se uma organização nova para este fim, com a colaboração de peritos de todo o país, em seus próprios campos especializados de educação e treinamento de suas instituições.

4. *Criar uma Organização Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, embora deixando liberdade às autoridades locais de educação para organizar seus próprios grupos de pesquisa, e estimular as universidades e outras instituições de ensino superior a empreender suas próprias pesquisas nos campos técnicos, bem como em certos projetos de pesquisa oficial especializada, a fim de complementar o trabalho das unidades de pesquisa nacionais e executar os objetivos de um Ministério da Tecnologia*

Nesta abordagem, o Estado assume responsabilidade específica pela pesquisa, sem eliminar o esforço e a iniciativa particular. Na Inglaterra, a política da pesquisa é uma variante desse tipo. O Departamento de Educação só lida com as províncias da Inglaterra e Gales, ainda que sejam levadas a efei-

to pesquisas de âmbito nacional. O governo é orientado por cinco ou mais conselhos de pesquisas para os diversos setores e por outros órgãos, como o Conselho de Escolas.

Em síntese: consegue-se uma conciliação entre a liberdade dos particulares e a participação coordenadora do Estado nas atividades de pesquisa educacional. Contudo, ainda há lugar para duplicações e divergências de metodologia na pesquisa e apenas em parte o planejamento é coordenado. Recentemente, na Inglaterra, a verificação da necessidade de um Serviço de Registro e Informação levou o Estado a financiar a criação de um *Registro da Pesquisa no Ensino Superior e Serviço de Informações*.

Até agora nenhuma organização nacional foi criada para abranger outros aspectos e níveis da educação. Com a participação ativa do Estado no trabalho de pesquisa, é possível que sejam organizados estudos e pesquisas, que abranjam *períodos mais longos*, até mesmo cinco ou dez anos. Nos casos em que se considera provável que estudos de curta duração forneçam resultados ou elementos dignos de confiança, a organização de pesquisa do Estado pode empreender o trabalho ou convidar uma organização particular a fazê-lo, financiada pelo Governo.

Um defeito grave deste sistema é o de que as comissões ou conselhos consultivos não têm poderes executivos e que suas recomendações podem, de fato, nunca ser adotadas na prática. Em certos casos, essas recomendações podem basear-se em comprovações que não são decisivas, embora significativas, e podem levar o Governo a uma linha de ação em desacôrdo com as reais tendências ou condições sócio-econômicas, nacional e internacionalmente.

Mas, órgãos consultivos de âmbito nacional ou comissões especiais podem ser úteis em *projetos, idéias de avaliação* ou de pesquisas *com relação a sua importância para a política nacional* de apoio ao desenvolvimento educacional.

O Departamento de Educação e Ciência está representado nesses órgãos e exerce apreciável controle, com base em seu apoio financeiro às organizações de pesquisa.

Nas instituições de pesquisa educacional organizadas pelo Estado pode haver uma tendência inevitável a se tornarem "círculos fechados", nos quais o grosso da pesquisa obedece, em maior ou menor grau, aos interesses dos membros destes. A estabilidade do pessoal contribui para divorciá-lo em boa parte das realidades da vida acadêmica.

Nas entidades de pesquisas particulares, como as de organizações comerciais e industriais, há mais probabilidades de que os grupos de pesquisa se componham de membros competentes, trabalhando em ocupações técnicas, que voltarão ao seu trabalho, uma vez terminados os projetos específicos de pesquisa. Sugere-se portanto que o pessoal permanente dos centros de pesquisa seja *reduzido ao mínimo* e se recorra mais a pesquisadores competentes contratados ou que sejam assistidos pelos serviços nacionais de educação ou por outros campos da atividade particular. Deve-se lembrar que a posse de um diploma ou grau universitário não é a única base para assegurar a competência e compreensão dos problemas de treinamento educacional e profissional. A capacidade para elaborar o pensamento educacional não é necessariamente limitada àqueles que tiveram um treinamento pedagógico em *colleges* de educação ou em universidades.

COORDENAR E CONTROLAR

Coordenação significa introduzir a devida ordem ou relação; significa estabelecer um funcionamento harmônico.

A coordenação pode representar um conceito variável para cada um e todos nós. Fundamentalmente, implica certamente algum controle e alguma forma de planejamento, em cooperação, das pesquisas ou estudos educacionais. Num sistema ou numa comunidade em que uma atitude de *laissez faire* é tolerada pelo Estado, pode-se observar que freqüentemente as próprias instituições ideadas para diversas formas de pesquisa e estudos ou inquéritos de educação ignoram-se umas às outras, ou mostram indiferença para com as atividades não incluídas em seus campos particulares. Sugere-se, portanto, que a coordenação, para ser efetiva, cuide das inter-relações entre os países, os centros de pesquisas e outras instituições. Qualquer coordenação pelo Estado implica medidas que influenciam o planejamento das pesquisas e estudos *como um todo* em dada área ou região ou campos de treinamento e desenvolvimento educacional.

O *contrôle* é necessário para restringir, regular ou criar um meio de avaliação comparada dos descobrimentos de quaisquer experiências.

Na educação, o controle pode incluir uma autorização judiciosa ou uma restrição e direção disciplinada de atividades de pesquisa em assuntos educacionais.

Somente no caso da completa responsabilidade do Estado pela educação, o controle pode ser plenamente exercido; mas, freqüentemente, em qualquer outro sistema, um controle parcial pode existir como resultado da grande proporção de financiamento estatal necessário para manter essas ativida-

des, geralmente sujeitas à aprovação oficial efetuada diretamente pelo Estado ou através de um Conselho Consultivo Nacional de Pesquisa.

A idéia de contróle pode parecer algo mesquinho ou repugnante ao sentimento de liberdade de pensamento e experimentação, contra o que o individualismo se rebela.

Sua eficácia dependerá muito do modo pelo qual fôr efetuado, de acôrdo com o interesse nacional.

A "pesquisa em educação" é como o menino Topsy do conto, que irrompeu numa sala cheia de adultos e ao qual se perguntou: "De onde você veio, querido?" Ao que o menino respondeu: "Eu apenas cresci."

Avaliação. Talvez devêssemos incluir no conceito de coordenação e contróle da pesquisa e dos estudos da educação, alguma forma de avaliação comparada das possíveis metodologias aplicáveis ou usadas, hipóteses ou hipóteses de trabalho, fatôres variáveis e fixos, ou vetores, em cada área particular da pesquisa educacional.

Um sistema de registro e informação organizado em caráter nacional poderia proporcionar uma base para a avaliação comparativa, classificada, de todos os aspectos de trabalhos concluídos e tornar seus descobrimentos positivos e negativos mais rapidamente acessíveis aos estudiosos do planejamento, educadores, investigadores e organizadores de estudos futuros. A avaliação, no interesse dos serviços nacionais de educação, poderia ser mais completa do que a que pode ser aceitável para os propósitos de instituições encarregadas de conceder diplomas ou graus. Os estudos e as pesquisas feitas por estudantes em conexão com seu trabalho de graduação e pós-graduação, proporcionam valiosa fonte de informação, que pode contribuir para melho-

rar e selecionar experiências, estudos ou pesquisas organizadas e financiadas pelo país.

A educação em geral parece manifestar um "interesse feminino" por figurinos ou modas, que mudam com o passar dos anos. Velhos figurinos voltam às vêzes, com novos nomes e novas côres. A pesquisa na educação trata de processos sociais humanos e que não se limitam à consideração apenas dos aspectos documentários e estatísticos. Os processos educacionais não são apenas parte de uma "ciência" teórica e abstrata, sugerindo-se por isso que o Estado dê a máxima importância à avaliação de descobertas feitas pela pesquisa, suscetíveis de aplicação prática ou de real valor para as comunidades do País.

3. Pesquisas e estudos individuais de graduação e pós-graduação

Na avaliação das pesquisas e estudos de graduação e pós-graduação de estudantes de educação, deve-se ter em mente que nem sempre podem ser aceitáveis como "prova conclusiva" ou capazes de formar uma base firme para alguma aplicação da teoria ou prática educacional, baseada em suas conclusões, porque êsses estudos e dados são limitados pelas restrições financeiras, sociais, ambientais e de motivação, tornando-se uma constante inevitável das pesquisas individuais. A aceitação plena desses trabalhos pelo seu "valor aparente" teve freqüentemente influências prejudiciais nos aspectos sócio-psicológicos do treinamento e da instrução. Podemos lembrar, por exemplo, o uso comum de tais dados para apoiar a "validade" de certos sistemas de testes, que são impostos às crianças nas organizações educacionais do Estado e nas organizações industriais.

Ainda que os trabalhos dos estudantes produzam uma documentação e informação de dados expressiva, suas li-

póteses básicas, fatores e vetores podem não ter sido cientificamente selecionadas ou determinadas. Uma pesquisa pode ser ideada em sua metodologia, de modo a sustentar alguma causa, teoria ou idéia selecionada arbitrariamente ou predeterminada, de modo pseudocientífico.

A pressão para expandir mundialmente os recursos educacionais em nível superior se reflete no volume e variedade cada vez mais crescente da pesquisa e compilação de dados documentários de estudantes para graduação e pós-graduação. O aumento dessa produção, a nosso ver, põe ênfase na necessidade de alguma forma de avaliação da coordenação e controle no interesse da busca de teorias viáveis e de métodos mais científicos de educação, como processo da planificação do desenvolvimento nacional e maior eficiência nos serviços nacionais de educação.

4. A Psicologia e a Pesquisa Educacional

Na última parte do século passado e na primeira parte deste, foi dada atenção crescente à pesquisa dos aspectos psicológicos da educação e ao desenvolvimento de métodos para determinar a inteligência, aptidões e características de personalidade, por meio do sistema de testes. Contudo, recentemente foram um tanto abandonadas as pretensões excessivas quanto ao valor desses testes. A tendência moderna é para o estudo do crescimento cognitivo contínuo, a partir do nascimento, e dos fatores emocionais no processo educacional. Alguns países, como a URSS, abandonaram totalmente os testes de inteligência, e nos Estados Unidos, por exemplo, a evolução de campos de pesquisa, tais como a cibernética experimental do comportamento, gerou dúvidas quanto à base científica dos métodos de testar a inteligência e personalidade, e outros amplamente usados

nas escolas e na indústria, e anteriormente pelas forças armadas, que estão agora tendendo a abandonar este modo de selecionar o pessoal militar.

A importância da psicologia na educação precisa ser restabelecida por uma nova orientação e abordagem, de maneira que possa contribuir para a criação de melhor ambiente e condições nos processos de ensino e aprendizagem.

Conclusões

Há uma necessidade premente de pensamento mais profundo e amplo de investigação prática, com respeito aos sistemas de pesquisa nacional e internacional, no campo do desenvolvimento dos serviços educacionais, e de uma política mais definida em relação ao papel do Estado na organização da pesquisa. Felizmente há indícios de que os educadores e administradores públicos estão adquirindo consciência de que o futuro da educação nacional não pode ser deixado ao acaso. Não pode depender das significações e valores cambiantes dados à fraseologia e aos termos surgidos nos métodos de educação e planejamento. As mudanças sociais, que se estão processando indicam que a humanidade não pode aceitar a idéia de que o futuro da educação seja algo imprevisível, para o que não se pode fazer nenhuma preparação eficaz. O tempo em que a humanidade podia seguir o velho conselho "ponha sua confiança em Deus e conserve "sua pólvora seca" já passou. A HUMANIDADE tem que sobreviver e também beneficiar-se da abertura de novas portas, em nossa época, de um conhecimento nôvo e infinitamente maior do universo, no qual as gerações futuras viverão.

Os EDUCADORES não podem continuar a realizar estudos de educação, quer numa feição artificial, quer na feição acadêmico-filosófica dos pensamentos dos grandes educadores do pas-

sado. Se assim procederem, só farão perpetuar os preconceitos e as ansiedades juvenis, e a continuação da "mentalidade a favor ou contra", que tanto fêz para impedir a decisão de pensadores práticos, de "pés na terra", de resolver o problema de reconciliar nossa educação tradicional com as necessidades futuras de uma nova sociedade.

É improvável uma existência pacífica e culta para a Humanidade, que se acerca do "território desconhecido do amanhã" como se fôsse apenas uma continuação do mundo romântico dos primeiros exploradores, que triunfaram, com esforços heróicos, dos mistérios das vastas regiões de então, ainda não alcançadas pela civilização ou não ocupadas pelo Homem. Infelizmente, talvez, a Humanidade, como entidade cultural, ainda está fascinada pelo romantismo e pelos mistérios emocionais a respeito da Lua, como nôvo território desconhecido, que aguarda ser descoberto. Dá-se mais dinheiro, energia e vida humana a essa tarefa do que ao crescimento sociocultural da comunidade na Terra, de que os serviços educacionais são parte integrante.

Não se pode afirmar que qualquer nação lidou, e resolveu seriamente, numa perspectiva ampla e imparcial, com todos os problemas envolvidos na criação de um relacionamento progressivo, que seja, ao mesmo tempo, prospectivo e eficiente, porém, flexível, no empreendimento de melhorar a educação para todos, entre os governos e as PESQUISAS educacionais. Infelizmente, ousou opinar, hoje se desperdiça demasiado esforço e tempo em conferências educacionais intermináveis, em palavras e discussões, e excessiva influência na busca de interesses pessoais, dando a impressão de que os educadores se perdem, às vezes, nos becos sem saída dos méritos e deméritos de novas e antigas metodologias, velhas idéias ressuscitadas sob novos disfarces. Os fatos, e não as palavras, valem para o cumprimento dos objetivos educacionais e ajudam nossa juventude e as gerações mais velhas a encarar um mundo futuro para a Humanidade em mudança. Os jovens do futuro não concordarão em sofrer e suportar as realidades da vida sustentados apenas por esperanças e promessas não cumpridas.

A Pesquisa Econômica Aplicada à Educação

RALPH VON GERSDORFF *

I. Definição da Economia da Educação e do Treinamento

A economia da educação é a ciência do bom uso dos escassos recursos de que a educação e o treinamento costumam dispor. A palavra "economia", por si mesma, já exprime a escassez de recursos, os quais podem ser utilizados também para outros fins.

Por isso mesmo, ao planejador geral e ao planejador da educação cabe a tarefa de suma importância, junto a outras, de destinar recursos à educação e ao treinamento e distribuí-los dentro do sistema de educação formal e do treinamento não-formal, entre os vários tipos de educação e de treinamento.

Diante do planejador educacional e do poder público são colocadas inicialmente estas questões: 1. Que parte do orçamento global do País deve ser destinada à educação?; 2. Que grau de prioridade o Governo pretende conceder à educação em relação aos outros setores sociais e econômicos?

No Brasil, ao que parece, os recursos destinados à educação formal e não-

formal estão longe de acompanhar a aceleração do desenvolvimento social e econômico almejada pelo Governo e pelo povo brasileiro. Compete pois à pesquisa informar se o planejamento realizado até agora (plano trienal, decenal etc.) estará certo ou se deveria ser modificado e de que forma.

II. Áreas de Pesquisa Econômica Aplicada à Educação

Tais áreas podem ser identificadas e classificadas segundo certos aspectos, níveis, sistemas e subsistemas sócio-econômicos e geográficos:

- A. Nível geográfico: a) nacional, b) regional, c) estadual, d) municipal, e) associações particulares no município; f) escola individual e g) família e indivíduo.
- B. Setores econômicos: a) agricultura; b) indústria e c) serviços, inclusive turismo.
- C. Setores sociais: a) educação; b) saúde; c) habitação e d) previdência e assistência social.
- D. Setor público.

* Perito da UNESCO.

E. Setor privado.

F. Economia do trabalho e educação: população ativa, mão-de-obra, salários, desemprego e subemprego etc.

G. Demanda e oferta no campo da educação.

H. Financiamento da educação: a) interior; b) exterior; c) custos em geral, custos unitários, despesas correntes e de investimento, orçamento-programa, bolsas.

I. Níveis no sistema da educação: a) primário; b) ginásial; c) colegial; d) superior; e) e de adultos: alfabetização, treinamento, inclusive treinamento dos adolescentes que saíram do âmbito da educação formal, educação permanente.

J. Economia dos meios de comunicação e de ensino, da própria pesquisa, da estatística, da contabilidade etc.

III. O Setor Educação na Economia e na Contabilidade Nacional

A educação faz parte da pesquisa econômica em todas as categorias da contabilidade nacional: 1. origem da produção; 2. uso ou consumo da produção; 3. renda nacional e investimento ou formação de capital fixo (bruto) dentro da conta n.º 2. A despesa corrente é contabilizada no item "consumo do Governo" (na conta origem da produção) e a despesa de investimento ou de capital (prédios e equipamentos pesados escolares) no item "formação de capital fixo (bruto)".

Na conta n.º 1 a educação e a saúde fazem parte do item "administrações públicas, civis e militares e serviços diversos". Na conta n.º 3 entram em primeiro lugar os salários dos professores e dos administradores da educação.

As contas nacionais mostram em que medida a poupança obrigatória (impostos etc.) e a poupança voluntária devem ser aumentadas para poder financiar um aumento no investimento educacional e nas despesas correntes com educação, que podem ser consideradas investimento no sentido do aumento do "capital humano", nos conhecimentos técnicos e outros da população. Estes conhecimentos são o capital intangível que é muito mais importante que o capital físico de uma nação, uma vez que este último pode ser constituído rapidamente desde que haja abundância suficiente do primeiro. O primeiro, no entanto, só pode ser adquirido através da educação e do treinamento, como condição essencial para o segundo.¹

Exemplo clássico neste sentido é o da Alemanha depois da II Guerra Mundial. A população alemã possuía conhecimentos técnicos suficientes para poupar e reconstruir o capital fixo, que tinha sido quase completamente destruído e desmontado.

Será que a população brasileira já dispõe de conhecimentos suficientes para explorar seus recursos naturais? Ao que parece, não. A pesquisa na área da contabilidade nacional deveria ajudar a avaliar o que ainda precisa ser feito no campo da educação e do treinamento. Será necessário aumentar a poupança pública e privada, inclusive na própria educação, pela redução

¹ BOWMAN, Mary Jean — "Human Capital: Concept and Measures"; em HEGELAND Hugo (ed.), *Money and Methodology*, Lund, Suécia, GLERUP, C. W. K., 1961; MUSHKIN Selma (ed.): — *The Economics of Higher Education*, Washington, D. C., Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1962; e UNESCO: *Readings in the Economics of Education*, Paris, 1968. Ver também os artigos de Nicholson, Piatier, Kuznets e Schultz no último volume.

do consumo particular das famílias de renda elevada, pela racionalização da contabilidade, do processamento de dados, pela redução das despesas públicas noutros setores que têm menor grau de prioridade etc.

Também a comparação internacional da posição do Brasil, tomando os gastos públicos em educação como percentagem da renda nacional, é um instrumento muito útil da pesquisa econômica aplicada à educação. É um método já aplicado no Brasil,² mas não passa de um indicador entre outros, que não deveria ser considerado isoladamente devido às diferenças nas estruturas educacionais, econômicas e ocupacionais nos vários países. Como os países em vias de desenvolvimento são muito atrasados no campo da educação, é claro que eles devem aplicar uma parcela muito maior em educação do que os países de economia mais desenvolvida. Infelizmente o Brasil não investiu suficientemente no seu "capital humano" no passado e temos a impressão de que continua investindo pouco, embora a situação já tenha melhorado:

Gastos públicos em educação no Brasil como percentagem da renda nacional (Fundação Getúlio Vargas):

Ano	%
1960	2,9
1961	3,0
1962	3,3
1963	2,7
1964	2,8
1965	4,3
1966	4,5

Despesas públicas em educação como percentagem da renda nacional em vários países³ — 1962:

País	%
Congo (B) (1964)	8,5
Israel	8,4
Finlândia	8,1
Canadá	7,6
Iraque	7,4
Japão	7,2
Madagascar (1964)	7,0
Congo (B) (1961)	7,0
Coréia (Rep. da)	6,8
Itália	6,3
Senegal (1964)	6,2
Bélgica	6,2
Noruega	6,1
U.R.S.S.	6,1
Alemanha Oriental	6,0
Reino Unido	5,8
Suécia (1961)	5,7
Sudão	5,6
Madagascar (1961)	5,5
Estados Unidos (1961)	5,4
Quênia	5,1
Iugoslávia	5,1
Polônia	5,1
Peru	4,8
Hungria	4,7
Bulgária	4,7
Marrocos	4,7
Senegal (1961)	4,6

À primeira vista, parece também insuficiente o esforço programado para o futuro:⁴ aplicações em educação como percentagem do Produto Interno Bruto (PIB): 1968: 3,51; 1969: 3,62; 1970: 3,67, incluindo os recursos externos. Nessas cifras, como nas já indicadas, estão incluídas as despesas públicas no campo da cultura (museus, bibliotecas, cultura física e artística) e da pesquisa científica e tecnológica

² Souza, Edson Machado de — *Recursos Públicos Aplicados em Educação — 1960-1967*, IPEA, Setor Educação e Mão-de-Obra, Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

³ Fonte: *International Yearbook of Education*, UNESCO, Paris, 1963/4/5/6.

⁴ Ver de Souza, *op. cit.*, p. 21.

que deveriam ser analisadas à parte. Países que possuem grande setor de subsistência tem de analisar o produto interno monetário porque as despesas com educação são feitas em dinheiro, com exceção, por exemplo da merenda escolar e das escolas construídas com material e trabalho local fornecido gratuitamente.

Um objetivo principal da pesquisa de produto nacional é o processo da distribuição de poupanças raras e valiosas entre projetos de investimento competitivos, de maneira que cada despesa educacional seja sujeita à mesma disciplina que qualquer outro projeto de investimento, provando a superioridade de seu rendimento em relação a um projeto alternativo. Torna-se, portanto, necessário planejar os vários níveis e projetos do ensino e treinamento em coordenação estreita com os outros setores e projetos e com o planejamento global da economia. A política de recursos humanos, do emprêgo e da distribuição da renda determina os objetivos da educação, as prioridades e a pesquisa econômica aplicada à educação que é feita pelo INEP e o IPEA no Rio. Deveria ser também instalado, o mais cedo possível, o serviço de planejamento da educação na Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura, ou no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do MEC.

IV. O Setor da Educação na Economia e na Contabilidade Regional

Embora já existam no Brasil organismos regionais, ainda não se realizam pesquisas no campo da contabilidade

regional no sentido de desenvolver métodos adequados a respeito do desenvolvimento regional. Enquanto a SUDENE, por exemplo, já realizou estudos desse tipo no setor da economia externa,⁵ deixou um tanto negligenciado o setor educação. É preciso examinar que dados devem ser coletados, que dados devem ser melhorados para permitir o diagnóstico do setor educação no Nordeste e seu entrosamento no plano social e geral para essa região.

Como as regiões em que se divide o Brasil são muito extensas, e preciso que nelas se façam os mesmos tipos de estudos de contabilidade realizados em nível nacional ou federal. A educação deveria ser o setor prioritário e privilegiado na contabilidade nacional e regional. Os órgãos regionais devem encarregar um ou mais funcionários da coordenação permanente dos trabalhos com o Setor de Recursos Humanos do IPEA, com a Secretaria-Geral do MEC e com o INEP.

Uma função de planejamento muito importante que cabe em nível regional, estadual e até municipal é a função da identificação, elaboração, avaliação e execução dos projetos individuais de educação e de treinamento. A SUDENE, por exemplo, está dependendo demais dos incentivos fiscais, esperando que os industriais, os educadores etc. proponham projetos para aproveitar a assistência que ela pode fornecer. Ao invés disso, a própria SUDENE deveria tomar a iniciativa no campo da identificação de projetos, utilizando os métodos já elaborados para um trabalho sistemático.⁶

⁵ GUIMARÃES, Leonardo — *Evolução do Setor Externo Nordestino, 1958/63* — SUDENE, Assessoria Técnica, Recife, maio, 1965.

⁶ GERSDORFF, R. von — *Suggestions for the establishment of a service for the identification and selection of agricultural, mining and industrial production opportunities in developing regions with special reference to the SUDENE, the Development Authority for Northeast-Brazil*, SUDENE, Divisão de Documentação, Setor Gráfico e de Reproduções, CDU-338. 924, Recife, 1966.

O emprego desses métodos exige pesquisas muito bem organizadas, com instrumentos modernos de coleta, processamento e arquivamento de dados, nos seguintes setores:

- A. Recursos humanos (dados sobre a população, sua estrutura educacional e ocupacional, uso da classificação padronizada da O.I.T.);
- B. Recursos naturais;
- C. Empresas existentes, inclusive instituições educacionais, com suas possibilidades de ampliação e melhoria;
- D. Avaliação de projetos antigos, correntes e novos; inventário desses projetos; cálculos custos/benefícios para cada projeto e em projetos-piloto e experimentais (por exemplo nas escolas experimentais);
- E. Utilização de normas internacionais nos diversos setores (ISIC na indústria, International Standard Classification of Education ou ISCED da UNESCO etc.);
- F. Aplicação das tecnologias existentes e a invenção de novas técnicas;
- G. Produtos existentes e novos, inclusive os que podem ser utilizados no setor educação e treinamento;
- H. Substituição das importações;
- I. Promoção da exportação e identificação das possibilidades de exportação;
- J. Avaliação dos planos de desenvolvimento;

- K. Utilização das tabelas intersetoriais;
- L. Comparação com outras regiões nacionais e estrangeiras semelhantes;
- M. Sugestões do público (associações, clubes e indivíduos particulares).

Em nível internacional já foi assinado em junho de 1964 o convênio entre a UNESCO e o Banco Mundial, que estipula também um trabalho em conjunto no campo da identificação, preparação e financiamento de projetos educacionais.⁷ Infelizmente, o Brasil ainda não se beneficiou bastante deste convênio, na base do qual também poderiam ser identificadas regiões cujo desenvolvimento educacional merece regime de prioridade e urgência. Uma região desse tipo foi identificada no Afeganistão (UNESCO/Fundo Especial da ONU) e regiões para alfabetização no Brasil (Vale do São Francisco etc.), assim como em diversos países.

Da mesma forma, o INEP, a Secretaria-Geral do MEC e o IPEA poderiam dispor de equipes especializadas em identificação de regiões e projetos educacionais de prioridade, para ajudar os organismos regionais e os vários Estados no estudo, *in loco*, das necessidades e nos problemas de alfabetização, de educação e de treinamento. Em certa medida, isto já foi feito pelos CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação) do INEP, que foram reorganizados, recentemente, sob o nome de Equipe de Planejamento e Organizações,⁸ do Serviço de Assistência Técnica (S/T). A identificação e execução de projetos econômicos deve garantir

⁷ Tradução não oficial em R. v. Gersdorff: *Sugestões para o Financiamento de Programas e Projetos Educacionais no Brasil*, Rio de Janeiro, INEP/CEOSE/UNESCO, fevereiro 1969, Anexo II.

⁸ Portaria do INEP/MEC n. 40, de 21 de março de 1969.

uma taxa de desenvolvimento econômico suficientemente alta para gerar oportunidades de trabalho (do contrário, a expansão da educação pode aumentar ainda mais a frustração que o ritmo de desenvolvimento). Estas atividades deveriam ser entrosadas com as atividades das instituições financeiras como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o BNDE e a nova Associação Brasileira de Bancos de Desenvolvimento, em escala nacional e do Banco Mundial/UNESCO, em escala internacional. O último⁹ e o BNDE¹⁰ já publicaram roteiros para a elaboração de projetos educacionais. Tais roteiros faltam ainda para os outros bancos de desenvolvimento brasileiros.

Uma tarefa importante da pesquisa econômica aplicada à educação é a elaboração de normas educacionais e de treinamento para certos tipos de região seguindo uma classificação de regiões-padrão ("region and facilities profiles") segundo a área, a população, sua densidade e características educacionais (índice de alfabetização, da população escolar nos vários níveis de educação, índice de população ocupada etc.) e ocupacionais, dos serviços não educativos fornecidos na região, o produto regional total e o produto dos vários setores econômicos e sociais etc. Os projetos podem então ser avaliados: se cabem ou não, se se ajustam ou não numa determinada região, se tiveram ou não êxito em outras regiões nacionais e estrangeiras do mesmo tipo.

De especial importância no plano regional são as pesquisas econômicas a

respeito da localização das escolas e demais instituições educacionais e de treinamento. É preciso delinear as áreas de transportes escolares, as de absorção escolar ou de recrutamento de alunos e professores para uma escola determinada.

No terreno da economia e sociologia regional, o Instituto de Pesquisas de Desenvolvimento Social da ONU (UNRISD) em Genebra (Palais des Nations) está realizando estudos sobre as experiências e perspectivas em cada continente, incluindo a América Latina. O texto preliminar sobre a África¹¹ já foi publicado em novembro de 1968 e o estudo sobre a América Latina deve sair em meados de 1969.

V. O Setor Educação na Economia e na Contabilidade Estadual

Segundo a legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases), os Estados são responsáveis pela administração da educação primária e de nível médio. Em conseqüência, têm eles de estabelecer seus órgãos de planejamento, pesquisa e estatística educacional.

As pesquisas sobre a situação educacional nos vários Estados da Federação são feitas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), instalado na Guanabara, e pelos cinco Centros Regionais (CRPE), com sede no Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Pôrto Alegre. Mas, nem todos dispõem de economistas de alto gabarito, especializado em educação. Assim sendo, não podem fazer os estudos econômicos de maior prioridade e ur-

⁹ Anexo I na tese de R. v. Gersdorff: *Sugestões para o Financiamento* etc., op. cit.

¹⁰ BNDE, Departamento de Operações Especiais: *Roteiro para apresentação de projetos de ensino de nível médio (especialização de técnicos de nível médio) e formação de engenheiros de operação*, Rio, maio de 1968.

¹¹ Ver R. von Gersdorff: *Regional Development — Experiences and Prospects*, V. 1: *Preliminary Report on Africa*, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Palais des Nations, Geneva, November 1968.

gência no campo da educação e do treinamento da mão-de-obra.

Os CEOSE conseguiram estabelecer grupos de planejamento em alguns Estados, mas nêles também faltam ainda certos especialistas em planejamento, estatística e contabilidade. Em outros Estados é urgente que se formem grupos e escritórios de planejamento e pesquisa educacional. Alguns Estados do Nordeste e os territórios talvez sejam pequenos demais para justificar certo pessoal de alto nível e pesquisas dispendiosas. Pensamos que, nesse caso, a SUDENE e o INEP deveriam proporcionar êsse pessoal e êsses serviços de pesquisas.

As técnicas de pesquisa e planejamento educacionais são as mesmas tanto em nível estadual como regional.

VI. O Setor Educação na Economia e na Contabilidade Municipal

Para o nível municipal foram elaboradas pela ONU muitas técnicas de desenvolvimento comunitário, urbano e regional. Nessas técnicas o desenvolvimento da campanha de alfabetização, de todos os níveis do sistema educacional formal e de treinamento sempre tinha um lugar chave, condicionando o desenvolvimento de todos os outros setores.

Embora já funcionem escolas municipais no Brasil, parece que os municípios estão ainda muito longe de ter exaurido tôdas as possibilidades de auto-ajuda e de autofinanciamento no campo da educação e do treinamento permanente da população. Consultando-se o 1.º volume de Resultados do Censo Escolar de 1964, verifica-se quão elevado é o *deficit* de escolas primárias nos municípios brasileiros. O primeiro trabalho a ser feito nesse nível pelas secretarias estaduais de educação, com a assistência técnica da União, parece ser a *propaganda* para a alfabeti-

zação, a educação formal e permanente por todos os meios de comunicação existentes, a saber, jornais, cartazes, rádio, televisão e filmes. É preciso convencer as autoridades municipais, os pais e outros adultos das vantagens que o desenvolvimento da educação traz, como setor chave para o desenvolvimento econômico e social. Muitos pais ainda acham que a escola e o treinamento são perda de tempo, "coisas teóricas" (culpa da ênfase dada até agora à educação literária, "clássica" e tradicionalista, desligada das exigências do mercado de trabalho) que não servem para a vida prática de todos os dias. Eles não realizam o *estado de emergência* em que se encontra a educação no Brasil. A pesquisa tem de identificar os incentivos econômicos e culturais que poderiam convencer, como, por exemplo, merenda escolar, filmes, *slides* e rádio de cultura, adaptação dos currículos às características regionais e ao desenvolvimento sócio-econômico, educação cívica etc.

Além disso, a pesquisa econômica deve identificar todos os meios de auto-ajuda e de autofinanciamento:

- A. Pessoas que poderiam servir de professores de alfabetização, de escola primária, ginásio, colegial, de curso superior, de treinamento agrícola, industrial, comercial, financeiro etc.
- B. Pessoas que deveriam ser incentivadas a seguir um breve curso ou a entrar em determinada escola.
- C. Prédios que poderiam servir como escolas (salas de aulas ociosas, salas de reunião, casas grandes, igrejas etc. livres).
- D. Material que poderia ser utilizado e doado para a educação e o treinamento: gêneros alimentícios para merendas escolares, papel, li-

vros, lápis, material de ensino científico, máquinas não utilizadas, quadros, móveis, livros, material para a construção de escolas, veículos para o transporte escolar etc.

- E. Meios financeiros já existentes, impostos para a educação que seriam aceitos de boa vontade pela população, coleta de dinheiro dado voluntariamente para um determinado projeto de educação ou de treinamento, venda de papéis de dívida municipal, organização da poupança para a educação dos filhos (caixas e fundos especiais) etc.
- F. Trabalho remunerado ou voluntário para o magistério e a administração do ensino, a construção de escolas, a merenda escolar, o transporte escolar etc.

40

De grande utilidade para esta pesquisa poderiam ser talvez os resultados do "Inquérito Municipal" que o IBGE (Conselho Nacional de Geografia) organizou junto com o IPEA em 1967, incluindo a educação (número de estabelecimentos de ensino, de alunos etc.; ver modelo especial).

A UNESCO em Paris e o "Instituto para a Educação" da UNESCO em Hamburgo, Alemanha Ocidental, está preparando um *Manual de Desenvolvimento da Escola Comunitária*, que deve sair em meados de 1969. Seria recomendável traduzir este manual para o português e distribuí-lo às Secretarias de Educação, aos prefeitos, diretores de escola e presidentes de associações e clubes. O INEP, o MEC e o IPEA poderiam fornecer a assistência necessitada.¹²

VII. O Setor Educação e as Associações Particulares do Município

Embora um indivíduo possa ajudar bastante no setor educação, sacrificando tempo, esforço e dinheiro para o ensino, é indispensável a utilização das associações existentes e o estabelecimento de associações novas, especialmente em plano municipal e comunitário. A pesquisa econômica e sociológica deveria também dedicar-se a este problema.

A nosso ver, é urgente a formação de conselhos municipais para a educação e o treinamento dos adolescentes e adultos que ainda estão fora do sistema educacional formal e não-formal. Para finalidades educacionais específicas poder-se-iam formar clubes e associações de pais e profissionais. As associações existentes poderiam também tratar da alfabetização, da educação formal, do treinamento e da educação permanente cívica, técnica e cultural. Sem este esforço, sem o sacrifício dos membros dessas associações não vai ser talvez possível erradicar o analfabetismo e proporcionar a cada brasileiro educação e treinamento suficientes e adequados.

VIII. A Economia das Instituições Educacionais Individuais

Muito precisa ser feito ainda no Brasil em matéria de pesquisa econômica em nível da escola, da universidade e da instituição de treinamento individual. Alguns problemas e, portanto, áreas de pesquisa já foram enumerados e explicados por M. T. Tourinho Saraiva, A. M. Cunha Neves e H. Covas Pereira, do IPEA, Setor de Educação e Mão-de-Obra, no trabalho "Problemas do Ensino Primário Brasileiro nas Áreas Rurais" (Rio, 1968):

¹² Ver UNESCO Chronicle: "Community Schools in Developing Countries", UNESCO, Paris, Jan. 1969, V. 15, n. 1, p. 28.

- A. Problemas Físico-materiais:
- utilização irracional do espaço escolar;
 - carência (ou ausência) de material didático e escolar;
 - precariedade de instalações complementares, como mobiliário etc.;
 - falta de flexibilidade do ano letivo.
- B. Problemas relacionados com o corpo docente:
- não fixação do professor na localidade em que leciona — mobilidade do professor;
 - grande percentual de regentes de classe leigas;
 - salários baixos para o corpo docente;
 - falta de condições mínimas para um bom rendimento do corpo docente (moradia, transporte etc.).
- C. Problemas relacionados ao aproveitamento escolar:
- grau elevado de evasão e repetência: desperdício educacional;
 - currículos planejados de forma alheia à realidade local;
 - critérios de promoção irrealis;
 - turmas heterogêneas em uma mesma sala;
 - carência de alimentação suficiente e precárias condições de higiene;
 - atividades extra-escolares.
- D. Problemas relacionados com a ligação da vida doméstica com a escola:
- falta de ligação entre a vida doméstica e a vida escolar das crianças;
 - alto índice de analfabetismo dos pais.
- E. Problemas relacionados com a localização das escolas:
- escolas localizadas sem planejamento, em locais de baixa concentração demográfica;
 - distância da casa à escola;
 - falta de meios de transporte adequados.
- F. Problemas relacionados com a integração comunidade-escola:
- grau de analfabetismo da comunidade;
 - inadequação dos conhecimentos adquiridos, dificultando seu emprêgo;
 - desinterêsse da comunidade em relação à escola.
- Outra área de pesquisa é a do rendimento e da contabilidade escolar e universitária, da administração ordinária e financeira.
- IX. A Educação, a Família e o Indivíduo**
- Em famílias brasileiras, especialmente nas zonas rurais, continua, ainda hoje, a criação de atitudes antidesenvolvimentistas, isto é, atitudes contra o trabalho e o estudo (ligar mais à sorte, herança, ajuda da família, dos amigos

e do Estado etc., que ao próprio trabalho), contra a cooperação com pessoas que não são da família ou pertencem ao rol dos "amigos" da família, e contra a poupança (efeito antieconômico da inflação, desperdício de tempo, comida, de estoques de gêneros alimentícios, consumo de luxo, investimentos em casas de luxo, carnaval de luxo etc.).

Dever-se-iam, portanto, realizar pesquisas no sentido de encontrar novos meios de mudar essas atitudes, utilizando a propaganda e a instrução cívica através de todos os meios de comunicação.

Quanto ao conteúdo dessa propaganda, poder-se-iam utilizar os resultados de uma pesquisa a ser realizada sobre as taxas internas de rendimento de gastos educacionais necessários a respeito das diversas profissões que um indivíduo poderia exercer durante a sua vida profissional e de trabalho. Por exemplo:

Como resultado desse tipo de pesquisa, deveriam aparecer também as profissões que rendem mais hoje em dia que outras, com as respectivas conseqüências, para os indivíduos, a política salarial do Governo, o planejamento da mão-de-obra, da educação e do treinamento.

Essa pesquisa poderia também contribuir para a elaboração de uma classificação brasileira das profissões e ocupações segundo as exigências da educação e do treinamento de cada profissão e nível nesta profissão (alto, médio superior, médio inferior, baixo).¹⁴

X. O Papel da Economia da Educação na Agricultura

Cada setor econômico e social tem seus problemas de educação e treinamento. Os planos educacionais devem ser inseridos nos planos globais, setoriais e regionais de desenvolvimento.

Taxa Interna de Rendimento de Gastos para Formar um Professor, Utilizando o Método de Fluxo de Caixa Descontado

(Discounted Cash Flow Method)¹³

	1	2	3	4	5
Anos de vida	Custo unitário da formação de professor, incluindo a renda que o aluno perdeu durante os anos de estudo	Rendimento da educação: diferença entre renda média e todos os custos de treinamento, incluindo treinamento esporádico como reciclagem etc.	Fluxo de renda líquida 2 -- 1	Fator de desconto	Valor atual do fluxo de renda líquida 3 -- 4

¹³ Cálculo utilizado numa pesquisa sobre rendimento de vários cursos de ensino superior na Universidade de Bradford, Yorks, Reino Unido, sob a direção do Professor A. Bottomley.

¹⁴ Ver U. S. Department of Labor, Bureau of Employment Security, U. S. Employment Service: *Estimates of Worker Trait Requirements for 4.000 Jobs*, Washington, D. C., 1957, e *Dictionary of Occupational Titles*, Washington, D. C., 1965. Ver também: National Manpower Board: *Survey of Educational and Training Content of Occupations*, Lagos, Nigéria, 1966, e Geraldo Targino da Fonseca: "Modelo para uma classificação das ocupações", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 106. V. 77, abril/junho, 1967, MEC/INEP.

O custo da educação agrícola depende da demanda quantitativa e qualitativa de mão-de-obra na agricultura, dos tipos de trabalho planejados para providenciar mais emprêgo e reduzir o subemprêgo nas zonas rurais. Se, de um lado, a produtividade agrícola reduz o emprêgo no campo, de outro lado, existem também métodos intensivos de trabalho para aumentar essa produtividade: construção de estradas e pistas de acesso, desbravamento de matas, construção de represas e canais de irrigação, obras de conservação do solo, reflorestamento e plantação de árvores frutíferas, trabalhos de horta e nas outras culturas intensivas, trabalho de extensão agrícola e de crédito agrícola supervisionado etc. Levando-se em consideração as projeções da demanda de produtos agrícolas, êsses trabalhos poderiam ser planejados ao mesmo tempo que a educação e o treinamento necessários.

Temos de distinguir três tipos de educação e treinamento agrícolas:

- A. Educação formal;
- B. Educação de adolescentes não-escolarizados e de adultos;
- C. Educação e treinamento do pessoal da administração agrícola.

Muito já se falou sobre a inadequação dos currículos das escolas primárias rurais à vivência da criança, aos interesses da idade e a seu nível de compreensão. Os conhecimentos transmitidos são desligados da realidade local e atual.¹⁵ Continua-se a ensinar fatos históricos sem importância, como, por exemplo, os nomes das capitânicas e, por outro lado, no desejo de modernizar,

escolhem-se temas que a criança dificilmente pode compreender, como a conservação do solo. Exemplo disso foi o Curso Intensivo de Conservação do Solo, dado em Jaú, de 12 a 17 de julho de 1965, por um Engenheiro Agrônomo Conservacionista, em cumprimento da Portaria 169, de 16-3-1963, do Departamento de Educação de São Paulo. As Secretarias de Agricultura e de Educação de São Paulo emitiram certificados, indicando freqüência e aproveitamento, assinados pelo Engenheiro Agrônomo da Casa da Lavoura de Jaú, pela Divisão de Conservação do Solo, pelo Departamento de Educação, e pelo Ensino Rural. No âmbito dessa iniciativa muito louvável, nenhum esforço foi realizado para tornar a matéria acessível à compreensão da criança em idade de escola primária.

Por outro lado, falta nessa escola um currículo de estudos sociais e de educação cívica adaptado à vida rural. Nesse setor, valeria a pena estudar o sistema de ensino dos estudos sociais nas escolas primárias dos Estados Unidos¹⁶ e adaptá-lo às condições sócio-econômicas brasileiras.

Precisa-se também empreender esforços no sentido de estudar bastante as possibilidades de estabelecer hortas escolares, oficinas de artesanato e criação de animais, nas escolas primárias rurais.¹⁷ Algum êxito, entretanto, já foi alcançado no Rio Grande do Sul, com a fundação dos clubes 4H, segundo o modelo americano neste setor.

Especial atenção merece o estudo da situação econômica e social da professora primária rural e do seu papel na

¹⁵ Ver *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: "Provas de rendimento escolar no ensino primário", n. 106, V. 47, abril/junho, Rio, 1967, MEC/INEP, p. 267.

¹⁶ Ver livros didáticos americanos a êste respeito, como por exemplo: Paul R. Hanna, G. A. Hoyt, C. F. Kohn: *In City, Town and Country, The Basic Social Studies Program*, Teacher's Edition, Scott, Foresman and Co., Glenview, Illinois, 60025, USA, 1965.

¹⁷ Ver por exemplo: A. P. S. Forbes: *School Farms — A New Approach in Tanganyika*.

comunidade. É verdade que a educação afasta os jovens da vida rural? Que tipo de pessoa é a professora primária? Qual sua posição na comunidade? Qual sua origem social e sua educação? Quais as suas atividades fora da escola? Quais as suas condições de trabalho e salários, as vantagens e os obstáculos? Quais suas oportunidades de promoção e de emprêgo? Como e que matérias ensina às crianças? Quem dá as diretrizes? De que prédios, equipamento e materiais ela dispõe? Quais os resultados do seu trabalho, quais os efeitos nos alunos e nos pais? Que papel ela desempenha na educação dos adultos, no estabelecimento de outras escolas e em outras atividades da comunidade? Seu trabalho está coordenado com outros programas de desenvolvimento rural? Ela é consultada pelos planejadores estaduais e municipais? Quem são os supervisores e como são selecionados e treinados? Como são as relações entre professora e supervisor? Que medidas deverão ser tomadas para melhorar a situação, a produtividade e a eficiência da professora? Qual deverá ser o seu papel no desenvolvimento rural e como poderia ser-lhe fornecida uma assistência técnica eficiente?¹⁸

Em cada município deveria ser organizada a alfabetização e o ensino vocacional para a educação dos adolescentes

não-escolarizados e dos adultos. Bons resultados foram alcançados com escolas para agricultores na África (por exemplo, em Tanzania) e na França.¹⁹

Papel de suma importância é o do serviço de extensão agrícola e de crédito supervisionado.²⁰ Cálculos de rendimento de certos projetos agrícolas mostraram que o maior rendimento foi alcançado com projetos de pesquisa e extensão agrícola. Enquanto, por exemplo, o Estado de São Paulo já dispõe de uma boa rede de "Casas da Lavoura", outros Estados não foram ainda dotados com uma rede bastante densa. Tanto maior é então a importância da extensão do ensino agrícola médio e superior.

Como nos Estados Unidos, seria necessário também no Brasil fazer cálculos do rendimento das despesas para a pesquisa e a assistência técnica ou extensão agrícola (*research and extension*). Z. Griliches²¹ e E. Mansfield²² calcularam que nos Estados Unidos esses gastos renderam de 30 a 70%, enquanto as despesas adicionais para pesquisas nos setores da indústria química e indústria de óleos minerais ou petroquímica só renderam 30% e 40-60% respectivamente no período²³ 1945-58.

Conseqüentemente, pode-se formular a hipótese de a formação de técnicos de

18 Ver International Institute for Educational Planning: *Educational Planning: an Inventory of Major Research Needs*, Paris, 1965, p. 32-33.

19 Ver R. v. Gersdorff: *Suggestions for Agricultural Planning in Developing Countries e Proposals for Inter-Regional Agricultural Planning in Africa*, documentos E/CN.14/CAP/31 e 34, United Nations, Economic Commission for Africa, Addis Abeba, 1967.

20 Ver A. Bottomley: *Estratégia Monetaria para las Zonas Rurales Subdesarrolladas*, Centro de Estudios Monetarios Latino-americanos (CEMLA), México, 1968.

21 "Research Expenditures, Education, and the Aggregate Agricultural Production Function", em *American Economic Review*, V. 54, 1964, p. 968.

22 "Rates of Return from Industrial Research and Development", em *American Economic Review*, Papers and Proceedings, V. 55, 1965, p. 319.

23 Citado em H. P. Widmaier e B. Frey: "Wachstumstheorie und Bildungsökonomik" (Teoria do Crescimento Econômico e Economia da Educação), em *Konjunkturpolitik*, 13.º ano, n. 3, 1967, Duncker e Humboldt, Berlim, República Federal da Alemanha, p. 141.

extensão agrícola ser muito mais rentável em âmbito nacional e regional que os outros tipos de educação e treinamento nos outros setores econômicos e sociais. Da mesma forma, é permitido supor que o ensino primário rural e a alfabetização funcional (orientado para o trabalho agrícola) nas áreas rurais revelam taxas de rendimento maiores que outros tipos de educação. Mas, cabe à pesquisa econômica verificar se essa hipótese é realmente certa ou não, e em que medida exatamente.

Tais pesquisas resultam também em conclusões a respeito dos aumentos absolutamente necessários dos salários e *status* profissional/social para funcionários de extensão agrícola, professores das escolas primárias rurais e de alfabetização funcional.

Desde que se desenvolvam os serviços de comercialização, de transportes e comunicações, de cooperativismo e de créditos e de poupança, ao mesmo tempo, um serviço de extensão agrícola bem desenvolvido, forte e eficiente pode aumentar a produtividade agrícola rapidamente, como foi provado em muitos países. A demanda de técnicos de extensão será então a base para o desenvolvimento mais acelerado da agricultura. Esta demanda tem de ser calculada para cada região, em função do número de agricultores a servir e do tipo de região (agricultura intensiva, extensiva, criação de gado, região florestal etc.). Ela determina as necessidades de educação e treinamento de técnicos de extensão e dos outros serviços (comercialização, crédito etc.; 20 a 50% ou mais).²⁴ Para um distrito no Quênia que tem 500.000 habitantes, calcula-se que sejam necessários

2 engenheiros agrícolas de nível profissional bastante elevado, 5 ou 6 funcionários de extensão de nível técnico com bastante experiência e de 150 funcionários de extensão no campo. Isto como exemplo de uma estrutura ideal da mão-de-obra de extensão agrícola num certo caso.

Para o desenvolvimento (levantamento de dados, identificação de projetos, elaboração de programas e projetos etc.) em nível regional, estadual e municipal, é sempre recomendável formar equipes compostas de funcionários ou voluntários que exerçam diferentes profissões: educação, saúde, agricultura, veterinária, desenvolvimento comunitário, artesanato e pequena indústria. Em alguns casos (treinamento de técnicas especiais) só será econômico dar o treinamento respectivo em nível regional ou nacional, ou até no estrangeiro.

Os estágios nos municípios, casas da lavoura (serviços de extensão), estações e fazendas experimentais etc., são meios de ensino técnico e prático muito eficientes. Por isso, devem ser planejados muito bem, como foi o caso nos Projetos Rondon²⁵ e no Projeto Saldanha (pesquisas sócio-econômicas em centros pesqueiros fluminenses por estudantes de Medicina, Direito, Serviço Social, Economia e Agronomia, em colaboração com a Diretoria de Ensino da Fundação de Estudos do Mar).

Em geral, dever-se-ia estudar em que forma poderiam escolas e universidades cooperar com as autoridades agrícolas e associações de agricultores. Como já mencionamos acima, a agricultura não deve só receber os produtos da educação, deve também fornecer

²⁴ Ver Fergus Wilson: *The Role of Educational Planning in Agricultural Development*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris, 7, rue Eugène-Delacroix, 1967, IIEP/TM/17/67, p. 5.

²⁵ Ministério do Interior, Grupo de Trabalho Projeto Rondon: *Projeto Rondon: integrar para não entregar, Universidade Integrada, Rio, Av. Franklin Roosevelt, 39-8.º, 1969.*

seus produtos à educação, tais como gêneros alimentícios para merenda escolar, madeira para fabricação de móveis escolares, de papel, lápis etc.

Dessa perspectiva, pode-se ver como a educação e a agricultura se entrosam num quadro de relações interseccionais (quadros insumos-produtos ou *input-output*). Estes setores (educação e nutrição) são também os mais importantes no âmbito do planejamento social, ao lado da saúde, da habitação, da previdência e assistência social, visto que os objetivos dos planos de desenvolvimento gerais são de caráter social, constituindo certos índices meta do nível de vida e do nível de bem-estar enquanto os objetivos econômicos são puramente intermediários para alcançar os objetivos sociais.²⁶

No setor social (só educação, nutrição e saúde), uma pesquisa da UNRISD em Genebra mostrou que a educação nunca é o último, nem a saúde o primeiro objetivo nos planos nacionais dos países em vias de desenvolvimento²⁷ e que a seqüência é (na média) nutrição-educação-saúde. A pesquisa sócio-econômica tem de mostrar qual seria a melhor seqüência no Brasil. Em algumas regiões será certamente necessário dar preferência à saúde, como parece mostrar o Projeto Rondon, que tem preferido nitidamente o setor saúde aos outros setores sociais e econômicos. Mas é claro que o setor educação deve, desde já, receber muito mais assistência técnica.

XI. O Papel da Economia da Educação na Indústria

Ainda não existe no Brasil uma vinculação bastante estreita e adequada da educação e do treinamento industrial

²⁶ Ver Jan Drewnowski: *Social and economic factors in development — introductory considerations on their meaning, measurement and interdependence*, UNRISD, Palais des Nations, Genebra, 1966.

²⁷ Ver J. Drewnowski e M. Subramanian: *Social Aims in Development Plans*, UNRISD, Genebra, 1968, p. 17.

com o crescimento industrial projetado no plano, especialmente no plano da mão-de-obra. Os dados relativos à demanda nacional de mão-de-obra são os fornecidos pela Fundação Getúlio Vargas cujas fontes são precárias. Embora 15% da mão-de-obra total estejam aplicados na indústria, as escolas industriais têm apenas 4% da matrícula total no ensino médio.

É claro que o setor industrial particular não podia planejar para o longo prazo, organizando, somente, cursos de prazo curto, a fim de satisfazer suas necessidades de mão-de-obra treinada, em futuro imediato. Tendo em vista as rápidas mudanças verificadas na Tecnologia, parece impossível dar, hoje em dia, um ensino de nível médio com muita especialização. À medida que o avanço tecnológico se amplia, os currículos escolares vão sendo superados. O técnico se faz muito mais na prática do que na escola, por causa de dois fatores: superação do ensino médio e superior e a especialização dos técnicos nas próprias fábricas.

No entanto, para o setor secundário industrial, estudos preliminares do IPEA estão bem avançados e os dados foram colhidos entre as entidades de classe, na indústria estatal e privada.

Parece necessário efetuar estudo sobre o crescimento das várias categorias e subcategorias de profissões no Brasil e o efeito desse crescimento sobre os programas de educação e treinamento. Alguns estudos já foram realizados sobre algumas profissões no Brasil e noutros países em vias de desenvolvimento que poderiam servir de modelo.

A seguir, dever-se-ia avaliar no âmbito de um "Plano Básico de Desenvolvi-

factors in development — introductory considerations on their meaning, measurement and interdependence, UNRISD, Palais des Nations, Genebra, 1966.

Social Aims in Development Plans, UNRISD, Genebra, 1968, p. 17.

mento Científico e Tecnológico”, o futuro desenvolvimento em varios ramos da Tecnologia, não somente no exterior mas também no Brasil, prevendo progressos na pesquisa tecnológica neste País tão necessitado da criação de “Tecnologias Médias”²⁸ entre as mais primitivas e as mais avançadas.

No próprio IPEA, agora, surge a necessidade de um nôvo tipo de técnico que talvez ainda não exista no País, ou seja, um “inventor de ocupações”, ou “inventor de empregos”. Esse homem, que está sendo procurado pelo IPEA, licitaria encarregado de realizar um levantamento de profissões novas, cujas qualificações básicas abrangessem uma série de outras e cuja oferta no mercado de mão-de-obra justificasse a criação de um curso ou de uma especialização dentro dos cursos já existentes.

Há, por exemplo, uma carência de técnicos de comunicações no Brasil que é bastante evidente. Será necessário identificar os tipos de profissões que serão absorvidos neste campo, iniciando-se os respectivos cursos de especialização, incluindo a televisão educativa, cujo curso não está ainda inserido nos currículos das escolas de comunicações. Ela, porém, exige uma série de outras qualificações do profissional, como, por exemplo, as de professor e técnico em comunicação visual, pedagogia etc.

— “A caracterização do pessoal necessário, desde o operário braçal até os profissionais de nível mais alto, deve basear-se na análise funcional do trabalho, ainda que simplificada. Em certas circunstâncias, decorrentes da situação geográfica, dos recursos naturais e do mercado de consumo, justifica-se uma

acumulação prévia de “qualificações profissionais”, não estritamente necessárias no momento, mas capazes de desencadear investimentos em setores prioritários (ligados, por exemplo, à substituição de importações), sobretudo nas regiões de forte crescimento demográfico, onde a criação de novos empregos constitui meta essencial do planejamento econômico.”²⁹

Por outro lado, a eficiência de qualquer mão-de-obra está condicionada à escolaridade prévia da população ativa. Mas será necessário ensinar aos estudantes, num prazo de formação não extenso, como melhor empregar os conhecimentos mais relevantes de várias disciplinas para integrá-los e solucionar problemas que exigem múltiplos enfoques. Adotando este método de ensino, desenvolver-se-ia no aluno a capacidade de improvisação, de inovação, de adaptação a uma sociedade em evolução acelerada. O ensino repetitivo estereotipado e padronizado, seria substituído pela discussão de problemas desafiantes, incluindo aqueles do planejamento social e econômico, os quais compeliriam o estudante a treinar o pensamento e a reflexão própria, de exercer um juízo de valor e uma eleição do caminho a seguir. Para este “ensino de integração” o professor deve captar problemas reais da indústria em vez de ensinar dogmas e diretrizes superadas. Nesse tipo de ensino o aluno deveria realizar um projeto no qual possa aplicar tôdas as disciplinas aprendidas além dos conhecimentos tecnológicos fornecidos pelo professor. Pelo sentimento de realização o aluno adquire autoconfiança para atacar questões inusitadas na vida prática. Esse método, como qualquer método de planejamento em geral, mos-

28 Ver R. v. Gersdorff: “L’Inventaire des aptitudes et de la Technologie artisanales comme instrument pour l’identification de projets industriels dans le cadre de la planification du développement”, B. I. T., Section des Petites Industries, Genebra, 1968.

29 Ver Italo Bologna: “Formação da mão-de-obra industrial: o caso brasileiro”, in *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, Zahar Editores, Rio, Rua México 31, 1967, p. 205.

tra que a solução é muitas vezes alcançada por aproximações sucessivas.

48 Como no ensino médio agrícola, os efetivos de matrícula no ensino médio industrial são inexpressivos pela marca de preconceitos remanescentes contra o ensino técnico em relação ao ensino de letras.³⁰ Seria, então, necessário planejar uma campanha de informação endereçada aos pais de alunos das escolas primárias e aos pais e alunos dos ginásios, colégios e universidades sobre o ensino médio e superior industrial, sobre as possibilidades de emprego nas várias profissões existentes e futuras, segundo as projeções do planejamento industrial e da mão-de-obra do Ministério do Planejamento, dos organismos regionais e dos Estados. Ao mesmo tempo as escolas e universidades deveriam ficar a par das necessidades de mão-de-obra industrial (as quais mudam constantemente), através de comitês consultivos, visitas às fábricas e serviços de orientação profissional e de emprego para os alunos e estudantes. Por outro lado, seria de grande conveniência para a indústria que o profissional trouxesse do ginásio, do colégio e da universidade alguma vivência da aplicação do seu saber, de forma a minimizar o período e o custo de adaptação às novas tarefas e de efetiva contribuição à empresa e à comunidade.³¹

No ensino médio industrial a pesquisa é também encarregada de resolver, a fim de atrair e manter alunos, os seguintes problemas:³²

A. O nível etário (11-14) com educação primária básica de 3 anos ou

menos é muito baixo para alcançar os requisitos de admissão à indústria. Os estudantes que ingressam nessas escolas não possuem aptidões básicas necessárias de comunicação, Matemática, e outros conhecimentos gerais e científicos, bem como a necessária maturidade física e mental, que os capacite a dominar efetivamente os padrões mais elevados que a moderna indústria requer. Um menino ou menina de 11 ou 12 anos não está nem capaz nem pronto para escolher uma carreira. Como resultado, os padrões dessas escolas estão muito abaixo daqueles aceitáveis para os empregos disponíveis. Separar crianças dessa idade do resto de seus associados matriculados nas escolas acadêmicas, agrícolas ou comerciais é também desperdício de investimentos em prédios, salas de aulas, laboratórios e corpo docente. O preparo para ingresso na indústria ou emprego ocupacional não deve começar antes de os estudantes alcançarem idade mais madura (15 anos) e possuírem mais ampla educação de base nos conhecimentos e técnicas sociais, de comunicação, científicos e matemáticos.

B. O equipamento é não só inadequado para o número de alunos matriculados, como, na maior parte, obsoleto ou não operável e não adaptado às necessidades da indústria moderna.

C. Os instrutores são pobremente qualificados educacional e pedagogicamente, e muitas vezes não

³⁰ Ver Jayme Abreu: "Ensino Médio no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* V. 49, n. 109, jan./março, 1969, MEC/INEP, p. 78.

³¹ Ver Antônio Seabra Moggi: "O Ensino Técnico-científico Superior está no caminho certo?", em *O Globo*, Caderno Econômico, Rio, 12-4-64, p. 7.

³² Ver *Missão de Planejamento Educacional no Brasil*, setembro-novembro, 1963, Tradução do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), INEP/MEC, Rio, julho 1965, p. 84-85.

qualificados ocupacionalmente por padrões industriais atuais.

D. Os instrutores são empregados apenas em base de meio expediente e portanto não estão disponíveis para desenvolver seus materiais de instrução, ou para melhorar e manter seu equipamento de laboratório, máquinas e ferramentas em bom estado.

A "Pesquisa sobre o ensino técnico industrial de nível médio" do Escritório Técnico de Mão-de-obra, Rio de Janeiro, 1967, cobrindo 35 escolas federais, estaduais, particulares e do SENAI, concluiu que o espaço escolar é tão mal aproveitado que a matrícula poderia aumentar, desde já, de três a dez vezes a matrícula atual. No entanto, o MEC tem realizado esforços para estabelecer contatos permanentes institucionais com os empregadores no sentido de adaptar os currículos às necessidades, e que o número de estudantes corresponda às estimativas de emprego industrial. De um lado, os colégios industriais começarão a receber professores diplomados pelos centros de treinamento equivalentes às faculdades de filosofia, e de outro, os "Ginásios orientados para o trabalho" (GOTs) se encarregarão de uma instrução de nível médio "profissionalizante". Será, certamente, necessário continuar com o treinamento industrial após a última série ginásial porque a indústria precisa de jovens com idade, instrução e experiência maiores.

Neste sentido, a média e pequena indústria e o artesanato merecem especial relêvo. Enquanto empresas de grande porte podem ainda suportar o custo adicional de um treinamento e reciclagem permanente do seu pessoal, as médias e pequenas e o artesanato não podem agüentar êsse custo. Por-

tanto é necessário encontrar uma solução para êsse problema.

Nas regiões onde já existe um serviço de extensão industrial (Nordeste, São Paulo, por exemplo) seria talvez aconselhável estabelecer o treinamento industrial permanente junto às sedes do serviço de extensão ou assistência técnica.

Em nível federal existe a Diretoria do Ensino Industrial do MEC que já assume algumas funções de uma Organização de Treinamento Industrial (OTI) cujo estabelecimento é sempre recomendado pela O.I.T., Genebra, Suíça.³³ Uma organização dêste tipo deveria elaborar um plano de treinamento industrial para toda a nação incluindo todos os níveis, do artesanato e do trabalhador semiqualficado até o engenheiro e tôdas as organizações já existentes (SENAI etc.). É claro que êsse plano deveria fazer parte do plano industrial e da mão-de-obra nacional, dos planos regionais e estaduais.

49

Quanto às pesquisas sobre o treinamento dos artesãos é preciso distinguir entre artesãos urbanos e rurais entre artesanato de arte, de serviços e de produção de artigos que estão em concorrência com os artigos produzidos pelas fábricas. Neste último ramo o treinamento deve procurar um aperfeiçoamento na qualidade dos artigos fabricados e preparar êsses artesãos para o trabalho nos outros dois ramos do artesanato ou na pequena, média ou grande indústria.

A elaboração de programas de treinamento para artesãos encontra dificuldades que são bastante diferentes daquelas encontradas nas fábricas:

A. Falta de interesse para o treinamento e incapacidade para realizar sua avaliação;

³³ Ver I.L.O. (O.I.T.): *Human Resources for Industrial Development*, Genebra, 1967, p. 72 e segs.

- B. Nível de educação baixo ou inexistente (analfabetismo).
- C. Extrema variedade de matérias técnicas que devem ser ensinadas e níveis extremamente variados dos conhecimentos já existentes de administração das empresas e das técnicas da parte dos alunos, o que impede a adoção de um programa de ensino comum e exige dos professores uma vasta gama de qualificações e conhecimentos.
- D. Dificuldades de os artesãos deixarem suas oficinas durante as horas de expediente para freqüentar os cursos de treinamento dados, às vezes, bastante longe das suas oficinas.
- E. Meios financeiros insuficientes para pagar os custos do treinamento, mesmo sendo este gratuito; os custos de transporte e de subsistência podem representar uma carga demasiadamente pesada para o artesão; e mesmo que disponha de recursos suficientes ele hesita, às vezes, em gastar seu dinheiro em prol de um treinamento que lhe parece de valor intangível.
- F. Número inadequado de professores locais; aqueles que são disponíveis não têm conhecimentos suficientes.
- G. Como os níveis de conhecimento e as matérias são muito diversos, o custo do treinamento, numa certa instituição, é bastante elevado.
- Assim como na África francesa,³⁴ o artesanato no Brasil precisa de estudos sobre as seguintes instituições:
- A. Estabelecimento de centros e oficinas de aprendizagem que poderiam ocupar-se também de pesquisas.
- B. Estabelecimento de institutos para a formação de professores de certos ramos de artesanato para os centros de aprendizagem, de pesquisas e de extensão.
- C. Constituição de equipes itinerantes para o treinamento e assistência técnica aos artesãos rurais. Padronização da contabilidade do artesanato, da pequena e média indústria.³⁵
- D. Elaboração de programas de formação para os funcionários das cooperativas artesanais.
- E. Contrôlo da aprendizagem efetuada pelos mestres nas oficinas.
- F. Reservar um lugar para o artesanato nos planos de educação rural.
- G. Estabelecer serviços de extensão e parques industriais.

Muitos ramos do artesanato são importantes como fase de transição à pequena indústria e como escolas para a formação de empresários, de dirigentes industriais.

Como no caso da agricultura, também para a indústria dever-se-ia estudar co-

³⁴ Ver R. v. Gersdorff: *Situation actuelle de l'artisanat en Afrique francophone*, trabalho feito em 1968 para a O.I.T., Seção das Pequenas Indústrias, Genebra, e reproduzido pelo INEP, Rio, março, 1969.

³⁵ O Grupo Misto BNDE/MIT e a SUDENE já começaram este trabalho. Ver Heinz E. F. LUZNY: *Programa SIPEME — Sistema de Informações para a Pequena e Média Empresa*, BNDE, Rio 1969; e R. v. GERSDORFF: *Sugestões para fazer um inquérito por amostragem na pequena e média indústria (plano de ação, questionário estatístico e de opinião, carta acompanhante)*, SUDENE, Divisão de Documentação, Recife, 1966.

mo organizar uma estreita colaboração com as universidades, colégios industriais e ginásios orientados para o Trabalho (GOTs, instrução de nível médio e "profissionalizante") a fim de influir na concepção dos currículos. A participação do industrial e do homem de empresa com experiência gerencial na direção das universidades, colégios, ginásios e outras escolas deveria ser permitida e incentivada. Em geral, deve haver uma "interiorização" do profissional com a escola. Em vez de ser demasiado seletiva pela reprovação de candidatos para cursos, pelos exames, vestibulares, repetições etc., a educação brasileira deveria ser cada vez mais liberal, democrática e popular, fazendo a seleção durante os cursos pelas desistências e no fim, mas não no começo.

Para a coleta de dados necessários ao planejamento da mão-de-obra e da educação deve haver uma estreita colaboração entre as associações dos empregadores e dos trabalhadores e as instituições educacionais e de treinamento.

A pesquisa deveria mostrar em que medida a educação é uma "indústria" das mais importantes e das mais intensivas em trabalho como fator de produção (*labour intensive industry*) como fator de emprego, de salários compensatórios (a respeito da demanda deficitária) em tempos de crise econômica e como utilizadora de bens de muitas outras indústrias (materiais de construção, mobílias, papel, impressão, material de laboratório, filmes e *slides* edu-

cativos e aparelhos de rádio e de televisão quando o rádio e a televisão educativas forem introduzidas em larga escala no Brasil).

Por isso, convém que uma colaboração estreita entre o MEC e as diversas indústrias que fornecem material educativo se estabeleça o mais cedo possível, sob a forma de convênios. Dêste modo, indústrias e bancos de desenvolvimento poderiam ser informados sobre as atividades no campo da educação, ainda na fase de identificação de projetos educacionais, fazendo parte das missões de estudo destes projetos. Como modelo poderia servir o Programa de Cooperação com a Indústria da F.A.O., Roma.³⁶

Enquanto em nível internacional já funciona a colaboração agricultura-indústria-financiamento, através do convênio F.A.O. — indústrias de materiais agrícolas (Programa de Cooperação com a Indústria da F.A.O.³⁷ e F.A.O. — Banco Mundial³⁸), por enquanto, na área de educação, existe apenas o convênio UNESCO-Banco Mundial, faltando ainda um Programa de Cooperação de Indústria de Matérias de Ensino com a UNESCO.

Seria então necessário estudar, no Brasil, de que maneira a articulação educação-indústria-financiamento poderia ser feita, por exemplo, através de convênios do MEC com a Confederação das Indústrias, o BNDE e a nova Associação dos Bancos de Desenvolvimento.

36 Ver *Roteiro para Elaboração de Projetos de Educação Agrícola* (tradução não oficial), extrato do trabalho "Outlines for Projects to be presented for Financing" (texto preliminar), FAO/IBRD Cooperative Program, FAO, Roma, setembro 1967.

37 Ver R. v. Gersdorff: *Proposals for the Financing of Projects in Africa*, U. N. Economic Commission for Africa, Adis Abeba, documento M68-650, abril 1968, Anexo IV: FAO/Industry Cooperative Programme Development.

38 Tradução não oficial em R. v. Gersdorff: "Sugestões para o Financiamento de Programas e Projetos Educacionais", INEP, Rua Voluntários da Pátria, 107, Rio de Janeiro, fevereiro 1969.

Mas em nível internacional falta ainda um Serviço Internacional de Emprego (International Placement Service, I.P.S.),³⁹ enquanto tais serviços já existem no Ministério do Trabalho e nos Estados. Faltam ainda estudos sobre as possibilidades de conseguir emprego para os graduados do ensino médio e superior através de serviços de orientação profissional e de emprego nos colégios, universidades e noutros lugares. Também deveria haver possibilidades de educação e de treinamento para aqueles adolescentes e adultos que querem trabalho e buscam emprego, mas não o encontram por falta de instituições de treinamento que podem ministrá-lhes os conhecimentos e estudos de que necessitam para uma colocação no mercado de trabalho. As agências de emprego poderiam, então, encaminhar as pessoas que não encontram emprego (por falta de certificados e diplomas de formação) a essas instituições.

52 Por essa razão adquirem, também, especial importância as pesquisas feitas atualmente na Companhia Vale do Rio Doce, no âmbito do Projeto Experimental de Alfabetização Funcional pelo perito da UNESCO, E. Field Feldschuh.⁴⁰

Um dos resultados desta pesquisa foi a constatação de que a alfabetização deve ter um certo rendimento para a empresa e para o trabalhador. Em relação a este, deve ter uma perspectiva de promoção, mas isso já não é possível para os recém-alfabetizados. É necessário que o ensino de alfabetização

seja durante as horas de trabalho como um "trabalho remunerado". Neste caso o esforço do trabalhador é recompensado imediatamente. Além da formação profissional, o trabalhador deve receber uma base cultural e cívica a qual lhe permite compreender o ambiente sócio-econômico em que ele se encontra. Deve ele ser capaz de participar da vida cívica do país. É necessário calcular que percentagem do incremento do produto nacional real é devido à melhoria do nível educacional do operariado brasileiro e o aperfeiçoamento dos padrões sanitários dos trabalhadores.⁴¹

Por outro lado, parece necessário fazer, também, pesquisas para saber se de fato e em que medida a alfabetização simples (não-funcional) é mais barata e eficiente que a alfabetização funcional, pesquisa essa que foi sugerida por Arlindo Lopes Correa no artigo sobre "Regressão ao analfabetismo".⁴² Possivelmente, nas cidades, o contato com a imprensa, os dísticos, a televisão etc. já possa ser suficiente para que uma parte adequada dos recém-alfabetizados não perca a capacidade de ler e escrever. Mas nas zonas rurais esse contato é capaz de ser demasiado fraco. De qualquer modo, não vai ser possível eliminar o analfabetismo e o semi-analfabetismo, no Brasil, sem a mobilização total de todos aqueles que já sabem ler e escrever, sem o sacrifício maciço e voluntário dos alfabetizados para ensinar aos analfabetos. Seria preciso realizar, imediatamente, ampla campanha de propaganda utilizando os meios de comunicação e instalando

³⁹ Ver R. v. Gersdorff: "Proposals to Establish an International Placement Service" in *CAPITAL*, Calcutta, India, 13 abril 1967, e in *International Development Review*, Washington, D. C., Junho 1967.

⁴⁰ Ver E. F. Feldschuh: *Projet Experimental d'Alphabetisation Fonctionnelle de la Companhia Vale do Rio Doce au Brésil*, Missão da UNESCO, Rio, 1969.

⁴¹ Arlindo Lopes Correa: "Educação: Bem de Consumo ou Investimento" (*Fôlha de São Paulo*, 18-2-68 e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, jan.-mar. 1968). Cita os cálculos feitos por Hector Correa para os E.U.A.

⁴² Ver *O GLOBO*, Caderno Econômico, 19 de abril 1969.

centros de alfabetização e de cultura nos municípios, principalmente nos municípios com grande número de analfabetos. A medida que progrida, a campanha de alfabetização poderá tornar-se mais "funcional".

S. G. Strumilin mostrou com suas pesquisas enquanto a educação primária aumentou a produtividade e a renda dos trabalhadores na União Soviética. Em 1924, fêz êle uma estimativa dos custos de reforma proposta para a educação primária (expansão do número de alunos durante 10 anos de 4 a mais de 8 milhões) e em 1.622 milhões de rublos. Mas o aumento da renda nacional devido à maior qualificação dessas crianças durante essa época foi estimada em mais de 2.000 milhões já depois de 5 anos, cobrindo, portanto, mais que todos os custos. Segundo Strumilin, a renda nacional da União Soviética em 1960 foi de 146.000 milhões de rublos dos quais 33.700 milhões, 23%, representaram a proporção da renda devida à expansão das habilidades.⁴³

O Sr. Kaplan,⁴⁴ um outro pesquisador soviético, realizou pesquisa por amostragem com 3.000 trabalhadores, em Moscou, para verificar a relação entre o número de anos de escolarização formal e certos aspectos da carreira profissional. Essa pesquisa mostrou que um trabalhador normal que tinha 4 anos de experiência e alcançou qualificação 3, havendo recebido escolarização formal de 9 a 10 anos, tinha um nível de produtividade de 25 a 30% maior que a produtividade de um tra-

balhador com escolarização formal de somente 5 ou 6 anos. Enquanto apenas 5% do último tipo de trabalhador oferecem sugestões para operações mais eficientes, esta percentagem é de 25% para o primeiro tipo. Na base destas pesquisas e outras similares foi decretado o prolongamento da escolarização formal até 10 anos de duração, começando em 1970.

Ainda existe, no Brasil, a necessidade de avaliar os custos dos vários tipos de treinamento vocacional e industrial (SENAI, escolas industriais federais etc.). Como a O.I.T. e a UNESCO já adquiriram bastante experiência nesse campo, essas organizações estão interessadas em contribuir, com seus conhecimentos, para êsses estudos. Seria também interessante saber em que medida a produção dêsse tipo de treinamento já contribui para o custeio e despesas de investimento das respectivas instituições de aprendizagem e treinamento. Os resultados da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos no item: "participação da comunidade através de contribuições" (financiamento de 47% do custo anual do aluno)⁴⁵ mostram quanto pode ser contribuído também pelo esforço da própria comunidade. Uma campanha, no Brasil e no estrangeiro, para a doação de máquinas (já usadas, mas substituídas pelos doadores, por novas: tornos, furadeiras, plainas etc.) às escolas industriais pode dar bons resultados como aconteceu em Goa, na Índia, onde a Escola Salesiana, em 1956, conseguiu obter máquinas usadas (mas aproveitáveis em 100%) de firmas

⁴³ Ver UNESCO International Institute of Educational Planning (IIEP): *Educational Planning in the USSR*, Paris, 7 rue Eugène Delacroix, 1968, p. 172.

Ver também a êste respeito: Manuel Zymelman: *The Relationship between productivity and the Formal Education of the Labor Force in Manufacturing Industries*, United Nations Industrial Development Organization (UNIDO), Viena, 1968.

⁴⁴ Diretor do Laboratório para a Economia da Educação do Instituto Pedagógico Lenin em Moscou. Ver IIEP, *op. cit.*, p. 289.

⁴⁵ Ver *O GLOBO*, 22-4-64, p. 23.

industriais alemãs e suíças. O autor deste artigo teve o privilégio de ajudar nessa campanha.

Como já foi mencionado mais atrás, um catálogo de funções com as exigências de educação formal e treinamento especial será de grande utilidade para o planejamento da educação e sua economia no Brasil. Felizmente o Departamento Nacional de Mão-de-Obra (D.N.M.O.) do Ministério do Trabalho já está elaborando êsse catálogo, discutindo-o com representantes de empresas para que se produza, logo de início, um modelo que seja tão aproximado quanto possível da realidade brasileira.

No âmbito da contribuição da indústria para melhorar o ensino técnico é muito louvável, também, a iniciativa que foi tomada em São Paulo no sentido de organizar o I Encontro Universidade-Indústria Elétrica e Eletrônica.⁴⁶ Infelizmente, iniciativas como estas são ainda raras e por isso seria desejável incluir um plano de encontros e até de entrosamento indústria e empresas em geral — ensino técnico médio e superior nos planos anuais de educação e treinamento e nos cronogramas dos Estados e organismos regionais. Como a SUDENE já adquiriu bastante experiência nesse campo (convênios com universidades e outras instituições de pesquisa), poder-se-ia utilizá-los para os demais organismos regionais a fim de planejar e realizar estudos e pesquisas de interesse mútuo e de comercializar os seus resultados em benefício das empresas.

46 Ver *O GLOBO*, 26-4-64.

47 Ver A. D. BOHRA: "Training for Industrial Production of Prototype Machinery", in *Industrialization and Productivity*, Boletim, Nações Unidas, Nova York, N.º 6, 1963. Ver também descrição dada nas páginas 25 e 26 no documento citado acima, na p. 5, nota 2.

48 Idem. Em geral, para êste capítulo ver também: Ivan GONÇALVES DE FREITAS: *Mão-de-obra industrial na Guanabara*, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rua Marquês de Olinda 64, Botafogo, V. 4, 1967; Vitor MARTIN: *Accelerated vocational training for adults*, OECD, Paris, 2 Rue André-Pascal, 1965; Peter du SAUTOY: *The planning and organization of adult literacy programmes in Africa*, Paris, 1966, UNESCO.

O Brasil poderia aproveitar bastante as experiências já realizadas na Índia no campo de preenchimento de questionários pelas empresas sobre as estimativas de vagas a ocupar no futuro próximo, a médio e longo prazo, no campo de estimativas de demanda de pessoal nas regiões e nos vários ramos da indústria e dos serviços. Como na Índia, tôdas as firmas que atingem certo grau de expansão deveriam estabelecer uma oficina e sala de aula para o treinamento do pessoal.

Nas áreas que não possuem empresas dêsse porte mínimo, oficinas de treinamento "protótipo" deveriam ser instaladas. Além da função de treinamento, essas oficinas têm também a função muito importante de facilitar a transferência e a adaptação de técnicas desenvolvidas no estrangeiro para a produção e uso de técnicas e máquinas no Brasil, especialmente na média e pequena indústria.⁴⁷ A Índia ganhou assistência técnica bilateral (R. F. Alemanha, Japão e E.U.A.) para estabelecer essas oficinas. Temos sugerido, noutra ocasião, aproveitar êsse tipo de assistência técnica para o Nordeste do Brasil.⁴⁸ As oficinas - "protótipo" servem, inclusive, para produzir as próprias máquinas-protótipo ou peças para essas máquinas.

Reconhecendo a necessidade de coordenar o pensamento e a ação dos homens de finanças, de economia e de negócios sobre a alfabetização, a UNESCO organizou, em conjunto com o Grupo de Trabalho Interministerial para a Alfabetização da Itália,

uma "mesa-redonda" em Roma, de 11 a 13 de fevereiro de 1969. Seria então mister estudar os documentos produzidos por êste encontro para talvez fazer pesquisas e organizar discussões semelhantes no Brasil.

Bibliografia

Hugh WARREN: *L'enseignement technique et professionnel*, UNESCO, Paris, 1968.

O.E.A., Programa Regional de Desarrollo Educativo: *Informe Final de la Reunión Técnica sobre Educación Técnica y Formación Profesional*, Buenos Aires, Argentina, 19-28 de marzo de 1969.

O.E.A., Consejo Interamericano Cultural, Comité Interamericano de Educación: *Proyecto de plan de acción multinacional para el desarrollo de la educación técnica y la formación profesional en los países miembros*, Washington, D.C., 1 abril 1969 (O.E.A./Ser. J/X CIE/Doc.10).

MEC, Secretaria-Geral: *Análise do Ensino no Brasil, Estudo Preliminar*, Rio, maio 1968.

Assessoria de Orientação Empresarial (AOE): *Relação das indústrias com opção na CIA*, 14-2-69.

Centro Industrial de Aratu: *Assessoria de Programação e Orçamento*, 1968.

Centro Industrial de Aratu: *Considerações gerais sobre a mão-de-obra*, Simpósio de mão-de-obra industrial da Bahia, julho de 1968.

SENAC: *Classificação das ocupações comerciais, funções técnicas*.

SENAC, Pôsto Nacional, Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais: *Aspectos da mobilidade ocupacional no comércio de três cidades brasileiras*, recrutamento, seleção e trei-

namento da mão-de-obra comercial, 1968.

SENAC: *Distribuição e composição ocupacional no comércio brasileiro*, por Estado, 1963-64.

SENAC: *Informe sobre: serviço nacional de aprendizagem comercial*.

Ítalo BOLOGNA (Diretor do Dpto. Nacional): *SENAI: origens, evolução, organização, programas e resultados, intercâmbio e cooperação*, Rio, 1967.

Fundação de Ensino Secundário: *Centro de Ensino Técnico de Brasília*, Brasília, 1967.

MEC, Diretoria do Ensino Secundário: *Educação Doméstica no Ginásio*, CADES, Rio, 1966.

MEC (Renato A. T. di Dio): *Ginásio orientado para o trabalho*, Rio, 1966.

MEC (Gildásio Amado): *Ginásio orientado para o trabalho* (ginásio polivalente), Rio, 1967.

Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (AEC): *Ensino Comercial, Boletim Informativo*, n. 17, Rio, 1962.

MEC, Diretoria do Ensino Industrial: *Estabelecimentos de Ensino Industrial*, oficiais e autorizados a funcionar, Rio, 1968.

MEC, Div. do Ensino Técnico, Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE): *I Plano Básico de Educação Técnica*, Versão preliminar, 1969.

Centro de Educação Técnica do R.G.S.: *Curso de Didática*, Guia dos Cursistas, 1969.

Lei N.º 5.537/68, de 21-11-68, cria o Instituto de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP).

Lei N.º 5.531, de 13-11-68, institui incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação etc.

MEC: Request to the U.N.D.P. (Special Fund) presented by the Govt. of Brazil: *Project for the setting up of a National Center for Training and Improving Teachers, Administrators, Technicians and Supervisors for Vocational and Technical Education* — CENAFOR.

Irvin SOBER, Richard C. WILCOCK: *“Placement Techniques for Older Workers”*, OECD, Ser. Employment of older workers n. 3, Paris 1966.

OECD: *“Employment forecasting”*, International Seminar on employment forecasting techniques — Final Report — Brussels, 4th-7th, 1962, Belgium, March 1963.

OECD: *“Manpower Problems in the Service Sector”*, International Seminars 1966-2, Paris, 1967.

Victor MARTIN: *“Accelerated Vocational Training for Adults”*, A comparative study — Objectives, Organization, Syllabuses and Methods — Future Prospects, Paris 1965, OECD.

OECD: *“The Public Employment Services and Management”*, International Management Seminar — Final Report — International Seminars 1965-1, Madrid, 23rd-26th March 1965, Paris, 1966.

Roger Grégoire: *“Vocational Education”*. Employment and Training, Paris, 1967.

R. M. BELBIN: *“Training Methods”*, Ser. Employment of Older Workers n. 2, OECD, Paris 1965.

Solomon BARKIN (ed): *“Technical Change and Manpower Planning”*, Coordination at enterprise level, Ser. Industrial Relations Aspects of Manpower Policy n. 4, OECD, Paris 1967.

UNESCO: *“Literacy and Education for Adults”*, XXVIIth International Conference on Public Education — Génova 1964.

Francis Clide Gueiros: *“Programa e Campanhas de Alfabetização de Adultos”*, Cruzada ABC, V. II — março de 1968.

Miguel BERGMANN: *“Sociologia do Analfabetismo”*, Cruzada ABC, V. I, março de 1968, Recife.

Calvino Viana GUIMARÃES: *“Psicologia Aplicada à Educação de Adultos”*, Cruzada ABC, V. III, maio de 1968, Recife.

Georgeta COELHO LEAL: *“Supervisão”*, Cruzada ABC, V. I, maio de 1968, Recife.

Augusto COIMBRA PINTO: *“Coordenador, Educador Comunitário”*, Cruzada ABC, V. 2, junho de 1968.

Cruzada ABC: *“Filosofia Educacional da Cruzada ABC”* (Todos os trabalhos da Cruzada ABC são encontrados na rua Erasmo Braga 277, Rio).

Rosemarie NAVE-HERZ: *“Vorbereitung des Unterrichts in Europa und Nordamerika”*, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften E. V. Berlin — 1966.

Hector CORREA: Optimum Choice between General and Vocational Education, in: *Kyklos*, 1965, n. 1 and n. 4, 1966, n. 3.

Limitações da Pesquisa Básica em Educação

ROBERT L. EBEL *

Tese que tentarei defender:

A pesquisa básica em educação pode assegurar um aperfeiçoamento muito restrito ao processo da educação, agora ou num futuro previsível.

Se isso fôr verdade e se a principal tarefa dos educadores profissionais consiste em aperfeiçoar o processo da educação tanto quanto possível, tão rapidamente quanto possível, êles procederão corretamente se orientarem seus esforços, não para a pesquisa básica sôbre as condições da aprendizagem ou sôbre processos de ensino mas, ao invés, para a pesquisa aplicada destinada a fornecer informações imediatamente proveitosas à solução dos problemas educacionais contemporâneos.

Este ponto de vista é quase diametralmente oposto ao que foi recentemente exposto por Cronbach.¹ Argumentou êle que os esforços para aperfeiçoar a educação no nível tecnológico seriam em grande parte infrutíferos e que uma

melhoria significativa sômente poderia resultar da profunda compreensão de elementos básicos da educação tais como a aprendizagem e a motivação. Pode ser que êle esteja certo. Evidentemente muitos pesquisadores educacionais partilham da mesma opinião. Mas esta opinião parece apoiar-se mais na fé e na esperança do que na evidência e na lógica. Por êste motivo proponho-me a examinar êsses fundamentos de modo crítico.

1. Pesquisa Básica e Pesquisa Aplicada

Para começar, precisamos esclarecer o que o termo *pesquisa básica* significará nessa discussão. Nós a utilizamos com referência à atividade cujo objetivo imediato é a formulação quantitativa de leis gerais comprováveis e cujo objetivo final é o estabelecimento de um sistema de conceitos e relações (a assim denominada rêde nomotética) na qual tôdas as proposições são deduzíveis de alguns poucos princípios gerais. A pesquisa básica procura verdades eternas. Seu carimbo ofi-

* Da Faculdade de Educação da Univ. Estadual de Michigan.

1 CRONBACH, Lee — "The Role of the University in Improving Education", *Phi Delta Kappan*, June, 1966, pp. 539-45.

cial é a experimentação cuidadosamente planejada e bem controlada, cujas conclusões são rigorosamente testadas quanto ao significado estatístico.

A pesquisa aplicada, por outro lado, refere-se ao conjunto de dados que prometem auxílio para a solução de alguns problemas práticos imediatos. A experiência, não a experimentação, constitui a fonte da maioria dos dados da pesquisa aplicada. Os problemas, os dados, as soluções, tendem a ser efêmeros, não eternos.

A definição precedente de pesquisa básica não é a única possível, e provavelmente nem mesmo a que atualmente seja a mais popular. Alguns pesquisadores definem a pesquisa básica negativamente, mas de modo muito abrangente, como qualquer pesquisa que não procure ajudar a resolver um problema atual, que não prometa resultados de valor prático. Esses indivíduos parecem fazer da inutilidade quase uma virtude. Não importa quão insignificante um estudo possa ser, não importa quão desligado de qualquer estrutura teórica coerente de conceitos e relações, eles o classificam como pesquisa básica, conquanto esteja liberto da mácula da utilidade prática. Seguros na convicção de que o que quer que façam acrescentará algo ao cabedal de conhecimentos humanos, lavam suas mãos da responsabilidade de demonstrar que seja algo de valor. É um bom emprêgo, para quem puder obtê-lo.

Alguns argumentam que o termo "pesquisa aplicada" envolve uma contradição, uma vez que toda pesquisa, propriamente falando, se preocupa somente com a compreensão e de modo algum com as aplicações. O que estamos denominando de pesquisa eles denominaram simplesmente de desenvolvimento, e o distinguiriam da pesqui-

sa do mesmo modo que a tecnologia é algumas vezes distinguida da ciência. Outros salientam que a distinção entre a pesquisa básica e a aplicada não é categórica, mas antes uma distinção entre dois pólos de uma série contínua. O que alguns chamam de pesquisa básica outros chamam de aplicada. Uma ilustração interessante desta situação diz respeito à quantia que o Govêrno Federal declarou recentemente estar gastando com pesquisa básica nas universidades e que corresponde somente à metade do que as universidades relatam estar recebendo do mesmo govêrno para pesquisa básica.²

Mas sejam quais forem os termos que usarmos para descrever tais atividades, é evidente que elas são diferentes, pelo menos em grau. O que o Senhor Cronbach favoreceu não foi a mesma coisa que deplorou. Procurar descobrir leis básicas da aprendizagem ou do ensino não é o mesmo que procurar encontrar uma solução para algum problema imediato, especificamente educacional. Cronbach e eu concordamos plenamente em que a diferença entre estas duas espécies de atividade é real e importante. No que não concordamos é quanto à atividade que tem mais a oferecer para o aperfeiçoamento da educação.

2. Limitações da Pesquisa Básica em Educação

Há três razões pelas quais me parece que a pesquisa básica na educação possa assegurar um aperfeiçoamento muito restrito ao processo da educação:

1. A relação de realizações anteriores é muito deficiente.
2. As explicações justificáveis das realizações deficientes chamam a atenção para sérias dificuldades

² National Science Foundation, *Basic Research, A National Resource*. Washington, D.C., 1957, p. 25.

básicas que são improváveis de ser superadas num futuro previsível.

3. O processo da educação não constitui um fenômeno natural da espécie que, algumas vezes, tem recompensado o estudo científico na Astronomia, Física, Química, Geologia e Biologia.

Consideremos cada uma dessas em particular.

Quase todos concordam que a pesquisa básica na educação não tem produzido muitos resultados que provoquem admiração. Anos atrás, quando apareceu a primeira Enciclopédia sobre Pesquisa Educacional, Isaac Kandel registrou suas dúvidas sobre até que ponto a montanha de material nela examinado levaria à melhoria da prática educacional.³ Mais recentemente, Tom Lamke escreveu "... se as pesquisas dos três últimos anos na Medicina, Agricultura, Física e Química viessem a ser eliminadas, nossa vida seria essencialmente modificada, mas se a pesquisa na área do pessoal do magistério desaparecesse, os educadores e a educação continuariam da mesma forma usual".⁴

Mesmo com toda sua defesa da pesquisa básica na educação, Cronbach estaria entre os últimos a argumentar que a confiança nela é justificada pelas suas realizações passadas. Se os programas educacionais da maioria das escolas são inadequados, como ele acredita que sejam, não é devido ao fracasso em aplicar os princípios do ensino que a pesquisa básica revelou, pois afirma: "... nós profissionais não conhecemos o suficiente sobre aprendizagem e ensino para planejar a desejada refor-

ma". E novamente: "A tragédia é que existe uma diferença tão pequena entre o que sabemos e o que fazemos." É revelador notar que nesse seu artigo que estimula com tanta ênfase o valor da pesquisa básica na educação, não haja um único exemplo de pesquisa básica que tenha fornecido um resultado valioso. Onde estão as ilustrações dos tipos de leis rigorosas de aprendizagem e de ensino, que devemos obter de tal pesquisa básica? Onde estão até os básicos conceitos quantitativos, operacionalmente definidos, que tais leis poderiam relatar?

Novamente, na lista de Mouly de 21 exemplos destacados de estudos de pesquisa educacional significativos,⁵ que incluiu o estudo de Binet sobre a medida da aptidão acadêmica, o estudo do Oitavo Ano da Associação de Educação Progressiva, os estudos de caráter de Hartshorn e May, a investigação de Morphett e Washburne sobre a melhor idade para iniciar o ensino da leitura, os estudos de precisão na graduação dos exames de Starch e Elliott, e o estudo de Wickman sobre as atitudes dos professores em relação aos problemas de comportamento infantil, nenhum pôde ser chamado de pesquisa básica em termos da definição dada anteriormente. Ou necessitamos de uma definição diferente de pesquisa básica ou de uma percepção diferente da importância da pesquisa básica em educação.

São oferecidas muitas explicações para o fracasso da pesquisa básica na educação relacionado ao intuito de produzir muitos resultados proveitosos. Uma é a de que a pesquisa educacional é mais recente do que a pesquisa em outras áreas, assim que ainda não teve

3 KANDEL, Isaac L. — "Educational Research", in *School and Society*, October 7, 1950, p. 232.

4 LAMKE, Tom, — "Introduction", in *Review of Educational Research*". June, 1955, p. 192.

5 MOULY, George — *The Science of Educational Research*. New York: American Book Company, 1963, p. 429-76.

tempo para desenvolver resultados que igualmente impressionassem. Mas isto não explica por que deveriam os educadores ter sido tão lentos para começar. Os problemas da educação não se tornaram aparentes à humanidade tão cedo quanto os problemas do movimento planetário ou do comportamento dos corpos em queda?

Outro grupo de desculpas se baseia nas críticas às atividades de pesquisadores anteriores. Havia muito pouco dinheiro disponível para pesquisa na educação. Os estudos empreendidos eram demasiado escritos quanto ao escopo, demasiado breves quanto à duração, demasiado locais quanto à aplicabilidade. Muito poucos dos pesquisadores eram bem treinados. Mas aqui novamente as desculpas fracassam em explicar por que a pesquisa nas ciências físicas e biológicas tem sido mais afortunada para escapar de tais limitações.

Um conjunto de explicações mais plausível chama a atenção para a grande complexidade do comportamento humano e a conseqüente dificuldade em realizar pesquisa produtiva nêle baseada. Cada ato do comportamento é resultante de inúmeros fatores antecedentes e concomitantes que são complexamente inter-relacionados. Identificar êsses fatores e descobrir suas relações funcionais constitui uma tarefa difícil, cujo provável desenlace nem começa a prometer resultados suficientes que justifiquem os esforços que teriam de ser despendidos. O nível muito modesto em que a pesquisa básica na educação tem sido mantida usualmente, poderá limitar-se a tudo o que sua atuação passada e futuras perspectivas garantam.

As "variáveis" com que freqüentemente trabalhamos na educação, tais como aptidão, motivação, sucesso, ambiente, autoconceito etc. — são tão globais e encerram tal diversidade de condições

que desafiam uma definição precisa e uma qualificação exata. As mesmas generalidade e inclusividade, que as tornam proveitosas como conceitos verbais, as arruinam como construções quantitativas científicas. Se fôssemos analisá-las em elementos precisamente definíveis e quantitativamente específicos, dois fatos provavelmente aconteceriam:

1. O número de conceitos para trabalharmos seria aumentado de modo considerável.

2. A importância de cada um para nós seria severamente reduzida.

O comportamento que estamos tentando estudar tampouco constitui um fenômeno estável que possa ser isolado sem distorção para o estudo científico. O próprio experimento planejado para estudá-lo o modifica. O que era verdadeiro para o indivíduo ingênuo já não é verdadeiro para o indivíduo sofisticado, e não há garantia de que o que foi descoberto nas condições controladas de uma experimentação se mantenha verdadeiro sob condições mais naturais, não experimentais.

Os experimentos controlados sobre o comportamento humano são difíceis não somente devido à grande variedade de fatores que precisam ser controlados, mas também porque seres humanos se encontram envolvidos. As pessoas não são sempre fáceis de manejar. O experimentador tem de tratar seus experimentandos como seres humanos de sua condição, não como objetos despersonalizados, em seu estudo científico. Nenhum tratamento experimental que seja ou possa ser prejudicial e mesmo desvantajoso terá probabilidade de ser tolerado.

Essas e outras dificuldades da pesquisa sobre o comportamento humano podem explicar por que foi registrado um pequeno progresso na compreen-

são do comportamento humano através da pesquisa básica. Elas constituem desculpas justificáveis. Mas uma vez que essas dificuldades são inerentes à situação e tendem a persistir, elas justificam o ceticismo em relação a um futuro progresso nessa área.

A ciência nomotética tem sido altamente bem sucedida em algumas áreas, tais como a Mecânica, as radiações eletromagnéticas e a Física atômica. Tem obtido nitidamente menos sucesso em outras áreas, tais como na dos fenômenos meteorológicos, na acústica e no comportamento humano. A diferença parece apoiar-se na proporção em que haja uma estrutura simples nos fenômenos envolvidos — poucas variáveis e relações simples (frequentemente lineares) entre elas. Se a estrutura for complexa, se as variáveis forem numerosas, se interagirem de modo complexo, se as linhas de relacionamento tiverem regiões críticas de ausência linear ou de descontinuidade, então a rede nomotética manifestará tendência a ser incompleta ou inexistente.

Para contestar o poder da pesquisa básica em relação ao comportamento humano, não é necessário negar, e eu não o nego, a previsibilidade *em princípio* de cada ato humano. O que eu contesto, considerando as múltiplas influências (variáveis) envolvidas, a complexidade das relações, e a inerente plasticidade do sistema de respostas implicado, é a exequibilidade prática de tais predições.

A terceira razão pela qual a pesquisa básica na educação pode assegurar um aperfeiçoamento muito restrito à educação é que o processo da educação não constitui um objeto compensador para o estudo científico. A ciência tem sido definida como o estudo sistemático dos fenômenos naturais com o objetivo de compreendê-los. Mas a educação formal (isto é, o ensino sistemático), que é o que estamos tentando

aperfeiçoar, não constitui um fenômeno natural. Constitui uma invenção humana, uma construção, uma instituição cultural planejada e construída pelos homens. Ela não necessita tanto de análise e compreensão, como um dos dados de nosso universo, quanto necessita de replanejamento e de reconstrução para que possa melhor servir aos propósitos humanos. E cometeremos um grave erro, temo, se acreditarmos que a melhor maneira de replanejá-la e reconstruí-la é estudar suas formas correntes, tendo em vista compreendê-las. Será a causa em favor de um estudo científico da educação, como um meio de aperfeiçoar a educação, mais forte do que a causa em favor de um estudo científico da poesia como um meio de aperfeiçoar a poesia? Naturalmente, se assim o quisermos, poderemos realizar o que dá impressão de ser pesquisa básica em qualquer campo, desde a distribuição das extensões das palavras nos poemas de Robert Frost ao simbolismo da pintura com os dedos de uma determinada criança do Jardim de Infância. Mas quão básico é, e para o quê? A pesquisa básica não está mais liberta da necessidade de ser mais valiosa do que qualquer outra atividade humana.

O que tenho afirmado a respeito das limitações da pesquisa básica na educação tem a intenção de se aplicar à educação formal, à escolaridade, à instrução e não à psicobiologia da aprendizagem, já que aprendizagem é um fenômeno natural. O que a aprendizagem é biologicamente, como ocorre, o que acontece ao organismo e por que — constituem objetos adequados ao estudo científico. Aí a pesquisa básica pode ser recompensadora. Mas uma compreensão da psicobiologia da aprendizagem não tende a contribuir muito ao aperfeiçoamento da educação formal.

Pouco adiantará para responder a cada uma das duas perguntas educacionais

básicas: Que devemos tentar ensinar às crianças? E como trabalharemos para conseguir que elas o aprendam?

Alguns defensores da pesquisa básica na educação, admitindo suas limitações e as dificuldades que a acompanham, ainda argumentam que ela deve ser generosamente amparada e enérgicamente exercida porque, de acordo com seus pontos de vista, não há outra maneira de aperfeiçoar a educação. Se a ciência não puder fazê-lo, parem dizer, nada o poderá. Está tudo perdido. É melhor nos darmos por vencidos. Nisso estão bastante errados, creio. Superestimam em demasia o escopo e a versatilidade da ciência nototética, experimental. Depreciam em demasia a variedade e o poder de outras técnicas para coletar dados e solucionar problemas. A realização de pesquisa básica não é a única maneira de um homem utilizar seu cérebro para solucionar um problema educacional.

62 3. Outros Recursos para Resolver Problemas

Os seres humanos estavam solucionando problemas e progredindo em relação à construção de sua cultura muitas eras antes de que a ciência experimental fôsse inventada ou popularizada. Mesmo hoje em dia, quando o prestígio da ciência se elevou a níveis jamais alcançados, a maioria dos problemas mundiais aguarda solução e a maior parte do progresso está sendo obtida através de métodos que envolvem experiência, raciocínio, diálogo e acordo. Raramente, se é que alguma vez as descobertas da pesquisa básica tiveram impacto significativo na decisão alcançada. A alternativa para a pesquisa científica básica não constitui apenas tradicionalismo ou misticismo ou especulação. Há também empirismo (isto é, experiência), discussão e decisão racional.

A maioria dos conhecimentos com os quais orientamos nossas vidas e solu-

cionamos nossos problemas vieram, não de experimentações controladas, mas da experiência prática. A noção de que realmente não sabemos se algo é verdadeiro até que a pesquisa básica tenha verificado sua verdade é bastante injustificada. As coisas que a experiência nos ensinou a respeito da educação, as coisas para as quais Platão, Quintiliano, Comenius, Rousseau, Spencer, James, Dewey e Conant chamaram nossa atenção, são muito mais verdadeiras no conjunto do que a maioria das coisas novas que se lêem sob o cabeçalho "Novidades da Fronteira da Pesquisa".

A maioria dos problemas que enfrentamos no mundo de hoje, incluindo nossos problemas educacionais, envolvem questões de propósitos e valores. Por isso, as decisões que temos de tomar em nossos parlamentos e conselhos, em nossas juntas escolares e reuniões do corpo docente, em nossas famílias e vidas particulares, são decisões que a ciência simplesmente não poderia tomar por nós. A compreensão científica do que é irradia somente um pouco de luz no que deveria ser. Para tomar as decisões que solucionarão nossos problemas, necessitamos, além dos conhecimentos, livres trocas de idéias, discussões abertas de valores, e uma procura cooperadora, compreensiva, pelo acordo.

Mas os conhecimentos são necessários. Raramente possuímos tantos conhecimentos quanto necessitamos, para decidir sabiamente sobre as questões que se nos deparam. A pesquisa pode dar-nos esses conhecimentos, mas aquela simples espécie de pesquisa que os cientistas educacionais tendem a desdenhar como mera coleta de dados. Por exemplo, devemos iniciar um programa extensivo para melhorar o autoconceito das crianças dos cortiços? Não há dúvida de que devemos investigar porque as crianças dos cortiços não aprendem e se é principalmente porque pensam que não podem aprender.

Mas será verdade que elas possuem autoconceitos deficientes? Será verdade que elas tendem a culpar-se a si mesmas e não à sociedade por suas dificuldades? Será verdade que muitas delas se consideram desprovidas da habilidade para aprender? Encontrar as respostas a essas perguntas implicaria a coleta de dados, não a pesquisa básica. Mas poderia contribuir de modo substancial para a sabedoria de nossa decisão sobre um problema sério.

Consideremos outro exemplo. Devem as faculdades instituir notas de aprovação ou reprovação para certos cursos a fim de encorajar os estudantes a ampliar o âmbito de sua experiência educacional? Tem sido dito freqüentemente que mesmo os bons alunos relutam em tirar cursos fora de sua área principal, cursos em que teriam de competir por notas com alunos que se estavam especializando naquela área. Bem, será de fato verdade que uma proporção significativa de bons alunos, que desejam tirar um curso fora de sua especialidade e que sentem que estão preparados para estudá-lo de modo proveitoso, são dissuadidos pela perspectiva de uma nota baixa? Escolhem êles, em vez disso, um curso menos valioso que lhes possa dar uma nota mais alta? Um questionário bem planejado poderia fornecer sólidas respostas a essas perguntas e, assim, auxiliar os que tomam decisões a agir sãbiamente.

Este artigo tem sustentado que a pesquisa básica na educação assegura uma melhoria muito restrita ao processo da

educação, porque apresentou melhoria no passado, porque está repleta de sérias limitações inerentes, porque o processo da educação não constitui um fenômeno natural e, portanto, não constitui um objeto aproveitável para o estudo científico. Em sua espera apropriada e para seus objetivos limitados, a ciência pura e a pesquisa básica na qual se apóia, constituem poderoso instrumento. Mas os problemas mundiais e educacionais, temos argumentado, requerem a aplicação de outras fontes de informação e de outros processos de decisão diferentes dos que são fornecidos pela ciência pura.

Não permitam que eu tome crédito demasiado pelos pontos de vista expressos neste artigo, nem assumam um papel muito solitário como seu defensor. Outros, entre os quais se encontram Morris Cohen,⁶ Harold Larrabee⁷ e Ernest van der Hoag,⁸ parecem manter pontos de vista similares. Os psicólogos desde James⁹ até Estes¹⁰ têm prevenido os educadores para não esperarem demasiado da Psicologia na solução de problemas educacionais.

A pesquisa básica na educação procura descobrir uma estrutura simples de conceitos e relações causais que permitirão controle efetivo do processo da educação e predição precisa de seus resultados. Dificilmente pode duvidar-se que a descoberta de uma tal estrutura teórica simples colocaria um instrumento poderoso nas mãos do cientista educacional. Todavia, ela tem de ser descoberta; não pode ser inventada. E se não existir, não pode ser des-

6 COHEN, Morris R. — *Reason and Nature*. New York: Harcourt, Brace, 1931, p. 250-63.

7 LARRABEE, Harold — *Reliable Knowledge*. Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin, 1945, p. 473-505.

8 HOAG, Ernest van der — "Man as an Object of Science", *Science*, January 30, 1959, p. 243-47.

9 JAMES William, — *Talks to Teachers*. New York: Henry Holt, 1913, p. 7-8.

10 ESTES, William K. — "Learning", in *Encyclopedia of Educational Research, Third Edition* (Chester W. Harris, ed.) New York: Macmillan, 1960, p. 732.

coberta. Isto é, se uma dispersão de variáveis relevantes e uma certa simplicidade de suas inter-relações forem inerentes ao processo da educação, a pesquisa básica poderia descobri-la; senão, nenhuma pesquisa básica poderá criá-la.

A procura por uma estrutura simples de variáveis básicas que subordinem as aparentes complexidades do comportamento humano, tem motivado a maioria dos trabalhos em análise fatorial durante décadas. Até agora, a pesquisa não tem sido bem sucedida. Ninguém pode dizer com certeza que uma tal estrutura simples *não* exista e aguardar sua descoberta; mas até o presente momento há pouca razão, se houver alguma, para acreditar que ela exista. Persistir na procura de algo que persiste em não ser encontrado, e em não fornecer motivos para acreditar-se até mesmo que exista, dificilmente constitui um meio proveitoso de despende-se o tempo.

64

Nisso, parece-me, se apóia uma das razões da futilidade de algumas pesquisas na educação. Temos insistido no uso de técnicas de pesquisa básica, apesar do fracasso persistente destas técnicas em recompensarem o esforço. Naturalmente há outras fraquezas. Alguns estudos preocupam-se com problemas triviais, ou são inadequados quanto ao planejamento, ou são executados de modo incompetente. A oportunidade para aperfeiçoamento na pesquisa educacional, como muitos críticos têm observado, é quase ilimitada.

Que devemos fazer então? Devemos abandonar a pesquisa na educação? De modo algum. Continuemos persistindo mesmo na pesquisa básica sôbre aqueles problemas psicobiológicos, onde a pesquisa básica possui uma oportunidade de combate para produzir resultados proveitosos. Mas impulsione-mos também, e de preferência de modo mais forte, a espécie de pesquisa de *survey* que fornece dados cruciais para as decisões que precisamos tomar. Não adoremos a ciência pura e a pesquisa básica de modo irrealista e irracional.

O que afirmo pode parecer anticientífico. Pode parecer que tenha uma parcialidade mística humanística ou teística que se glorifica nas limitações da ciência e luta por preservar algum campo de atividade para o espírito livre, indeterminado do homem, alguma esfera de influência para um deus misterioso, poderoso. Mas não será essa minha intenção. Sou completamente empiricista racional. Acredito no poder do conhecimento e na sabedoria das decisões sôlidamente baseadas em conhecimentos relevantes. Onde eu discordo de alguns de meus colegas não é na fé na ciência, geralmente definida como conhecimento humano, verificado e organizado. É antes nas minhas dúvidas de que a pesquisa básica, como aqui foi definida, venha fornecer algum dia os conhecimentos de que necessitamos para solucionar os problemas educacionais que nos causam perplexidade.

Um Esquema de Caracterização Sócio-Econômica

MARIA LAIS MOUSINHO GUIDI
SÉRGIO GUERRA DUARTE*

Os que se dedicam à pesquisa social, seja para fins teóricos, seja para objetivos de natureza prática freqüentemente se defrontam com problemas de ordem metodológica ligados à busca de uma satisfatória caracterização sócio-econômica dos informantes.

Embora em algumas instituições governamentais, como as que fornecem bolsas-de-estudo, ou as que cobram seus serviços assistenciais, segundo os níveis de renda dos beneficiários, a questão se resolva pela simples consulta ao contracheque dos interessados ou seus responsáveis diretos, é bastante conhecida a impropriedade deste recurso em pesquisas de campo, já que muitas vezes se torna difícil convencer o entrevistado a exibir voluntariamente a prova de seus ganhos.

Muitas outras inconveniências existem na utilização desse critério aparente-

mente acertado, o mesmo ocorrendo com a indagação pura e simples ao informante, cujo depoimento passa a ser admitido como válido. Além do receio de revelar às autoridades o verdadeiro montante de rendimentos auferidos,¹ sonhando a informação ou distorcendo-a, a dificuldade em obter o dado pode também resultar do próprio desconhecimento do informante, no caso de ser dependente econômico de outra pessoa da família. Várias pesquisas vem demonstrando a ineficácia operativa de perguntas diretas sobre remuneração, exigindo dos investigadores sociais instrumentos mais adequados de captação de informes fidedignos.

Os Esquemas de Caracterização Sócio-Econômica

Embora se possa concordar com o conceito segundo o qual "as classes sociais

* Pesquisadores em Antropologia do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e professores de Antropologia Cultural da Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro.

1 Referindo-se ao comportamento dos informantes, conhecido sociólogo afirmou ter notado "alguna resistencia a la respuesta de items específicas, como en el caso de los rendimientos. Cuando se trata de entrevistados de las clases media y alta, los investigadores tienen la impresión de que los rendimientos declarados son inferiores a los que realmente son. Una aproximación es obtenida mas comunmente con personas de escasos recursos". Cf. José Arthur Ríos, "Estratificación y Movilidad en Rio de Janeiro", in *Boletín* do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, ano IV, nov. 1961, n.º 4, p. 378.

são grandes grupos ou camadas de indivíduos que se diferenciam, basicamente, pela posição orgânica e objetiva que ocupam na organização social da produção",² é bem grande a variedade de classificação sobre elas existente. Qualquer que ela seja, porém, os trabalhos práticos de caracterização sócio-econômica valem-se do conceito primário de que a sociedade é estratificada e preocupam-se, mais do que designar e definir as várias camadas sociais, em estabelecer de modo arbitrário determinados níveis hierárquicos e situar as pessoas em cada qual, segundo critérios adrede preparados.

Assim, a literatura sociológica apresenta, para uso dos pesquisadores, diversos processos empíricos de classificação dos indivíduos por classes sociais ou níveis de *status*, sendo bem conhecidas as escalas de George A. Lundberg, Louis Guttman, Stuart Chapin e Theodore Caplow. Algumas dessas escalas atingem um grau requintado de sofisticação metodológica, ao incorporarem perguntas atinentes à limpeza do ambiente doméstico, qualidade dos móveis e outros pormenores e minudências, atribuindo pesos diferentes a cada tipo previsto de resposta.³

Entre nós, a escala de hierarquia de prestígio das ocupações, de Glass, foi

usada no Brasil por Bertram Hutchin-son e depois utilizada em várias outras pesquisas de campo efetuadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educa-cionais, nos últimos dez anos, sendo igualmente empregada por outras ins-tituições.⁴ Segundo ela, é possível situar as pessoas nas várias camadas so-ciais, levando em conta a sua profiss-ção principal ou a de seus responsáveis e o prestígio social que lhe é atribuído.

A escala de prestígio das profissões foi montada a partir de pesquisa de cam-po na qual cada entrevistado era ins-tado a distribuir, em ordem de impor-tância, várias atividades ocupacionais. Dada a correlação positiva apontada entre ocupação e níveis de instrução e renda, a escala de prestígio ocupacional foi usada na Inglaterra e, após um teste prévio de sua validade em nosso meio, realizado por Bertram Hutchin-son com estudantes universitários de São Paulo, aplicada nessa cidade, sen-do a partir daí utilizada em outros tra-balhos, como os já citados.

As várias ocupações existentes foram dêsse modo, distribuídas por Hutchin-son em seis níveis superpostos, em ca-da qual sendo alinhadas, a título de exemplo, algumas atividades profissio-nais, ficando claro porém que a rela-ção não era exaustiva, cabendo ao pes-

² Cf. COSTA PINTO, L. A. — *Sociologia e Desenvolvimento*, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1963, p. 176.

³ Cf. GEORGE A. LUNDBERG — "The measurement of socioeconomic status", in: *American Sociological Review*, February, 1940, p. 29-30; LOUIS GUTTMAN, "A revision of Chapin's Social Status Scale", in: *American Sociological Review*, June, 1942, p. 362-369; F. STUART CHAPIN, *Experimental Designs in Sociological Research*, Harper & Brothers Publishers, New York — London, 1947; THEODORE CAPLOW, *The Sociology of Work*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1954.

⁴ Usaram-na, entre outros, o conjunto de trabalhos enfileirados no livro *Mobilidade e trabalho* (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1960); a pesquisa de *Caracterização Sócio-econômica do Estudante Universitário Brasileiro* (CBPE, 1965); a pesquisa sobre o *Destino das Crianças que concluíram o curso primário no Estado da Guanabara* (CBPE, 1966) e a pesquisa sobre *Expectativas Profissionais e Educacionais dos Estudantes do segundo ciclo de nível médio do Estado da Guanabara* (CBPE, 1968). Sobre a escala Glass, v. C. A. Moser e J. R. Hall, "The Social Grading of Occupations", in D. Glass, *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Saul Ltda., 1954, p. 29-50; e J. R. Hall e Caradog Jones, "The Social Grading of Occupations", in *The British Journal of Sociology*, t. 1, 1950, p. 31-55.

quisador enquadrar cada profissão não prevista no nível ocupacional mais adequado. ⁵

A identificação dessa escala de prestígio de ocupação a uma escala de nível sócio-econômico resultava, para o

⁵ Exemplos: *Ocupações que não exigem habilidades manuais ou que só exigem semi-habilidades manuais*: barqueiro, bombeiro, carregador, carroceiro, cobrador de ônibus, cocheiro, coletor de lixo, colono, cozinheiro, dono de chapelete, empregada doméstica, entregador (servente), foguista (estrada de ferro), garçon, guarda noturno de firma, lavrador (conta própria e empregado), lustrador, marinheiro (marinha mercante), motoneiro de bonde, operário, pastor de ovelhas, pedreiro (empregado e conta própria), pescador, poceiro, porteiro, tropeiro, zelador. *Ocupações que exigem habilidades manuais*: alfaiate, auxiliar de enfermagem, avicultor, balconista (empregado de casa comercial), barbeiro, cabeleireiro, carpinteiro, (empregado), carteiro, cinegrafista, chacareiro (conta própria), chapeleiro, chefe de estiva, chefe de turma, contateiro, cozinheiro (restaurante de primeira classe), corador de luvás, dono de banca de jornais e revistas, dono de quitanda, dono de moinho, dono de olaria, eleticista, encanador, enfermeiro sem instrução universitária, feirante, feitor, ferreiro, fiscal de ônibus, fiscal de condomínio, fotógrafo ambulante, funileiro (conta própria e empregado), gráfico e gravador de clichês, guarda aduaneiro, guarda de trem, impressor (empregado), maquinista de trem, marceneiro, marinheiro (marinha mercante), mecânico, mestre de lanchas, motorista, músico de banda (força pública), padeiro (empregado), pedreiro (conta própria com empregado), prático de farmácia, pintor (conta própria e empregado), postalista, relojocero, sapateiro (conta própria e empregado), serralheiro (conta própria), segundo sargento e sargento, soldado (exercício ou força pública), técnico de laboratório (não formado em curso técnico), técnico de tecidos (não formado em curso técnico), telegrafista, tintureiro, tipógrafo, vendedor ambulante, vendedor de firma, viajante de firma, viajante comercial (empregado), vidraceiro. *Ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não-manuais de padrão inferior*: açougueiro (conta própria), administrador de fazenda, almoxarife (firma pequena), aspirante e oficial (militar), auxiliar de escritório, caixa de firma comercial pequena, classificador de firma, chefe de estação de estrada de ferro, chefe de trem, chefe de obras, chefe de seção (fábrica), cobrador de firma (empregado), comandante de polícia, comerciário-caixa (comerciário empregado, mesmo bem pago), conferente, contra-mestre, cronometrista, dactilógrafo e secretário, despachante de companhia de aviação, despachante, dono de estabelecimento comercial (conta própria com nenhum empregado e até 2 empregados), dono de pensão, dono de pequena firma (sem empregado), empreiteiro (2 a 10 empregados), fotógrafo (conta própria, um ou nenhum empregado), gerente de posto de gasolina, inspetor de serviço (oficina mecânica, automóveis), investigador detective, joalheiro, jogador de futebol, massagista, mestre de navio, mestre de obras, padeiro (dono de padaria), protético (conta própria e empregado), radiotelegrafista, recepcionista, retoques (litografia), segundo tenente, sítante (com ou sem empregado), subinspetor, técnico de eletricidade, técnico de planos, técnico de TV. *Ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não-manuais de padrão superior*: agente do correio (cidade pequena), agente de seguros, almoxarife, artista, aviador, bibliotecário, caixa bancária, capitão do exército, chefe de escritório, chefe de expedição, chefe de fábrica, chefe de linha, chefe de secretaria, comandante de navio, comerciante imobiliário (conta própria), comerciante importador, contador, coronel, corretor de imóveis (conta própria ou empregado), desenhista (empregado ou conta própria), dono de cinema de cidade pequena, dono de estabelecimento comercial (armazém ou similar, mais de dois empregados), enfermeira (diplomada), escrivão, escultor, farmacêutico (sem instrução universitária), fiscal de consumo, fiscal de fazenda (função pública), fiscal de renda (função pública), funcionário público de padrão médio, gerente de pessoal, guarda-livros, hoteleiro industrial (3 a 10 empregados), inspetor de obras, jornalista (dono de uma revista sem empregados), linotipista, locutor, major de força pública, professor de música (sem treino), negociante comerciante (café, cereais etc., por conta própria), oficial de marinha mercante, parteira diplomada, propagandista (empregado), químico (sem instrução universitária), representante de firma comercial com escritório, repórter, revisor, sacristão, técnicos formados em curso técnico, tenente-coronel de Força Pública, tesoureiro (função pública), topógrafo, tratador de água, viajante comercial (conta própria). *Cargos de gerência e direção*: coletor, dono de cartório, freira, empresário teatral, gerente de companhia (empregado), industrial (11 a 40 empregados), professor. *Profissionais liberais e altos cargos administrativos*: advogado, delegado, dentista, diretor superintendente de companhia, dono supervisor de firma (mais de 40 empregados), engenheiro, economista, fazendeiro (mais de 40 empregados), general, jornalista, médico, padre, pastor, industrial (mais de 40 empregados).

autor, do fato de que as ocupações de maior prestígio têm geralmente alto nível de remuneração, ao passo que as de menor prestígio correspondem a níveis salariais baixos.

Embora reconhecendo a validade da citada escala, o seu continuado emprego permitiu-nos deslindar algumas de suas insuportáveis, dando margem a que se pensasse na construção de um novo instrumento.

Não seria, aliás, a primeira vez que se faria uma revisão crítica da escala de Hutchinsson. A pesquisa coordenada em São Paulo por José Augusto Dias⁶

subdividiu as faixas de ocupação e introduziu uma escala à parte, para as ocupações rurais.

Num caso ou noutro, porém, a ocupação revelou-se muitas vezes insatisfatória como elemento exclusivo de localização dos indivíduos na hierarquia social. Por ser importante elemento de caracterização sócio-econômica, a ocupação não pode nem deve ser posta de lado; porém, seu uso isolado, sem o emprego simultâneo de outros indicadores, freqüentemente proporciona, como a experiência nos demonstrou, uma falsa imagem do verdadeiro nível sócio-econômico do informante.⁷

⁶ Nessa pesquisa foram considerados sete níveis hierárquicos, a saber: "Ocupações manuais não especializadas: carregador, coletor de lixo, cobrador de ônibus, foguista, pociro, contínuo, vendedor ambulante etc."; "Ocupações manuais especializadas e assemelhadas: alfaiate, cabelereiro, ferreiro, ourives, técnico de TV, zelador de edifício etc."; "Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas: apontador de obras, chefe de trem, feitor ou capataz, inspetor de polícia etc."; "Ocupações não manuais de rotina e assemelhadas: almoxarife caixa de firma comercial, despachante, professor de música, professor primário, técnico de laboratório etc."; "Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais: proprietários de pequenas empresas comerciais e industriais: agentes de estatística, agente de correio, chefe de pessoal, comerciante, jornalista, professor secundário, tesoureiro e assemelhados"; "Profissões liberais, cargos de gerência ou direção; proprietários de empresas de tamanho médio; médico, engenheiro, industrial com 11 a 99 empregados, comerciantes com mais de 10 empregados, diretor de repartição pública, gerente de banco e assemelhados"; "Altos cargos políticos e administrativos; proprietários de grandes empresas e assemelhados; banqueiro, deputado, diretor superintendente de grande companhia com 50 ou mais subordinados, industrial com 100 empregados ou mais etc.". Com essa escala usou também a citada pesquisa uma outra específica das ocupações agrícolas, a saber:

"1 - Trabalhador rural assalariado; 2 - Agricultor que trabalha em terra alheia e que divide os lucros com o proprietário; parceiro; meeiro; 3 - proprietário de área muito pequena, que faz todo o trabalho manual com um ou nenhum empregado: inclui-se nesta categoria o capataz de uma grande fazenda; 4 - pequeno proprietário rural: inclui-se nesta categoria o administrador de fazenda de tamanho médio; 5 - proprietário rural: pode fazer todo o trabalho com maquinaria ou pode ter um pequeno número de empregados. Inclui-se nesta categoria o administrador de grande fazenda; 6 - Proprietário de área menor, porém ainda um grande fazendeiro do tipo senhor rural; 7 - Proprietário com grande extensão de terra e grande número de empregados em função da área em questão.

Cf. SANTOS, Maria Aparecida dos - "Origem sócio-econômica dos alunos do Ensino Médio", in *Ensino médio e Estrutura Sócio-Econômica*, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1967, p. 43-44.

⁷ Rodolfo Stavenhagen afirma que "Em geral, nas investigações empíricas, se tomam como índices para o estabelecimento de sistemas de estratificação os seguintes critérios: o montante de rendimentos, a origem dos rendimentos, a riqueza, a educação, o prestígio da educação, a área residencial, a raça ou etnia e outros critérios secundários. Na maioria dos estudos sobre estratificação tomam-se esses critérios isoladamente ou em conjunto. Com respeito a cada um deles é possível estabelecer um sistema de colocações, isto é, hierarquia ou estratificação. Mas é evidente que uma estratificação social baseada apenas num desses critérios (o rendimento ou a ocupação, por exemplo) não corresponderia à realidade social". Cf. "Estratificação Social e Estrutura de Classes", in *Estrutura de Classes e Estratificação Social*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1966.

Isso é particularmente válido no caso das diferenças intraprofissionais, fato sociológico de grande relevância nos países em desenvolvimento, sobretudo nas ocupações médias e altas. Tais diferenças não são consideradas na hierarquia de prestígio das ocupações porque, nesse caso, cada atividade já se acha de antemão numa colocação própria. Em tal caso, partiu-se das ocupações para as pessoas que as exercem, essas últimas devendo obrigatoriamente situar-se em função da localização predeterminada daquelas.

Nossa suposição é a de que se torna igualmente necessário considerar as influências pessoais, familiares ou ambientais que freqüentemente levam pessoas de uma mesma ocupação a se situarem em níveis sócio-econômicos visivelmente diversos, fato que por vezes não é percebido de pronto por se tratar de níveis próximos uns dos outros, imediatamente acima ou abaixo do que se pretende erradamente atribuir a todos os ocupantes de uma mesma categoria profissional.

Essas diferenças intraprofissionais decorrem, muitas vezes, de graus diferentes de formação educacional, como sucede no Brasil com a categoria dos professores, onde não se poderia, sem erro, juntar num mesmo nível de prestígio as docentes com curso normal e as professoras primárias leigas, muitas das quais nem sequer possuem o curso primário completo. Mesmo porém no caso de graus similares de formação, os profissionais de um mesmo setor podem pertencer a níveis sócio-econômicos diferentes, seja em razão de seu desempenho funcional, seja por quaisquer outras influências de origem extra-ocupacional.

É certo que, em muitos casos, essas diferenças não são tão grandes a ponto

de ultrapassarem os marcos divisórios do nível sócio-econômico predeterminado para a ocupação, sendo assim negligenciáveis. Mas a experiência nos vem demonstrando número expressivo de exemplos em que tal fato não se dá, sobretudo nas profissões localizadas nos níveis intermediários da hierarquia de prestígio.

Como uma escala de ocupações, qualquer que ela fôsse, não poderia verdadeiramente por si só superar os impasses que daí decorrem, optamos no presente esquema pelo uso de outros indicadores, seis ao todo, a saber:

- 1 — Nível ocupacional (do pai, da mãe ou do responsável).
- 2 — Nível de instrução do pai ou responsável masculino.
- 3 — Nível de instrução da mãe ou responsável feminino.
- 4 — Área residencial.
- 5 — Características físicas da moradia.
- 6 — Conforto doméstico.

Para cada um desses aspectos, atribuímos características específicas, conforme as cinco camadas sociais superpostas a que se aplicassem, ou seja, *classe baixa inferior, baixa superior, média inferior, média superior e classe alta*.

Embora à primeira vista êsse esquema nos parecesse demasiado longo ou complicado, sua aplicação experimental em pesquisa levada a efeito pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais⁸ demonstrou a notável simplicidade de seu emprêgo, bem como o papel positivo de evitar, pelo exame simultâneo de várias características, as

⁸ Cf. "Em que medida as condições de maturidade influenciam na aprendizagem da leitura", pesquisa realizada na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério sob a supervisão da Professora Lúcia Marques Pinheiro.

distorções eventuais que podem resultar do uso isolado do critério de ocupação.

Em cada um dos indicadores, como o demonstra o formulário em anexo, há uma hierarquia de situações, atribuindo-se pontos diferentes a cada qual de modo a obter para cada informante, ao fim do inquérito, uma soma que represente a sua classificação definitiva na estratificação social. Dado que o número de pontos conduz à classificação final, uma das exigências deste esquema é que nenhuma pergunta fique sem resposta.

Consideraremos doravante cada um dos indicadores, tentando justificá-los e comentar os problemas peculiares à sua aplicação.

I — Hierarquia das Profissões

Até aqui citamos as limitações resultantes do uso isolado das escalas ocupacionais, quaisquer que elas fôsem. Não obstante, devendo utilizar uma escala desse gênero em concomitância com os outros indicadores, preferimos, em vez de utilizar na íntegra alguma das já existentes, construir uma escala própria que aproveitasse a experiência do uso das demais.

Nela procuramos arbitrariamente estabelecer, como nos demais indicadores, cinco níveis de importância, considerando-se para tanto os seus níveis de prestígio, exigências de instrução formal para o seu exercício e níveis de salários proporcionados pelo mercado de empregos.

A definição das características gerais de cada nível ocupacional pareceu-nos mais valiosa que a referência nominal às atividades profissionais nêle contidas, pois além da dificuldade em citar as milhares de profissões existentes no País, o registro dos traços gerais que tipificam cada faixa de profissões

deixa ao pesquisador competente a autoridade de enquadrar cada ocupação no nível correspondente.

Dêse modo, fixamos as seguintes características para cada camada hierárquica:

1 — *Ocupações não qualificadas* — enquadram-se nesta categoria a maioria das ocupações braçais, as que não exigem, para o seu desempenho, experiência profissional prévia ou níveis mínimos de instrução formal, as que não são especializadas e as que têm níveis de remuneração muito próximos do salário mínimo local.

Estão nesse caso, por exemplo, ocupações como carregador, empregada doméstica, passadeira, lavadeira, lixeiro, servente, operário não qualificado, faxineiro, biscateiro, lavador, garrafeiro, garção de botequim, arrumadeira, lavrador, meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens), pescador e outros com idênticas características.

2 — *Ocupação de nível inferior de qualificação* — nesse caso estão as atividades cujo desempenho não exige necessariamente esforço braçal ou que só podem ser exercidas com um nível mínimo de instrução formal (curso primário fundamental, de 4 anos) ou treinamento profissional específico.

Enquadram-se nessa categoria as ocupações subalternas de escritório (contínuo, datilógrafo, telefonista, mecanógrafo), que, consideradas embora inferiores e de baixa remuneração, possuem um *status* mais alto que as ocupações braçais da categoria precedente. Pertencem também a esse nível os operários qualificados (assim considerados por terem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânicos, gráficos, metalúrgicos), portei-

ros, os chefes de turma e os mestres das linhas de produção fabril, os balconistas e empregados de lojas de artigos finos ou de estabelecimentos comerciais de grande porte (casas de roupas, sapatarias, joalherias, farmácias e drogarias, *bombonnières*, lojas de aparelhos eletrodomésticos, mobiliárias). O pequeno proprietário rural e o pequeno comerciante também integram esse nível hierárquico.

3 — *Ocupações de nível médio* — nessa categoria são relacionadas as ocupações para cujo exercício é desejável, pelo menos, o curso ginásial completo ou, em alguns casos, curso médio completo. Em outras palavras, os que compõem esse nível devem ter de 9 a 12 anos de escolaridade, formação profissional especializada de duração mais longa que a fornecida aos operários qualificados da categoria precedente e níveis de remuneração que vão, aproximadamente de duas a quatro vezes o salário-mínimo local: contadores, bancários, oficiais de justiça, professores primários, assistentes sociais e atividades correlatas. O pequeno proprietário rural que dispuser de mais de dez empregados enquadra-se igualmente nessa categoria.

4 — *Ocupações superiores* — que exigem nível mais elevado de instrução (Profissionais liberais de nível universitário, como médicos, advogados, dentistas) e cargos técnico-científicos como pesquisador, químico-industrial ou que se caracterizam pela chefia ou gerência de emprêsas comerciais ou industriais de porte médio. Enquadram-se também nesse nível os postos militares inferiores do oficialato (tenente, capitão, major) e os donos de médias propriedades rurais.

5 — *Ocupações de alta renda* — altos cargos de chefia ou gerência em grandes organizações, grandes proprietários rurais, capitalistas, altos postos militares, deputados e senadores, ocupantes

de altos postos administrativos no serviço público, diplomatas, donos de cartório, pecuaristas.

A não inclusão, numa coluna à parte, da profissão das mães, explica-se pela impossibilidade de localizar na hierarquia profissional o elevado contingente de mulheres que ainda não trabalham, e de se comparar os níveis ocupacionais das que trabalham com as que não o fazem, pois este último procedimento ocorre com frequência tanto na classe social mais elevada quanto na classe mais baixa. Não trabalhar pode assim significar, para a mulher, tanto uma situação sócio-econômica privilegiada como uma condição subalterna de reclusão doméstica, onde os padrões de existência ainda desfavorecem a incorporação feminina ao mercado de mão-de-obra.

A tendência inicial dos autores deste esquema foi, portanto, a de só considerar a ocupação remunerada da mãe, no caso de ser ela a substituta do pai nas responsabilidades de chefia e sustento do lar; entretanto, a fim de diminuir a eventual margem de erros adotamos o critério de levar em conta os casos de trabalho feminino e confrontá-lo com o do cônjuge, preferindo registrar aquêle na coluna de ocupações sempre que corresponda êle a nível acima do referente à ocupação do pai ou responsável masculino.

No caso oposto, quando a ocupação do marido ou responsável masculino está em nível superior, faz-se a opção do registro para êle; e, em casos de igualdade, reproduz-se o nível correspondente a ambos.

II e III — Nível de Instrução do Pai e da Mãe.

Como as pesquisas para as quais construímos este instrumento desejavam medir o nível sócio-econômico das famílias dos alunos das escolas primá-

rias, êstes dois indicadores se referem ao nível de instrução do pai e da mãe, responsáveis pelo lar, assim como o anterior se referiu ao nível de ocupação do pai ou responsável. Num ou noutro caso, porém, êles não são usados apenas em relação aos progenitores, podendo sé-lo também, segundo o interesse específico de cada pesquisa, quanto a informantes adultos, caso em que se registrará a própria ocupação do inquirido, no caso de ter êle a responsabilidade pela chefia do lar, e os níveis de instrução que êle e a esposa apresentem. Em caso de não haver cônjuge, é bastante repetir, na coluna a êle destinada, a indicação que couber ao informante.

Teremos, dêsse modo, os seguintes níveis hierárquicos:

- 1 — analfabeto, primário incompleto (menos de 4 anos), ou apenas alfabetizado;
- 2 — primário completo ou ginásio completo;
- 3 — ginásio completo ou segundo ciclo incompleto;
- 4 — curso médio completo ou superior incompleto;
- 5 — superior completo.

A reunião, no nível mais baixo, dos analfabetos e semi-alfabetizados com os possuidores de curso primário incompleto pode parecer demasiado vasta, pois talvez se devesse pôr os de curso primário incompleto no nível 2. Foi assim que agimos nos primeiros testes do esquema, preferindo porém reuni-los em definitivo no nível mais baixo, pois uma escolarização menor que 4 anos, como a UNESCO tem salientado, é um esforço praticamente perdido, em termos de aproveitamento.

As diferenças existentes entre o analfabeto e o desertor escolar que teve

menos de 4 anos de instrução formal são menores que as verificadas entre êste último e o que atinge ou ultrapassa aquêle índice mínimo de escolaridade rentável.

Se fôssem postos em níveis diferentes os analfabetos e os de primário incompleto, êste último ficaria no nível 2, e ter-se-ia então de lançar no nível 3 os casos de primário completo; no penúltimo nível, de número 4, os de curso médio, sem fazer distinção entre o primeiro e o segundo ciclo, a fim de que no nível mais alto, o quinto, ficasse o curso universitário.

Isso representaria uma evidente distorção da realidade, pois os três níveis educacionais intermediários estariam muito acima dos níveis de *status* que lhes são socialmente atribuídos, além de se resumir numa só faixa o primeiro e o segundo ciclos do nível médio.

IV — Área Residencial

Para êsse item, foram considerados:

- 1 — favelas, mocambos, alagados, barracos, cortiços, casas de cômodo de baixo nível e quaisquer outros tipos de comunidade e habitação ditas anti-higiênicas;
- 2 — favelas urbanizadas, pensões modestas ou casas de cômodo de melhor qualidade;
- 3 — subúrbio ou "áreas de deterioração" (entre o centro comercial e os bairros residenciais);
- 4 — bairros de classe média;
- 5 — bairros de classe alta.

Pode-se redargüir que os indicadores reúnem, na verdade, características de "área residencial" e características de tipos de habitação coletiva (caso dos cortiços e casas de cômodo); estas últimas, no entanto, não puderam deixar

de ser consideradas como micro-áreas residenciais, no sentido de que diferem qualitativamente das condições residenciais das cercanias. Em ponto maior, é isso, aliás, o que ocorre com as favelas, que são áreas residenciais com características autônomas, embora inseridas muitas vezes em áreas residenciais de classe média ou alta, como ocorre em muitos bairros da zona Sul do Rio de Janeiro.

Segundo êsse esquema, por conseguinte, um informante que residisse numa casa de cômodo de um bairro típico de classe média, seria classificado considerando-se para tal fim a habitação coletiva em que reside, e não o bairro. Usar outro critério que não êsse, afigurou-se-nos desaconselhável, pelas evidentes falhas que daí resultariam.

No caso de *habitat* rural, essa hierarquia teria de ser adaptada pelo pesquisador, de modo a indicar a distribuição ecológica das várias camadas so-

ciais segundo a sua apresentação local.

V — Características Físicas da Moradia

Nesse indicador, consideramos independentemente as condições da parede, do piso, do teto, do abastecimento de água e do número de cômodos, formando em seguida um quadro prévio no qual os pontos correspondentes a cada subitem levassem a uma idéia final de conjunto sobre o nível do indicador.

O esquema em anexo explica de modo claro esta contagem, que deve ser feita considerando, para cada item, as seguintes características:

Parede

1 — de palha, taipa de pilão, pau-a-pique, de "mão", de "sopapo", de barro armado;⁹

⁹ Explicando os vários tipos brasileiros de construção, esclarece um documento apresentado pelo Centro Nacional de Pesquisas Habitacionais no Seminário sobre Pré-fabricação para a América Latina, realizado na Dinamarca em agosto de 1967, que "as técnicas construtivas em uso no Brasil se apresentam sob três aspectos gerais, que são via de regra definidos como tradicionais, convencionais, e industrializados". Os processos tradicionais "remontam ao período colonial e são os de mais antigo uso no País, incluindo processos populares. São caracterizados pelo uso do barro, da pedra e da madeira na construção das paredes, o que, em última análise, define o processo. Em Minas Gerais e Pernambuco, como em todo o País, são muito comuns as construções de paredes com barro através de taipa, de adôbe e do tijolo".

Consiste o processo de taipa no emprêgo do barro associado a esteios de madeira ou aplicado à madeira armada conforme duas técnicas que reúnem as diversas variedades:

1 — taipa de pilão;

2 — taipa de sebe, de "pau-a-pique", "de mão", "de sopapo", "barreada" ou "barro armado".

Na primeira, taipa de pilão, o barro umedecido é aplicado entre taipais constituídos de dois tabuados ou "enchaméis", adaptados nos lados da parede e mantidos por meio de travessas e gastalhos. Às vezes, mistura-se palha ao barro para aumentar-lhe a resistência; com o mesmo objetivo são dispostos vertical e horizontalmente paus roliços fazendo às vezes de armaduras".

"Já na taipa de sebe e suas variedades, usadas no Brasil desde os primeiros tempos históricos, peças de madeira são montadas em estruturas que recebem barro umedecido. Compõe-se a estrutura de peças verticais, os montaretes ou esteios, elementos de sustentação que penetram na fundação e recebem as peças transversais de amarração. A peça horizontal rente ao chão é o baldrame e a superior o frechal. O espaço entre os esteios, o baldrame e o frechal é preenchido por paus roliços "a pique" e varas horizontais aplicadas nos dois lados".

"Ainda de barro eram as paredes construídas com adôbes e tijolos".

- 2 — adôbe ou caixotes; 5 — tijolos com revestimento de alta qualidade.
- 3 — alvenaria, madeira ou tijolos sem revestimento; Piso
- 4 — tijolos com revestimento comum; 1 — chão batido;

"O adôbe é um tijolão aproximadamente de 20x20x40 cm, de barro seco ao sol e ao qual se adicionava, muitas vezes, palha ou similar. Com esse material construíam geralmente as paredes internas, montando o adôbe em painéis forrados de esteios e vigas de madeira."

"Na alvenaria de tijolos maciços a técnica usual era semelhante à de hoje nesse tipo de serviço. Tijolos maciços feitos à mão começaram a ser empregados em Minas Gerais, a partir dos fins do século XVII, e mais largamente após o aparecimento das primeiras olarias".

"Para as grandes obras, mais do que o tijolo, foi a pedra utilizada na construção de paredes, principalmente na zona mineira, a partir da primeira metade do século XVIII. A construção se fazia em grandes blocos de pedra assentes com argamassa de barro e cal, muitas vezes calçados com pequenas pedras "cangica" — constituindo a alvenaria denominada "cangicada".

"Além das variedades comuns de pedras utilizadas na construção em todo o País, acrescentou-se a "canga" — minério de ferro — associado ao barro, processo muito empregado outrora na região mineira."

"Finalmente, ainda há que se registrar entre os processos tradicionais a construção de habitações com uso exclusivo da madeira que há muito tempo vem se verificando nas regiões madeireiras do sul, onde as reservas em matas abertas facilitam a obtenção desse material. Não havendo, no entanto, qualquer sistematização do processo, limitamo-nos apenas a assinalar a sua existência, lembrando o grande alcance que poderá ainda ter tal processo nas regiões apropriadas."

Quanto aos processos convencionais, "são assim designados os processos que, de modo geral, requerem o uso do cimento artificial. Daí os dois processos mais comuns no presente momento em nosso País: a construção com tijolos portantes e a construção com estrutura de concreto armado."

"No primeiro tipo, que emprega o tijolo portante, a técnica não difere da dos processos tradicionais. Os tijolos são maciços ou furados, conforme o caso e ligados por argamassa constituída de cimento, areia ou saibro e água."

"O emprego de tal processo limita-se aos prédios residenciais, geralmente até 2 pavimentos. Já muitos prédios de 2 pavimentos e de um modo geral todos acima desse gabarito são resolvidos com o emprego da estrutura de concreto armado."

"O uso desse processo remonta em nosso País ao período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial; duas décadas após atingindo a sistematizações, estagnou-se seu desenvolvimento tecnológico, não se verificando, de então até hoje, nenhuma modificação ou aperfeiçoamento notável."

Processos Industrializados:

"Referem-se a todos os elementos e sistemas de construção industrializados. São os elementos pré-moldados e os sistemas pré-fabricados."

"Os primeiros designam a industrialização de determinados elementos estruturais, qualquer que seja o tipo de material."

"Os segundos, os sistemas pré-fabricados visam à construção parcial ou total de unidades residenciais."

"Ambos os casos, por suas características tecnológicas, organização e implantação complexas acham-se em fase inicial e experimental em nosso país." Cf. *Sistemas Construtivos*, Caderno do CENPHA 01-1967, p. 7.

- 2 — tijolos ou cimento;
- 3 — tacos ou soalho de baixa qualidade;
- 4 — tacos ou soalho de alta qualidade;
- 5 — tacos ou soalho e mármore ou ladrilhos de alta qualidade.

Cobertura

- 1 — palha ou qualquer outra cobertura vegetal;
- 2 — telha sem fôrro ou zinco;
- 3 — telha com fôrro de madeira;
- 4 — telha com fôrro de laje simples;
- 5 — telha com fôrro de laje provido de çolchão de ar (assim chamado o espaço horizontal que separa dois forros de laje, superpostos, atuando assim como isolante térmico).

Abastecimento de água

Em 1963, dos 4.234 municípios brasileiros, apenas 1.699 (40,12%) contam com rede urbana de abastecimento de água. Segundo os dados censitários de 1960, nada menos que 46% dos domicílios nacionais não dispunham de abastecimento de água por meio de rede urbana, poço ou nascente, situando-se 14% em zonas urbanas e 32% em zonas rurais.¹⁰ Esses dados servem de base à hierarquização a seguir produzida:

- 1 — ausência de água encanada ou de água de poço ou cacimba, tanto nas residências como nas imediações;
- 2 — torneira coletiva fora da residência, poço ou cacimba nas imediações;

3 — água encanada num só cômodo, poço ou cacimba próprios;

4 — água encanada na cozinha, banheiro e tanque;

5 — água encanada na cozinha, banheiro e tanque. Sistema de aquecimento de água no banheiro e na cozinha.

Número de cômodos da residência

Para êsse subitem, apenas os quartos e as salas foram considerados, omitindo-se assim partes da residência como cozinha, banheiro, área e varanda, pois isso dificultaria o confronto entre os vários tipos de residência:

- 1 — um ou dois cômodos;
- 2 — três cômodos;
- 3 — quatro cômodos;
- 4 — cinco cômodos;
- 5 — seis ou mais cômodos.

Os cinco elementos formadores do indicador *Características físicas da moradia* são, portanto, o tipo de paredes, do piso, da cobertura, do abastecimento de água e o número de cômodos da residência.

Se numa situação concreta todos êles recaírem num mesmo nível, basta reproduzir no quadro geral o nível apontado; como porém quase sempre isso não sucede, há necessidade de se construir um quadro prévio, semelhante ao definitivo, sendo nêle registradas as situações de cada subindicador a fim de que sejam somados os pontos e divididos por cinco, que é o número de aspectos assinalados. O resultado mostrará o número da coluna do quadro

10 Cf. *A Política Habitacional Brasileira*, contribuição do Banco Nacional de Habitação ao *Primer Congreso Interamericano de la Vivienda*, Santiago do Chile, 10 a 15 de outubro de 1966.

final onde o indicador *Características físicas da moradia* estará representando a situação especificamente analisada.

O esquema anexo ao presente trabalho exemplifica êsse procedimento, a ser usado também para o indicador seguinte:

VI — Conforto Doméstico

Forma de iluminação

A luz elétrica só existia em 38,66% dos lares brasileiros, no ano de 1960, segundo o Censo então realizado. Por isso, a sua ausência caracteriza os dois níveis mais baixos da escala a seguir reproduzida:

- 1 — lamparina, bibiano ou fifó;
- 2 — lâmpião a querosene;
- 3 — luz elétrica com lâmpadas comuns;
- 4 — luz elétrica e uso de abajur e lustres;
- 5 — luz elétrica, lustres, lâmpadas fluorescentes e iluminação indireta.

Combustível para cozinhar

Segundo o Serviço Nacional de Recenseamento,¹¹ em 1960, a maioria dos domicílios brasileiros (61,28%) utili-

zava a lenha como combustível para cozinhar, seguindo-se o gás (18,30%), o carvão (5,32%) e o óleo ou querosene (5,32%), além de outros não especificados (12,17%). Na ordem a seguir exposta, seguimos numa linha de evolução que vai dos métodos rudimentares como o que usa a lenha e o carvão para outros caracterizados por maior eficiência, limpeza e custo:

- 1 — lenha, carvão ou aparas de madeira;
- 2 — querosene e outro combustível do item 1;
- 3 — gás engarrafado e outro combustível dos itens 1 ou 2;
- 4 — exclusivamente gás;
- 5 — gás de rua ou engarrafado e electricidade (fogão a gás e elétrico).

Aparelhos eletrodomésticos

A posse de aparelhos eletrodomésticos representa um dos mais significativos índices de conforto doméstico. Dados oficiais indicam que, em 1960, apenas 35,37% dos domicílios brasileiros dispunham de rádio e 11,35% de geladeira.¹² Na escala aqui reproduzida, partimos da situação em que não há os citados aparelhos, para o extremo oposto, onde o uso do aparelho de ar condicionado é visto como o ponto mais alto de conforto doméstico:¹³

11 Cf. *A Política Habitacional do Brasil*, citado.

12 Idem, *Ibidem*.

13 Pesquisa sobre orçamentos familiares realizada na área metropolitana do Grande Rio, em julho de 1964, revelou que nas famílias de baixa renda (inferiores a NCr\$ 82.00) a despesa mensal superava a renda, correspondendo a 103,7% da receita. Nas classes de rendas mais elevadas as percentagens de despesa sobre a receita vão decrescendo: entre 82 e 150 cruzeiros novos de renda mensal, a despesa correspondia a 84% da renda; entre os que ganhavam de 150 a 180 cruzeiros novos, 70,6%; entre os que tinham renda entre 180 e 300 cruzeiros novos a despesa correspondia a 61,5% de renda; entre 300 e 450 cruzeiros novos, a percentagem descia ainda mais para 51,6%, reduzindo-se a apenas 37,1% entre os que tinham renda superior a 450 cruzeiros novos mensais.

Segundo êsse trabalho, as percentagens de despesas com alimentação, moradia, transporte e remédio sobre o total da renda, dentro de cada faixa, decresciam à proporção que se pas-

- 1 - ausência de aparelhos;
- 2 - um ou dois dos que são citados no item 3;
- 3 - geladeira, rádio, liquidificador, televisão;
- 4 - geladeira, liquidificador, aspirador de pó ou máquina de lavar;
- 5 - os do item 4 e mais aparelho de ar condicionado.

Instalações Sanitárias da residência

Segundo o Censo de 1960, 49% dos domicílios no Brasil não possuíam instalações sanitárias, sendo 10% dos casos em zonas urbanas e 39% em zonas rurais. Nos casos em que havia insta-

sava das mais baixas para as demais. Não se deve porém confundir a despesa proporcional com o seu valor absoluto. No caso do vestuário, por exemplo, conquanto a percentagem de gastos seja mais baixa nas faixas de maior renda, a correspondente despesa mensal era, em números absolutos, sete vezes maior que a da faixa mais inferior.

Essa pesquisa mostrou o crescimento geométrico do sobranço econômico, à proporção que se passa das faixas de renda baixa para as demais, e justifica a idéia de correlação positiva entre as categorias econômicas e os índices de conforto doméstico. No tocante aos aparelhos eletrodomésticos, por exemplo, indicou que, de cada 100 famílias, 76 possuem rádio comum; 71, geladeira; 70, máquina de costura; 67, liquidificador; 55, enceradeira; 54, televisão; 44, radiotransistor; 31, radiovitrola; 11, máquina de lavar roupa; 9, aspirador de pó.

A posse de bens de consumo conspícuo testemunha, assim, em geral, o nível social mais elevado das famílias; todavia, é preciso levar em conta, nos grandes centros urbanos, a larga difusão dos eletrodomésticos, muitas vezes presentes em lares humildes, como decorrência do teor compensatório que a tais instrumentos é atribuído pelos que reconhecem seu baixo *status* e encontram na motivação publicitária e nas formas de pagamentos parcelados os meios de adquirirem esses elementos de conforto doméstico. Por vezes, é comum encontrarmos aparelhos eletrodomésticos de alto preço em residências precárias, porque as famílias temem o despejo judicial e preferem aplicar suas economias em bens móveis, em vez de realizarem melhorias na casa que poderá, de um momento para outro, ser destruída ou tomada por oficiais de justiça. É precisamente isso o que ocorre em favelas cariocas estudadas recentemente pela CODESCO (Companhia de Desenvolvimento de Comunidades). A favela de Braz de Pina, onde a renda *per capita* era superior à de outras, continha porém os tipos mais precários de habitação e, por outro lado, o mais alto índice de aparelhos eletromésticos sofisticados.

Tôdas essas observações destinam-se a acentuar que a aplicação do atual esquema de caracterização sócio-econômica não pode ser feito mecanicamente, mas com um conhecimento satisfatório das condições locais do meio social. Por outro lado, tôdas essas variações reforçam a idéia de que não basta a ocupação para definir o *status*, mas um conjunto de situações que proporcionem pesos específicos para uma visão do assunto em termos de totalidade. Cf. "Renda Familiar no Rio", in "Momento Econômico", *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25-9-64; CODESCO quebra tabu financiando casa de favelado", in *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15-9-68.

lações sanitárias, metade era feita por via hídrica (rede de esgoto ou tanque séptico) e outra metade por outras vias destacando-se nesse caso a fossa rudimentar.

Consideramos, dêsse modo, cinco níveis assim definidos:

- 1 - ausência de instalações sanitárias;
- 2 - fossa ou privada (vaso sanitário) sem descarga;
- 3 - privada (vaso sanitário) com descarga e chuveiro;
- 4 - banheiro completo e banheiro de empregada;
- 5 - dois ou mais banheiros completos e banheiro de empregada.

Existência e número de empregados domésticos

Nos países do Terceiro Mundo, ao contrário das nações industrializadas, é grande a demanda feminina de ocupações domésticas remuneradas, sendo incipiente a participação da mulher nas empresas, sejam elas agrícolas, industriais ou comerciais. A grande disponibilidade de candidatas a empregos domésticos, e sua baixa qualificação, explica os baixos vencimentos a elas atribuídos, tendo assim êsse fato um significado diferente de situação similar nos países desenvolvidos, onde só às classes mais altas é possível a admissão para serviços domésticos de empregados. É por tal motivo que já a partir do nível 2, numa escala ascendente, admite-se aqui a presença de empregados domésticos, variando apenas a sua quantidade:

1 — não há e nunca houve;

2 — não há, mas já houve;

3 — um (a) empregado (a) permanente, diarista ou horista;

4 — dois ou três empregados;

5 — quatro ou mais.

O esquema em anexo, contendo o modelo de formulário e as instruções para os entrevistadores, repete, de modo pormenorizado, as explicações já expostas anteriormente.

Além da extrema simplicidade de sua aplicação, do controle que êle permite aos chefes de equipe¹⁴ e da imediata e segura classificação que êle proporciona quanto ao nível sócio-econômico dos informantes, tem a vantagem adicional de poder ser adaptado às peculiaridades regionais e fornecer, de modo mais convincente, a caracterização sócio-econômica definida não apenas pela ocupação, mas pelas condições gerais de existência dos informantes.

¹⁴ Referimo-nos ao espaço à direita do quadro, dedicado ao registro da resposta dada para cada indicador, de modo que o chefe da equipe verifique posteriormente a exatidão da classificação feita pelos entrevistadores na coluna correspondente. Não havíamos incluído ao lado do quadro essa linha de controle, sendo porém sugerida a sua incorporação por medida de cautela para os organizadores da pesquisa. O mais importante de tudo, no entanto, é o preparo satisfatório de entrevistadores competentes e experimentados.

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

Escala de Caracterização Sócio-Econômica

INDICADORES	Assinale com um X a quadrícula adequada em cada indicador					Escreva abaixo a resposta de cada indicador por extenso
	1	2	3	4	5	
Profissão do Pai, Mãe ou Responsável						
Nível de instrução do Pai ou Responsável Masculino						
Nível de instrução da Mãe ou Responsável Feminino						
Área Residencial						
Características Físicas da Moradia						
Conforto Doméstico						

79

CLASSIFICAÇÃO	PONTOS	CLASSE SOCIAL
	De 6 a 9	Baixa Inferior
	De 10 a 15	Baixa Superior
	De 16 a 21	Média Inferior
	De 22 a 27	Média Superior
	De 28 a 30	Alta

FICHA N.º.....
NOME DO ALUNO
.....
.....
ESCOLA
.....
.....
Caracterização Sócio-Econômica e Cultural:
N.º de pontos:.....
Classificação:.....

Nome do Aplicador:

Local e data de Aplicação

Características Físicas da Moradia

INDICADORES	Assinale com um X a quadrícula adequada em cada item					Escreva abaixo a resposta de cada item por extenso
	1	2	3	4	5	
Parede.....						
Piso.....						
Cobertura.....						
Abastecimento de água.....						
Número de cômodos da residência						

Cálculo do nível do

Resultado:

indicador:.....

80

Quadro Prévio B

Conforto Doméstico

INDICADORES	Assinale com um X a quadrícula adequada em cada item					Escreva abaixo a resposta de cada item por extenso
	1	2	3	4	5	
Forma de iluminação.....						
Combustível para cozinhar.....						
Aparelhos eletrodomésticos.....						
Instalações sanitárias.....						
Existência e número de empregados domésticos.....						

Cálculo do nível do

Resultado:

indicador:.....

Instruções para Classificação do Aluno

Indicadores

I — Profissão do pai ou da mãe ou do responsável (ou do próprio informante, se fôr o responsável pelo lar ou independente).

Instruções — As profissões estão distribuídas abaixo segundo cinco níveis de importância, começando pelo nível mais baixo; são fornecidos vários exemplos de profissão que correspondem a cada um desses níveis, devendo o aplicador enquadrar a profissão no nível que considere mais adequado, tendo em vista as características identificadas aqui apresentadas, o nível de prestígio dela e a colocação de profissões semelhantes. (Ver p. 70 e 71.)

Se o pai ou responsável estiver desempregado, indicar a sua última profissão; se estiver aposentado, indicar a profissão que exercia; se fôr estudante e não trabalhar, indicar a ocupação de quem proporciona recursos para sustento da família; no caso de pai falecido recentemente e de inexistência de substituto, dizer a profissão que tinha; se tiver padrasto, tutor ou substituto do pai, indicar a profissão deste; se o atual responsável fôr a mãe, indicar a profissão desta, na coluna referente ao pai.

II — Nível de instrução do pai ou responsável masculino. (Ver p. 71 e 72.)

III — Nível de instrução da mãe ou responsável feminino. (Ver p. 71 e 72.)

IV — Área residencial. (Ver p. 72 e 73.)

V — Características físicas da moradia. (Ver p. 73 a 76.)

No caso do informante residir em hotel ou pensão, anotar da mesma ma-

neira que para casa. Se um dos aspectos desse indicador evidenciar um estado muito precário de conservação ou péssima qualidade do material, colocá-lo na coluna imediatamente inferior. Exemplo: Se a parede fôr de taipa ou caixote (coluna 2), mas se estiver muito estragada ou fôr de material de péssima qualidade, assinalar na coluna 1.

Ex.: Parede de alvenaria (3), piso de cimento (2), cobertura de telha sem fôrro (2), água encanada em um só cômodo (3) e três cômodos (2). São portanto 12 pontos \div 5 = 2,4. Classifica-se na coluna 2, pois até cinco décimos (0,5), suprime-se a fração.

O quadro prévio a ser preenchido é o Quadro A.

81

Outro exemplo:

	1	2	3	4	5	
Parede.....			x			Nível 3
Piso.....			x			
Cobertura.....		x				
Abastecimento de água		x				
N.º de cômodos da residência.....				x		

	1	2	3	4	5	
Parede.....				x		Nível 5
Piso.....			x			
Cobertura.....			x			
Abastecimento de água					x	
N.º de cômodos da residência.....					x	

Para apuração final do nível do indicador, soma-se o total de pontos obtidos e divide-se por 5. Ex.: no primeiro quadro, somam-se 14 pontos \div 5 = 2,8; no segundo quadro, 20 \div 5 = 4. O número inteiro alcançado em cada caso é o do nível que se procura. Se êle não fôr porém um número inteiro (o primeiro caso: 2,8), deve ser arredondado para mais um quando fôr de seis décimos para cima. No caso citado, 2,8 se arredondaria para 3.

VI — Conforto doméstico. (Ver páginas 76 a 78.)

Nota: O índice de conforto doméstico, como no caso das características físicas de moradia, por cinco aspectos: a forma da iluminação; o combustível para cozinhar; a posse de aparelhos eletrodomésticos; instalações sanitárias e existência e número de empregados domésticos. Havendo combinações diferentes dos apresentados, proceder como no item V, isto é, se não caírem todos num mesmo nível, é necessário fazer um quadro prévio, semelhante ao definitivo. Serão somados os pontos obtidos e o total dividido por cinco; o

resultado dessa divisão corresponderá ao número da coluna que deve ser assinalado no quadro definitivo. Ex.:

Forma de iluminação...	1	2	3	4	5
Combustível de cozinhar.				x	x
Aparelhos eletrodomésticos				x	x
Instalações sanitárias....				x	
Existência e número de empregados.....					x

Classifique-se no quadro final como da coluna 5, já que $23 \div 5 = 4,6$ (conforme já explicado no item 5, deve-se arredondar para mais um, sempre que o resultado for de seis décimos para cima).

Caracterização Sócio-Econômica e Cultural da Criança de Favela *

JOSILDETH GOMES CONSORTE **

A análise que aqui apresentamos atende ao primeiro objetivo do Setor de Pesquisas Sociais do Projeto-Pilôto, ou seja, a caracterização social, econômica e cultural da criança de favela.

Os dados utilizados provêm de amostra de 365 crianças que cursavam, em 1962, seu primeiro ano escolar e que integravam, nas cinco escolas do Projeto e nas três escolas que serviram de controle, 18 turmas de série preliminar e de primeira série.

Esta caracterização certamente não esgota todos os aspectos sócio-econômico-culturais do grupo em questão, nem foi este seu objetivo. Abrange, porém, os princípios deles, aqueles realmente críticos, responsáveis pela maior parte dos problemas que afligem estas crianças e que as fazem constituir ou se comportar como um grupo à parte.

A coleta dos dados necessários a este trabalho foi realizada em dois perí-

odos: no segundo semestre de 1962, para o grupo experimental, e no segundo semestre do ano seguinte, para os grupos de controle, circunstância que, como teremos oportunidade de constatar, criou algumas dificuldades. Nossos principais informantes foram as mães e, na sua ausência, as pessoas que as substituíam. Somente nos casos em que a criança não tinha mãe ou alguém que a substituísse a entrevista foi realizada com o pai. Utilizamos como instrumento básico de coleta um questionário, conduzindo as entrevistas em torno das questões nêle propostas.

88

1. As Favelas: Localização

As 15 favelas *** onde residiam as crianças da amostra situam-se tôdas na Zona Norte da cidade, na vizinhança dos bairros da Tijuca, Engenho Novo e Vila Isabel. Exceção feita à favela do Esqueleto, situada no plano, as demais localizam-se nos morros que limitam

* O presente trabalho integrou a série de análises do Setor de Pesquisas Sociais do Projeto-Pilôto para a Educação da Criança de Favela, promovido pela Secretaria de Educação da Guanabara, juntamente com a Fundação Ford e realizado no período de 1962 a 1965.

** Professora de Sociologia Educacional da Universidade Católica de São Paulo.

*** Salgueiro, Borel, São João, São Bartolomeu, Macacos, Jardim Pau da Bandeira, Encontro, Barro Vermelho, Barro Preto, Bacia, Cachoeirinha, Amor, Esqueleto e Mangueira.

aquela Zona e que, junto com os morros do Centro da Cidade constituíram as primeiras áreas ocupadas não só pelas populações deslocadas das cabeças-de-porco, quando da abertura das avenidas Rio Branco e Presidente Vargas, como pelas correntes migratórias que, a partir de 1930, num fluxo contínuo, procuraram a Guanabara.

2. Caracterização das Crianças

IDADE

Apesar do interesse do Projeto em trabalhar apenas com crianças de 6 anos, o número de menores nesta faixa de idade, tanto nas escolas selecionadas para a experiência, como nas escolas de controle, não foi suficiente para que somente com elas se constituíssem as classes respectivas. Assim sendo, embora mais da metade das crianças aqui consideradas se encontrassem na faixa de 6 anos, outras faixas de idade também se fizeram representar, conforme nos mostra a distribuição abaixo:

IDADES	CASOS	%
6 anos.....	218	59,7
7 anos.....	121	33,2
8 anos.....	23	6,3
9 anos e mais....	3	0,8
TOTAL.....	365	100

SEXO

Havia 53,7% das crianças do sexo masculino e 46,3% do sexo feminino. Correlacionando-se sexo e idade, porém, as porcentagens que aqui aparecem se alteram sensivelmente.

IDADE	Meninos		Total
	%	%	
6 anos.....	55	45	100
7 anos.....	51,2	48,8	100
8 anos.....	47,8	52,2	100
9 anos e mais....	66,7	33,3	100

Excetuada a faixa de 9 anos e mais, onde o pequeno número de casos não nos autoriza a fazer qualquer citação, o que se percebe é uma gradual diminuição do número de meninos à medida que se avança das faixas de idade mais baixas para as mais altas, o que parece indicar que a diferença na proporção de meninos e meninas, em nossa amostra, se deve muito mais ao fato de ela conter um grande número de crianças de 6 anos do que ao número de meninos e meninas realmente existente nessas faixas de idade. Outros dados, que mais adiante analisaremos, parecem confirmar as evidências no sentido da existência de um tratamento diferencial para meninos e meninas não somente em relação à educação formal como à informação.

CÔR

Apesar das restrições que possam ser feitas quanto ao rigor de uma classificação que utiliza apenas o critério do julgamento do observador, como é o caso da nossa, corremos o risco de incluir dados relativos à cor das crianças nesta caracterização. Segundo o que apuramos, 46% podiam ser consideradas como pretas, 32,6% como pardas e 21,4% como brancas, o que não deixa dúvida quanto à predominância absoluta dos elementos de cor entre estas crianças.

LUGAR DE NASCIMENTO

No conjunto, 86% das crianças haviam nascido aqui mesmo na Guanabara, o que não ocorria com seus pais, quase todos nascidos fora. Apenas 19,1% dos pais e 16,9% das mães eram naturais deste Estado.

A tabela abaixo nos mostra a distribuição completa de pais e crianças em relação ao lugar de nascimento.

LUGAR DE NASCIMENTO	%	%	%
	Crianças	País	Mães
Guanabara.....	86	19,1	16,9
Estados do Rio, Minas e Espírito Santo.....	11,2	60,8	65,1
Estados do Nordeste.....	2,2	18,1	15,5
Estados do Norte.....	0,3	1	0,8
Outros países.....	—	—	0,6
TOTAL.....	100	100	100

Constatamos assim que entre os pais e crianças nascidos fora da Guanabara, predominavam de maneira absoluta os naturais dos Estados vizinhos, vindo a seguir os nordestinos, entre os quais incluímos baianos e sergipanos e em percentagens desprezíveis os naturais de outras regiões e os estrangeiros. Constatamos, também, no que se refere aos pais, que embora o número de nascidos em outros Estados fôsse superior a 80%, tanto entre os homens como entre as mulheres, êle era maior entre estas, indicando certo predomínio feminino na composição dessas correntes.

É preciso que se observe, porém, que êste predomínio se deve apenas ao facto de as mulheres serem mais numerosas nas correntes originárias dos Estados vizinhos e que em nosso caso, são as mais importantes. Nas correntes procedentes do Norte e do Nordeste, a predominância é nitidamente masculina.

PROCEDÊNCIA RURAL-URBANA

Na análise dos dados sôbre a procedência rural-urbana, utilizamos, para definição de "urbano", o critério adotado pela UNESCO, nos estudos do fenómeno de urbanização, realizados na América Latina.* Assim é que só foram consideradas como urbanas, e separadas das demais, aquelas comunidades de população igual ou superior a vinte mil habitantes, sendo as res-

tantes agrupadas numa só categoria, junto com as zonas rurais.

Embora reconhecendo as falhas de um critério puramente numérico na apreciação de um fenómeno que encerra tantos aspectos qualitativos, consideramos que, para os fins a que aqui nos propomos, sua adoção não implicará nenhuma distorção grave de nossa realidade. Estamos interessados em separar comunidades já bem diferenciadas, ecológica, econômica, social, política e administrativamente, de outras que ainda não alcançaram êsse grau de desenvolvimento e que, por isso mesmo, não podem oferecer aos que nelas nasceram as vivências urbanas e as oportunidades que aquelas oferecem. Dentro dessa perspectiva acreditamos que não nos distanciamos muito da realidade ao aceitarmos os vinte mil habitantes como índice expressivo daquele desenvolvimento. Se é verdade que algumas localidades de menos de vinte mil habitantes podem, em algumas áreas brasileiras, apresentar tôdas as características de comunidades urbanas plenamente desenvolvidas, esta não parece ser a regra para todo o país.

Feitas essas ressalvas, passemos à distribuição que apresentaram pais e crianças em relação à procedência rural-urbana.

PROCEDÊNCIA	%	%	%
	Crianças	País	Mães
Guanabara.....	86	19,5	16,9
Local de 20 000 ou mais habitantes.....	5,2	22,4	18,5
Local de menos de 20 000 e zonas rurais.....	8,8	58,1	64
Estrangeiros.....	—	—	0,6
TOTAL.....	100	100	100

Com 86% do total nascido na Guanabara e 5,2% em localidades de 20.000

* *Urbanization in Latin America*, UNESCO, 1961, p. 75.

ou mais habitantes, as crianças se apresentavam como um grupo em que os nascidos em áreas urbanas constituíam sua quase totalidade. O mesmo entretanto não ocorria entre seus pais onde os nascidos em localidades de mais de vinte mil habitantes somados aos nascidos na Guanabara não chegavam a perfazer 50% do total, de onde se conclui que a maioria absoluta dos pais procedia ou de zonas rurais propriamente ditas ou de localidades que, não sendo rurais, ainda não atingiram aquêle grau de diferenciação a que já aludimos e que as habilitaria ao título de comunidades urbanas, no sentido mais amplo do termo. O número de mães nascidas em localidades de menos de vinte mil habitantes era ainda maior que o de pais na mesma situação.

RESIDÊNCIA NA GUANABARA (PAIS)

Tratando-se de um grupo em que nem todos os componentes nasceram na Guanabara, é importante, como elemento básico para a compreensão da situação em que êle se encontra no seu processo de integração à grande comunidade urbana para onde se deslocaram, o conhecimento do tempo que aqui residem. Os dados a êste respeito encontram-se na tabela seguinte:

ANO DE CHEGADA	Pais	Mães
1961.....	2,9	2,1
1951 — 1960.....	26,9	30,8
1941 — 1950.....	32,2	32,5
1931 — 1940.....	14,3	14,4
1921 — 1930.....	4,9	4,1
1911 — 1920.....	0,8	0,3
Há mais de 10 anos.....	18	15,8
TOTAL.....	100	100

Como se pode observar, mais de dois terços dos pais aqui se encontravam há mais de dez anos, chegados, na sua maior parte, entre os anos de 1931 e

1950, isto é, nos anos que se seguiram à grande crise brasileira de 1930 e à II Grande Guerra. Tratando-se de um grupo jovem, conforme teremos oportunidade de constatar, imaginamos que, em sua imensa maioria, haja aqui chegado ainda na infância ou na adolescência, em tempo, portanto, de desfrutar das oportunidades que porventura lhe houvessem sido negadas nos lugares de origem e de realizar todos os ajustamentos necessários à vida em novo ambiente. Se isto ocorreu ou não, é o que veremos à medida que formos examinando as características do grupo.

Apesar de a maioria absoluta dos pais, nascidos em outros Estados, aqui se encontrarem há mais de dez anos, não é pequeno o número dos que aqui chegaram nos últimos dez anos se o compararmos com as cifras correspondentes a outras décadas. Na verdade, êle só é inferior ao da década 1941-1950, o que nos conduz à afirmação de que, pelo menos, nas áreas abrangidas pela amostra, continua intenso o fluxo migratório para a Guanabara e com êle, a renovação constante de todos os problemas que o acompanham.

Também aqui surgem algumas diferenças significativas no que se refere à migração de homens e mulheres. Embora as duas curvas de freqüência apresentem as mesmas características gerais, o número de mulheres que se deslocou para a Guanabara na década de 1951-1960 foi maior que o de homens, o que pode indicar ou uma intensificação das correntes dos Estados vizinhos, onde predominam as mulheres ou uma quebra geral, mais acentuada, dos padrões que governam o comportamento feminino nas regiões de origem, no último decênio. Note-se neste particular que, enquanto isto acontece em relação à década de 1951-60, nas décadas de 1921-30 e 1911-20, os homens embora com pequena vantagem, cons-

tituem maioria. Essa pequena vantagem, entretanto, se acentua quando, em lugar de duas décadas apenas, tomamos o conjunto dos que aqui chegaram há mais de dez anos.

GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS

O grau de instrução atingido pelos pais, bem como as ocupações por eles exercidas, se de um lado refletem, da forma mais inequívoca, as oportunidades de educação e de trabalho que tiveram, por outro lado, atuam como poderosos condicionadores da sua participação na estrutura de nossa sociedade.

É a seguinte a distribuição dos pais no que se refere a seu grau de instrução:

GRAU DE INSTRUÇÃO	Pais %	Mães %
Analfabetos.....	22,3	42,5
Sabem ler e escrever.....	19	12,7
Primário incompleto.....	39,4	34,3
Primário completo.....	16,1	9,7
Ginásio incompleto.....	2,6	—
Colegial completo.....	—	0,5
Sem resposta.....	0,6	0,3

O quadro já por si tão expressivo das oportunidades que a este grupo foram negadas, torna-se ainda mais chocante quando lembramos que um primário incompleto praticamente equivale a mera alfabetização, o que, em nosso caso, eleva a percentagem dos que apenas sabem ler e escrever a 58,4% entre os homens e a 47% entre as mulheres e que nenhum dos pais aqui considerados fez qualquer curso profissional.

Comparados os dois grupos, percebe-se nitidamente que as oportunidades existentes foram maiores para os homens e que embora se encontrem nas mulheres os únicos casos de curso colegial completo, o quadro que

estes apresentam é de um nível geral de instrução mais baixo que o dos homens, o que não é de estranhar tendo em vista sua posição nas camadas a que pertencem.

OCUPAÇÃO

No todo, 84,2% dos pais trabalhavam em ocupações manuais, 9% exerciam funções subalternas em balcões e escritórios e nas Forças Armadas, 1,3% ocupavam posições de supervisão e 4,8% dedicavam-se ao comércio de mercadorias; 0,7% dos pais não declararam a ocupação.

Dos 84,2% de pais situados no primeiro grupo, 32,6% ganhavam a vida em atividades cujo exercício não requeria nenhuma qualificação, enquanto 51,6% recebiam seus salários em troca de uma atividade qualificada qual-quer.

Dos 32,6% não qualificados, 12,9% trabalhavam nos setores de embalagem, transporte e carga de mercadorias, como ensacadores, encaixotadores, engarrafadores, caixoteiros, arrumadores de caixas, carregadores, entregadores, estivadores e ajudantes de caminhão; 7,2% dedicavam-se a atividades de limpeza e conservação, na qualidade de lavadores, garis, faxineiros e serventes; 5,4% trabalhavam na construção civil como vigias e ajudantes de pedreiro; 0,3% na indústria de produtos alimentícios, como ajudantes de forno e 0,3%, como colocadores de cartazes. Os pais, definidos nas entrevistas apenas como biscateiros e que por isso foram incluídos na categoria de não qualificados, constituíam os restantes 6,5%.

Os 51,6% de pais, cujas ocupações envolviam uma qualificação profissional qualquer, desenvolviam suas atividades nos seguintes setores: construção civil, outros recursos industriais, sobretudo fiação e tecelagem, trans-

portes, reparo e manutenção e artesanato. No primeiro grupo, representado em sua maioria por pedreiros, pintores e carpinteiros, encontravam-se 24,8% dos pais; no segundo, em que predominavam os operários de fábricas de tecidos, 16,5%; no terceiro, onde quase todos eram motoristas, 6,5% e no quarto, onde mecânicos e lanterneiros constituíam a maior parte, 3,5%. Apenas 0,3% dos pais se dedicavam à confecção de artigos em caráter artesanal.

Uma parcela de 6,8% dos pais que pertenciam a este grupo não tinham emprêgo certo, trabalhando como biscateiros no ramo da construção civil.

Contínuos, balconistas, porteiros, ascensoristas, despachantes, fiscais, guardas de vigilância e praças em geral, constituíam os 9% de pais em funções subalternas nos balcões e escritórios e nas Forças Armadas.

88

Entre os supervisores encontramos mestres de obras, encarregados em geral e um pastor protestante; e entre os que se dedicavam ao comércio, desde o camelô, o vendedor ambulante e o feirante que exerciam sua atividade fora das áreas onde residiam até o comerciante estabelecido na própria favela, o dono do bar, de armazém ou de birosca.

OCUPAÇÃO DAS MÃES

No todo, 44,5% das mães não exerciam outra atividade além de seus afazeres domésticos. Das 55,2% que trabalhavam com fins burocráticos, 48,8% se ocupavam de serviços domésticos, lavando, cozinhando, arrumando, passando roupa ou tomando conta de crianças. Apenas 6,4% das mães trabalhavam em setores diversos dos domésticos. Dêsse total, 6,1% eram constituídos por operárias, costureiras e enfermeiras e 0,3% por vendedoras a pretaço.

PARTICIPAÇÃO NA CULTURA DE MASSA

A participação na cultura de massa constitui outro elemento importante na avaliação da integração deste Grupo à vida da cidade.

A leitura de jornais e a posse de um aparelho de rádio, foram os dois instrumentos escolhidos para a aferição dessa participação.

Examinaremos em primeiro lugar a freqüência na leitura de jornais, apre-sentada pelo grupo.

LEITURA DE JORNAIS	%
Não costumam ler jornais.....	21,6
Lêem de vez em quando.....	39,5
Lêem uma ou duas vèzes por semana	10,1
Quase todos os dias.....	9,9
Diàriamente.....	18,6
Sem resposta.....	0,3
TOTAL.....	100

Conforme nos mostra a tabela, correspondia apenas a 18,6% o número de famílias que liam jornal diàriamente e a 20% o das que liam uma ou mais vèzes por semana; 21,6% não costumavam ler jornal algum e 39,5% só liam de vez em quando.

Seja por falta de recursos econômicos, seja por deficiência de instrução ou mesmo por falta de interêsse, o fato é que se revela bastante baixo o grau de participação dessas famílias, na cultura de massa, pelo menos no que diz respeito a leitura de jornais.

Apesar de nem tôdas as famílias lerem jornal, julgamos importante o conhecimento dos jornais preferidos por aquelas que o faziam, pelo que pode revelar sôbre os interêsses e identificadores do grupo em questão.

Conforme podemos observar na tabela abaixo, embora as preferências variem, elas se concentram de maneira quase absoluta em torno de um certo tipo de jornal.

JORNAIS PREFERIDOS	%
O Dia, A Notícia, Luta Democrática	46,2
Jornal do Brasil	16,6
Última Hora	8,5
O Globo	8,3
Diário de Notícias	6,1
Qualquer um	5,0
Jornal dos Sports	3,8
Outros jornais	5,5
TOTAL	100

As razões pelas quais *O Dia*, *A Notícia* e a *Luta Democrática* merecem tal aceitação por parte dos favelados não foram por nós investigadas.

O conhecimento desse tipo de jornal leva-nos entretanto a tecer algumas considerações e mesmo formular uma hipótese a respeito dos motivos que levariam o favelado a se interessar por ele. Os jornais em questão consideram como matéria de seu maior interesse o crime e o comportamento delinquente, que exploram de modo sensacionalista em grandes manchetes e fotografias de primeira página. Com isso, a nosso ver, atingem duplamente o favelado: 1) através do assunto — 2) através do modo como ele é apresentado. Não sabemos se o interesse do favelado pelo crime resulta do fato de em geral se encontrarem envolvidos nestes casos pessoas da sua condição ou se é a violência em si que o atrai. Mas esse interesse, aliado à apresentação quase que exclusivamente pictórica dos fatos, constituem em nossa opinião os principais motivos da sua preferência.

O *Jornal do Brasil*, segundo na ordem das preferências, é procurado por motivo bem diverso: a ampla seção diá-

ria de anúncios de emprego que mantém.

RÁDIO

A julgar pelas percentagens encontradas, o rádio tinha um lugar mais importante que o jornal na vida dessas famílias. Embora nem todas as escutassem, a percentagem das que o ouviam diariamente era quatro vezes maior do que a das que liam jornal com esta regularidade, conforme podemos verificar no quadro abaixo.

RÁDIO	%
Ninguém ouviu rádio	23,8
Ouvem rádio	76,2
TOTAL	100

A julgar pela frequência com que foram mencionados, os programas que contavam com maior audiência, entre essas famílias, eram, pela ordem, os musicais (dentre os quais a Hora Sertaneja ocupava um lugar especial), as novelas, os religiosos (destacando-se entre eles os Evangélicos, a Ave Maria de Júlio Lousada e as pregações do Alziro Zarur), os humorísticos, os esportivos e os seriados infantis. Os programas políticos, apesar de ocuparem lugar de destaque na programação das emissoras, no período abrangido pelas entrevistas, foram pouco mencionados por nossas informantes, fato que também ocorreu com os noticiários em geral. O único noticiário a merecer a atenção de um número substancial de informantes foi a "Patrulha da Cidade", que não incluímos no cálculo geral por ter surgido somente em 1963, depois de já termos concluído as entrevistas com o grupo experimental. A frequência com que foi mencionado pelas mães do grupo de controle, porém, revelou que, entre elas, sua frequência era maior que a dos progra-

mas religiosos. "A Patrulha da Cidade" é um programa bastante movimentado, transmitido à tarde e que focaliza os crimes da Cidade.

É possível que a baixa freqüência alcançada pelos noticiários em geral e pelos programas esportivos e políticos, programas de preferência masculina, seja em grande parte motivada pela ausência dos homens no horário em que são transmitidos.

RELIGIÃO

Os únicos dados que possuímos a respeito da vida religiosa destas famílias provêm de informações prestadas pelas mães a respeito da religião em que estavam criando seus filhos.

No todo, 81,9% das mães ou responsáveis declararam estar educando seus filhos na religião católica, 10,4% em diversas seitas protestantes, 0,5% no espiritismo, 0,3% numa mistura de catolicismo e espiritismo e 6,6% sem religião alguma, 0,3% nada informaram a respeito.

Embora desconfiemos das cifras que aqui aparecem com referência à educação na religião católica, não possuímos nenhum outro dado que nos esclareça a respeito do real significado do que foi afirmado. A percentagem de mães que não tiveram constrangimento em declarar que não estão educando seus filhos em religião alguma faz-nos crer, entretanto, que algum comportamento religioso seja pôsto em prática pelas crianças do primeiro grupo, uma oração diária talvez ou a freqüência ao catecismo. O número de protestantes, embora pequeno, revela a penetração dos evangélicos junto ao Grupo, penetração que não sabemos se ocorreu nas regiões de origem dos pais ou aqui na Guanabara.

O pequeno número de mães que declararam estar educando seus filhos no espiritismo ou numa mistura de Catolicismo e Espiritismo representa muito mais, em nossa opinião, o número de mães que se sentiram à vontade para assim declarar do que a realidade propriamente dita.

A propósito da vida religiosa das populações da América Latina, o Padre Renato Pablete, * Diretor do Centro Belarmino, do Chile, ao analisar os problemas da Igreja Católica nesta área, chega a algumas conclusões que julgamos válidas para o Brasil e, muito especialmente, para a nossa população residente em favelas. Considerando o papel desempenhado pela Igreja Católica na formação cultural dos povos latino-americanos, desde a época da colonização, o sociólogo mostra que no processo atual de transformação econômica e social que vêm atravessando os diversos países do continente, a Igreja é também afetada, uma vez que ela só pode levar a sua mensagem através das estruturas sociais existentes. São suas as seguintes palavras: "A tradição religiosa (na época colonial) podia ser mantida devido à rigidez da estrutura social básica e pelo fato de que, fundamentalmente, as estruturas sociais se identificam com as estruturas religiosas. Apesar da falta de sacerdotes e do anticlericalismo etc., a população de então permaneceu basicamente católica. Mas hoje essas estruturas não se identificam mais. Entretanto temos de reconhecer que vivemos em uma sociedade pluralística, mas infelizmente ainda estamos usando, em muitos casos, métodos de evangelização próprios de uma sociedade monocultural. Os aspectos míticos do catolicismo rural e tradicional não correspondem mais aos novos valores desenvolvidos por uma civilização tecnológica. Os ritos religiosos estão esva-

* PABLETE, Renato — "O ressurgimento da Igreja na América Latina", in Caderno Especial do *Jornal do Brasil*, de 12 de setembro de 1965, Rio.

ziados do seu conteúdo e não têm significação particular para o povo, desde que o uso do Latim tornou difícil a transmissão dos valores religiosos fundamentais. A busca da Comunidade, tão característica de nossos dias, não está de acordo com as amplas estruturas formais da vida paroquial.”

SITUAÇÃO ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS

A principal fonte de renda das famílias consideradas em nossa amostra era o trabalho dos seus membros, era dêle que elas dependiam para viver. O aluguel de um quarto, na casa ou no barraco, única outra fonte de renda mencionada por algumas delas, aparecia sempre em caráter supletivo, nunca como fonte principal. Assim sendo, o conhecimento da remuneração que recebiam os seus membros em troca de seu trabalho ou dos ganhos que auferiam em suas atividades lucrativas é fundamental à avaliação da situação econômica de que desfrutavam.

Tomando por base o salário-mínimo, apresentamos na tabela abaixo, a distribuição percentual dos pais em função de seus ganhos e salários.

GANHOS E SALÁRIOS	%
Menos de um salário	15,8
Salário	36,8
Salário e meio	32,9
Mais de dois salários	10,3
Não souberam informar	2,3
Desempregados	1,3
Sem resposta	0,6
TOTAL	100

Os dados aqui apresentados, já em si expressivos, ganham nova dimensão quando correlacionados com as categorias ocupacionais em que os pais se situavam.

CATEGORIAS OCUPACIONAIS

Ganhos e salários	Não qualificado	Qualificando	Balcões e escritórios	Sup.	Comércio
Menos 1 salário	22,8	15	—	—	9,1
Salário	44,8	33,8	39,2	—	18,2
1 salário e meio	22,8	36,2	53,6	—	45,4
Mais 2 salários	5,8	13,8	3,6	100	18,2
Não puderam informar	2,8	—	—	—	9,1
Desempregado	1	1,2	3,6	—	—
TOTAL	100	100	100	100	100

Constatamos assim que embora se encontrasse entre os não qualificados a maior parcela dos que recebiam o salário-mínimo, também era bastante expressiva a sua presença nas outras categorias, exceção feita à de supervisores. Em relação às categorias de mão-de-obra qualificada e de empregados em balcões e escritórios, isto certamente indicava o baixo nível de qualificações de boa parte dos que assim foram classificados, enquanto no caso dos comerciantes refletia a presença do camelô e do vendedor ambulante. Constatamos também que somente entre os empregados de balcão e escritórios e os supervisores, não apareciam ganhos ou salários inferiores ao salário-mínimo, situação que se explica pelo fato de estarem todos eles enquadrados na legislação trabalhista.

Quanto aos que percebiam um salário e meio, as percentagens mais altas apareciam justamente nas categorias ocupacionais menos representadas, o mesmo se podendo afirmar em relação aos que ganhavam mais de dois salários. A maior parte das ocupações, consideradas como qualificadas deviam ser exercidas num nível muito baixo de qualificação; do contrário outra teria sido a distribuição percentual nesta categoria.

Examinaremos agora o quadro que apresentavam as mães neste particular.

GANHOS E SALÁRIOS	%
Menos de 1 salário	92,1
Salários	4,2
Salário e meio	2,6
Dois salários ou mais	1,1
TOTAL	100

Enquanto entre os pais, a percentagem dos que percebiam menos que o salário-mínimo não ia além de 15,8%, entre as mães esta cifra atingia 92,1%, o que é suficiente para nos dar uma idéia não só das diferenças existentes entre os sexos no que diz respeito à remuneração pelo trabalho que cada um executa como da importância da contribuição de cada um para o orçamento familiar.

RENDA PER CAPITA	Experimental	Contrôle
Impossível calcular	2,0	2,5
Menos de mil cruzeiros	4,1	1,7
De mil a três mil cruzeiros	53,5	27,5
De três a cinco mil cruzeiros	23,7	32,5
De cinco a dez mil cruzeiros	15,5	30
Acima de dez mil	0,8	5,8
Sem resposta	0,4	
TOTAL	100	100

Apesar das distorções provocadas pelo enquadramento das duas séries de dados nas mesmas faixas de renda, tanto a tabela referente ao grupo experimental quanto à relativa ao grupo de controle revelaram o mesmo fenômeno: a grande pobreza em que vivia a maior parte das famílias aqui consideradas.

ESTRUTURA DAS FAMÍLIAS — PRESENÇA DOS PAIS NA VIDA DAS CRIANÇAS

Em 74,5% dos domicílios visitados a criança convivia com ambos os genitores. Nos 25,5% restantes, a constelação familiar se encontrava desfalcada ora apenas do pai, ora apenas da mãe,

ora de ambos, conforme nos mostra a tabela abaixo:

LARES DESFALCADOS	%
De pai	17,5
Da mãe	2,2
De ambos	5,5
Sem resposta	0,3
TOTAL	25,5

Os motivos da ausência dos pais variavam da morte ao abandono, à prisão e ao internamento por motivos de doença.

Em 5,1% dos casos em que foi registrada a ausência de pai, sua figura não fôra substituída por nenhuma outra. Nos 7,9% de casos em que isto ocorrera, ocupavam seu lugar, estranhos ou parentes, nas percentagens em que aparecem na distribuição abaixo.

SUBSTITUTOS PATERNOS	%
Padrastos	3,9
Tios a Avós Paternos	2,5
Tios a Avós Maternos	0,5
Irmão mais velho	0,5
Padrinhos	0,5
TOTAL	7,9

No que se refere às mães, somente em 0,5% dos casos em que ela se encontrava ausente não ocorrera substituição de sua figura. Nos 7,2% dos casos restantes, ocupavam seu lugar estranhos ou parentes, nas seguintes proporções:

SUBSTITUTOS MATERNOS	%
Tias e Avós maternas	4,1
Tias e Avós paternas	1,1
Madrastas	1,1
Madrinhas	0,9
TOTAL	7,2

Subia, pois, a quase um t erço o número de crianças cujos lares se encontravam desfalcados de um ou de ambos os genitores. Por outro lado, o número de lares desfalcados da presença do pai não são era maior do que os de lares desfalcados da presença da mãe, como o número de casos em que esta ausência não era suprida por um substituto qualquer era maior no primeiro caso, o que torna bem evidente a importância da figura materna para essas crianças. Entre os substitutos paternos predominavam os padrastos, enquanto entre os maternos predominavam tias e avós maternas, o que se de um lado indica a necessidade que tem a mulher que fica s zinha de arrumar um nôvo companheiro, do outro confirma sua importância, como ponto de referência de todo o sistema de parentesco. Na ausência da mãe, os filhos são de preferência confiados aos parentes do lado materno. A importância do lado materno é tal que nos casos em que o pai não é substituído por um padrasto  le o é, com mais freq ncia, por um parente da mãe do que por um parente do pai. Na escala dos substitutos paternos e maternos, padrinhos e madrinhas vêm em último lugar.

SITUAAO MATRIMONIAL DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao todo, 83,6% das crianças viviam em lares constituídos em t rno de uma união, 60,5% dessas uniões tinham por base o casamento (30,1% o civil e o religioso, 28,2% apenas o civil e 2,2% apenas o religioso) e 23% eram consensuais. Em 15,6% dos casos, a mãe ou responsável não tinha companheiro e 0,5% era o pai que não tinha; 0,3% nada responderam.

O fato de 15,6% das mães e 0,5% dos pais viverem s zinhos não significa, en-

tretanto, conforme veremos mais adiante, que êles não voltem a se unir a outras pessoas ou, no caso dos responsáveis solteiros, que êles não venham a casar-se e assim proporcionar uma família às crianças que se encontram nesta situaao. Do mesmo modo, o fato de 83,6% dos lares visitados se encontrarem constituídos em t rno de uma união não quer dizer que estas sejam indissolúveis.

NÚMERO DE UNIÕES

Para 84,3% das mulheres e 83% dos homens engajados, aquela era a sua primeira união. * Para os restantes, porém, o número de uniões variava.

As percentagens de homens e mulheres para quem aquela era a primeira união variava conforme se tratasse de casados ou amasiados. Entre as mulheres casadas era de 93,21%, enquanto entre as amasiadas era de apenas 60,7%, o mesmo ocorrendo entre os homens, onde entre os casados ela era de 92,20% e entre os amasiados, de 63,41%, de onde se conclui: 1) que o casamento é a forma de união mais valorizada pelo favelado ou o número de homens e mulheres que ao se unirem pela primeira vez o preferem não seria tão grande; 2) que o amasiamento não ocorre s mente entre homens e mulheres que nunca foram casados (o que se poderia explicar em funao dos baixos níveis econômicos, da quebra da estrutura familiar, sobretudo para os que chegam solteiros e isoladamente), mas, têm, nos casos em que um casamento anterior frustrado impede uma nova união legal.

DURAAO DAS UNIÕES

No todo, 66,3% dos casais viviam juntos há mais de 10 anos, 17,1% de 8 a

* A percentagem de homens nesta situaao pode ser maior uma vez que as mães nada souberam informar sôbre 1,3% dos seus companheiros.

10 anos e 7,3% de 6 a 8 anos. Os 9,3% restantes, há menos de 6 anos, entre os quais se incluíam uniões de até menos de 1 ano.

A percentagem de uniões de mais de 10 anos, elevava-se, entre os casados, a 71%, enquanto entre os amasiados caía a 52,38%, revelando, assim, um número muito maior de uniões mais antigas entre os primeiros.

Tanto entre casados como entre amasiados encontramos uniões que datam de menos de 6 anos (a idade mais baixa entre as crianças), porém elas são muito mais numerosas, no segundo caso (16,6% entre os casados e 6,3% entre os amasiados).

Os dados em relação à duração das uniões não só corroboram os anteriores como acrescentam algo mais: o casamento não só é o tipo de união preferido como o que tem maiores perspectivas de continuidade; embora se encontrem casais amasiados de longa data, estes são em menor número que os casados na mesma situação.

CONVIVÊNCIA DOS PAIS

Os dados sobre a convivência do casal só foram apurados para o grupo experimental, onde entrevistas mais prolongadas permitiram o acesso a esse tipo de informação.

Ao todo, 73,3% das mães declararam viver bem com seus maridos ou companheiros. Esta percentagem pode, entretanto, ser ainda menor, tendo em vista a reserva com que trataram do assunto. Nos casos em que foi constatada a existência de conflitos, os motivos apontados foram os mais diversos, conforme podemos observar na tabela abaixo.

MOTIVOS DE DESARMONIA ENTRE OS CASAIS	%
Bebida	37,5
Filhos	23,2
Ciúme	16,1
Dificuldades financeiras	14,3
Temperamento violento	5,3
Jôgo	3,6
TOTAL	100

Predominavam entre os motivos das desavenças entre os casais, a bebida, os filhos, o ciúme e as dificuldades financeiras. A bebida, embora só fosse assinalada como motivo de conflito em 37,5% dos casos, aparece sob a forma de comportamento habitual masculino num número de casos muito maior. As brigas por causa dos filhos, segundo motivo na ordem de importância, resultavam ou de conflitos decorrentes da presença de filhos de outras uniões, ou de conflitos de autoridade sobre os próprios filhos, o que talvez se possa explicar pelo declínio da importância do pai na constelação familiar, nas novas circunstâncias. O desemprego, os ganhos insuficientes, além de principais fatores da quebra da autoridade paterna e, conseqüentemente, dos conflitos de autoridade acima referidos, são por si mesmos poderosos motivos de constantes atritos. A insegurança emocional refletida no ciúme, o temperamento violento, fruto das constantes frustrações e o jôgo completam o quadro das brigas conjugais.

Também do ponto de vista da convivência, os casais amasiados se distinguem dos demais. Enquanto 79,2% das mulheres casadas declararam viver bem com seus maridos, apenas 57,1% das amasiadas puderam afirmar o mesmo.

Apesar da maioria das crianças se encontrar na faixa dos 6-7 anos de idade, era grande sua participação no trabalho doméstico e mesmo em atividades lucrativas. Apenas 32,8% das crianças não tinham nenhuma obrigação em casa.

As tarefas domésticas ocupavam tanto meninos quanto meninas, mas o número de meninas ocupadas era maior que o de meninos: 68,1% para as primeiras e 66,3% para os últimos. Embora não houvesse tarefas, de âmbito doméstico exclusivas de um sexo, percebe-se em algumas delas a predominância de um ou de outro sexo.

No quadro abaixo, podemos verificar a percentagem em que cada tarefa foi mencionada, tanto em relação aos meninos quanto às meninas, nas respostas dadas pelas informantes.

TAREFAS DAS CRIANÇAS	Meninos	Meninas
Carregar água.....	29,2	11,7
Entregar roupa, ir a mandados etc.....	29,2	11,7
Varrer e arrumar casa, lavar louça etc.....	21,9	33,6
Olhar os irmãos menores.....	12,4	20,7
Lavar roupa.....	3,4	13,8
Passar a ferro.....	0,9	2,8
Preparar refeição.....	0,9	5,7
Cuidar dos bichos.....	0,4	—
Vender amendoim, lavar carros engraxar sapatos.....	1,3	—
Sem resposta.....	0,4	—
TOTAL.....	100	100

As tarefas confiadas às crianças refletem não só as necessidades que sofrem essas famílias e a importância econômica da criança para a sua sobrevivência como alguns dos valores que as norteiam. Enquanto, por exemplo,

predominam entre os meninos as tarefas cuja realização levam a criança à rua, afastando-a de casa, entre as meninas predominam as tarefas realizadas no âmbito doméstico.

O papel da criança não se resume, entretanto, ao desempenho das tarefas que acabamos de mencionar. Compete, também, a ela corresponder a uma série de outras expectativas, consideradas por seus pais ou responsáveis, de grande importância para o bom andamento e suas relações na família. Embora desconhecemos o conteúdo dessas expectativas, sabemos, porém, através das razões pelas quais as crianças são castigadas, o que seus pais consideram comportamento negativo ou que devam ser desencorajados. Encontraremos, na tabela abaixo, as razões referidas, com as percentagens encontradas para cada sexo.

RAZÕES DE CASTIGO	Meninos	Meninas
Travessuras, artes, bagunça.....	34,3	25,6
Desobediência.....	20,3	19
Brigas, agressões.....	15,9	14,3
Teimosia.....	9,2	11,3
Fuga de casa, brinquedo na rua.....	6,8	6,6
Má-criação.....	5,8	9,5
Vadiagem, preguiça, não gosta de estudar.....	3,4	10,1
Outros.....	4,3	3,6
TOTAL.....	100	100

Esses dados vêm ampliar a nossa visão dos tipos de comportamento que os adultos esperam dessas crianças. Entre outras coisas, de menor importância, as crianças não devem: fazer travessuras, desobedecer, brigar ou agredir seus companheiros, teimar, brincar na rua, fazer má-criação, vadiar, ter preguiça, não gostar de estudar.

A freqüência em que dada razão é mencionada revela a medida em que cada sexo infringe essas normas. As-

sim é que as travessuras e as artes, a desobediência, as brigas, as agressões e as fugas de casas são faltas mais comuns entre os meninos, enquanto a teimosia, a má-criação e a vadiagem são mais freqüentes entre as meninas, o que vale dizer que os meninos não só por disporem de mais tempo para brincar como de mais liberdade, têm mais possibilidade de praticar travessuras, ficar na rua mais tempo do que o permitido, brigar, atirar pedras, revelar um comportamento de tipo mais ativo, enquanto as meninas, mais prêças e sobrecarregadas, não só dispõem de menos tempo para as travessuras como são as mais castigadas por vadiagem. Pertencem também às meninas as porcentagens mais altas de formas passivas de oposição aos adultos — teimosia e má-criação.

A não correspondência às expectativas existentes em tôrno de seu comportamento coloca a criança na situação de ser punida. Os filhos de conduta em que as crianças habitualmente incorrem recebem de seus pais ou responsáveis o tratamento que a seguir apreciaremos.

CASTIGOS

Apenas 16,2% das crianças não eram castigadas.

O castigo atingia, indiscriminadamente, meninos e meninas, mas os meninos eram mais castigados que as meninas: 85,7% entre os primeiros e 81,7% entre as últimas.

O castigo mais freqüentemente aplicado a meninos e meninas era a pancada. Nenhum outro se lhe equipara em importância. Em segundo lugar apareciam os que envolviam proibições e que privavam a criança de alguma coisa importante para ela, o brinquedo, o divertimento, o passeio, a sobremesa. Vinham a seguir as que procuravam imobilizá-la, tirar-lhe os movimentos,

uma mistura de castigo físico e proibitivo. O trabalho e o estudo, apesar de pouco usados, contribuía com sua parcela entre os castigos, por mais que isto nos possa surpreender. Os castigos que envolviam uma humilhação do tipo de deixar sem roupa, eram os menos usados.

Também em relação ao tipo de castigo, podemos observar algumas diferenças no tocante a meninos e meninas. Encontram-se na tabela abaixo as porcentagens com que cada tipo de castigo foi mencionado em relação a cada sexo.

TIPO DE CASTIGO	Meninos	Meninas
Pancada.....	48,9	51,8
Ficar sem brincar, sem assistir TV etc.....	26,5	25,7
Ficar sem passear.....	11,9	14,9
Ficar de pé ou de joelhos, trocar no escuro.....	7,8	1,9
Lavar roupa, bordar.....	—	2,8
Estudar, escrever.....	2,6	1,4
Tirar a roupa.....	1,1	0,5
Zanga, ameaça.....	0,8	0,5
Sem resposta.....	0,4	0,5
TOTAL.....	100	100

Embora os meninos sejam mais castigados que as meninas, o castigo físico é aplicado com mais freqüência às meninas.

O fato de os meninos serem castigados com mais freqüência que as meninas parece indicar serem êles os que mais freqüentemente se afastam das normas de comportamento esperado por seus pais. São as meninas no entanto as que mais apanham. Serão suas faltas mais graves que as dos meninos ou é a sua condição de mulher que está em jôgo?

A proibição do brinquedo faz realmente mais sentido quando aplicado aos meninos já que êles, como vimos, brincam mais que as meninas.

Nesta mesma linha de raciocínio compreende-se também por que os castigos que visam imobilizar a criança quase não são aplicados às meninas. Se a elas cabe maior número de tarefas é evidente que não se vai castigá-las imobilizando-as. O uso do trabalho como castigo só no caso das meninas parece vir confirmar ainda mais este raciocínio.

A proibição de passear, mais freqüente no caso das meninas, também não parece difícil de explicar, uma vez que sendo mais prêsas que os meninos o desejo de sair é, entre elas, naturalmente maior.

Atitudes diversas quanto ao pudor que deve manifestar cada sexo, explicam certamente o porquê de se tirar a roupa de preferência aos meninos.

Completando esta apreciação a respeito do papel da criança na família e dos comportamentos que dela se espera, examinaremos a seguir as respostas dadas pelos pais à questão do que pretendiam que seus filhos fôsem quando crescessem.

ASPIRAÇÕES EM RELAÇÃO AO FUTURO DOS FILHOS

Ao todo, 44,9% dos pais nada souberam afirmar quanto ao que gostariam que seus filhos fôsem mais tarde. Suas respostas variavam entre o "não sei", "Deus é quem sabe" ou "êle(a) é quem sabe", parecendo revelar a impossibilidade em que estas famílias se encontravam de aspirar a alguma coisa, fôsse pela limitação de recursos com que contavam para viver, fôsse pelo próprio desconhecimento do que seria possível aspirar ou mesmo por não saberem o que a criança poderia vir a desejar ou se mostrar capaz de realizar.

Dentre os que manifestaram algum desejo 21,9% indicaram um ofício como aspiração máxima para seus filhos,

18,7% uma profissão liberal, 5,8% o serviço público e 3,8% as Fôrças Armadas. 4,9% dos pais, sem que se definissem por uma profissão, indicaram porém que pretendiam que os filhos estudassem.

Qual o papel da escola na realização dessas aspirações?

Aos pais que aspiravam um ofício para os filhos e que, a nosso ver, estão ainda buscando consolidar sua posição na camada operária, a escola primária deve representar um fim em si mesma, uma vez que possivelmente, além dela, seus filhos não irão. Para aqueles que aspiravam um cargo público para os filhos ou seu ingresso nas Fôrças Armadas, ou ainda, que estudassem, chegando mesmo a incluir entre seus objetivos uma profissão liberal, a escola primária deve ter outro sentido: em lugar de um fim em si mesma, um degrau na conquista de outros fins.

3. Conclusões

Os dados que acabamos de apresentar permitem-nos chegar às seguintes conclusões a respeito das características sociais-econômicas e culturais básicas do grupo em questão e cujo conhecimento nos parece essencial a todos quantos se interessarem por esta criança.

1) A criança favelada, apesar de constituir parcela significativa da população escolar da Guanabara, por suas origens e pelas condições em que vive, apresenta características diversas dos outros segmentos infantis desta mesma população.

2) É de côr, em mais de 70% dos casos.

3) É carioca nata em mais de 80% dos casos, mas seus pais são quase todos originários de outros Estados e em mais de 50% dos casos, de localidades de menos de 20.000 habitantes e de

zonas rurais, tendo imigrado para a Guanabara em diferentes momentos de suas existências, em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho. Como conseqüência, porém, das escassas oportunidades de instrução e treinamento profissional que tiveram aqui ou algures, possuem níveis de instrução e qualificação profissional baixíssimos, sobretudo as mulheres, sendo muito poucos os que chegaram a concluir mesmo o primário, a atingir o nível de mão-de-obra qualificada ou se encaminhar para um outro tipo de profissão.

4) Sua família é na maioria dos casos muito pobre, material e intelectualmente, sendo sua participação na cultura de massa limitada por motivos financeiros à leitura de jornais e audição de programas de rádio e, com razões culturais, à leitura de um certo tipo de jornal e audição de determinados tipos de programas.

98 5) Vive na maioria dos casos, com ambos os genitores, mas em 25,5% dos casos sua família se encontra desfalcada ou da figura do pai ou da figura da mãe ou de ambas, sendo entretanto a figura materna a mais importante de sua constelação familiar.

6) Embora o casamento seja a forma de união mais valorizada por seus pais, são freqüentes entre eles as uniões consensuais e as separações, o que significa não serem muito estáveis as bases em que se apóiam suas famílias.

7) Apesar de 73,3% de suas mães declararem viver em harmonia, êste não parece ser o clima dominante nas relações entre os membros de suas famílias, seja entre os pais, seja entre pais e filhos, haja vista o que declararam as outras mães em relação aos seus maridos, a freqüência com que as crianças são castigadas e o tipo de castigo que recebem.

8) Suas mães declararam que recebem educação religiosa, mas, realmente, pouco sabemos a êste respeito.

9) Pela forma e intensidade com que participam das lides domésticas, percebe-se que seu papel na família não é definido em termos de estudo e sim de trabalho, circunstância que também se reflete nas aspirações que se formam em relação ao seu futuro o que não deve ser entendido em termos de desvalorização da escola ou de falta de aprêço pela educação, mas na realidade em que vivem.

documentação

4.^a Conferência Nacional de Educação: Registro Analítico e Recomendações

1. Registro Analítico

De 22 a 28 de junho de 1969 realizou-se, em São Paulo, a IV Conferência Nacional de Educação, reunindo nas modernas instalações do Instituto de Energia Atômica da Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, Conselheiros Federais e Estaduais da Educação, Diretores e Assessores Técnicos das várias Diretorias e órgãos do Ministério das Secretarias de Educação, professores e técnicos das Universidades e das instituições de ensino do País, observadores de organismos internacionais.

Idealizada e instituída em boa hora pelo ex-diretor do INEP, Professor Carlos Pasquale, continuam essas conferências sendo promovidas pelo INEP, que funciona como seu Secretariado Executivo, sendo também de destacar o papel hoje nelas desempenhado pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Entre membros natos, observadores e corpo técnico de assessores, pode-se estimar em torno de uma centena o número dos que participaram dos trabalhos dessa IV Conferência, debatendo estudos e teses sobre os temas em pau-

ta e apresentando recomendações que foram o corolário dos trabalhos feitos. Teve a conferência como tema básico "Natureza e Problemas do II Ciclo do Ensino Médio" e como subtemas a "Articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Médio" e o "Acesso à Universidade", assuntos, sem dúvida, do maior relevo na conjuntura educacional brasileira. A respeito do tema "Natureza e Problemas do II Ciclo do Ensino Médio" e do subtema "Acesso à Universidade", apresentou o INEP dois documentos de trabalho, básicos, o primeiro de autoria do signatário deste artigo e o segundo elaborado pela Prof.^a Nadia Franco da Cunha, ambos do quadro técnico do INEP.

À base do julgamento constante de atas, emitido pelos respectivos grupos de trabalho em que, em torno desses temas, se dividiu a Conferência, esses documentos básicos preencheram as finalidades a que se propuseram, constituindo não só roteiro seguro e válido para o processamento das discussões dos temas respectivos, como também apresentaram sugestões e recomendações que inspiraram sensivelmente o texto das recomendações finais. O cortejo dos documentos respectivos evidenciará a procedência desta assertiva.

Além desses documentos básicos apresentou ainda o INEP, como subsídio valioso ao estudo dos temas em discussão, bem elaborada Bibliografia, nacional e estrangeira, versando os assuntos em foco, de autoria da Prof.^a Regina Helena Tavares, também integrante do seu quadro técnico.

Completando os trabalhos mencionados, outros valiosos documentos de estudo, elaborados por educadores, seja individualmente seja representando entidades educacionais, foram encaminhados ao exame e consideração da IV Conferência, como úteis subsídios aos seus trabalhos.

Entre esses documentos de estudo podem ser citados, numa relação que não pretende ser exaustiva, a separata da Indicação n.º 48/67 — do Conselho Federal de Educação. “Articulação da Escola Média com a Superior”, aprovada em 15-12-67, cujo relator foi o Conselheiro Valnir Chagas, tendo como demais signatários os Conselheiros Clóvis Salgado, Moniz de Aragão, Newton Sucupira, Roberto Santos, Padre José de Vasconcelos; o documento sobre “Natureza e Problemas do Ensino Médio de Segundo Ciclo”, contribuição da Diretoria do Ensino Secundário, preparado pela IPEN; o trabalho sobre “O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do País”, de autoria de Wolga Peçanha e Aracy Bezerra Duarte; o relatório da pesquisa sobre “Expectativas Profissionais e Educacionais dos Estudantes do Segundo Ciclo de Nível Médio no Estado da Guanabara”, de autoria de Maria Lais Mousinho Guidi, Jayme Simões de Aguiar e Sérgio Guerra Duarte, do INEP; o documento de estudo sobre “A articulação do Ensino Médio com o Superior”, de autoria do Conselho Estadual de Educação do Estado da Guanabara (Professores Edília Coelho Garcia, Carlos Thompson Flores Neto, Claudio Soares, D. Lourenço de Almeida Prado, Leonidas Sobriño

Pôrto); o estudo “A Seleção e o Vestibular na Reforma Universitária”, de autoria de Valnir Chagas; o levantamento intitulado “Cronologia da Relação de Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil”, contribuição da Diretoria do Ensino Superior, de autoria de Francisco Figueiredo Lima de Albuquerque; o estudo “Coordenação entre a Formação Profissional e o Ensino Médio”, de autoria de Jorge Alberto Furtado, Diretor do Ensino Industrial do MEC.

Modificação importante no processo de realização das futuras -Conferências

Antes de entrarmos na análise dos aspectos geral e particular que caracterizaram esta Conferência, não queremos deixar de sublinhar, pela importância virtual de que se reveste, a aprovação pelo seu plenário de indicação apresentada pela Comissão de anteprojeto do tema e local da próxima Conferência, integrada pelos professores Carlos Pasquale, do C.F.E., José de Melo Gomes (Secretário de Educação de Alagoas), Carlos Corrêa Mascaro (Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) e Cônego Walter Nogueira, pela Secretaria de Educação do Amazonas.

Nessa indicação não somente se apresentava e justificava precedentemente a escolha do tema “Ensino Técnico: 1 — Estrutura, Integração e Valorização. 2 — Planos, programas e projetos para a preparação de quadros técnicos dos vários níveis e ramos (engenheiros, técnicos, trabalhadores qualificados e outros profissionais)”, tendo como local Manaus (Amazonas), como se formulava a seguinte recomendação, aprovada unânime em plenário:

“A IV Conferência Nacional de Educação recomenda ao INEP a conveniência de, na condição de Secretaria Executiva, entre esta e a seguinte reu-

não, promover, com o mais amplo acesso às fontes, o inventário dos quadros técnicos existentes e dos meios de sua formação e promover, à luz desses elementos, a realização de dois seminários, cujos resultados constituiriam elementos básicos à V Conferência.

Um, de especialistas das várias Diretorias do Ministério da Educação, dos órgãos das Secretarias de Educação e das entidades públicas e privadas responsáveis pelo ensino técnico, para o estudo do primeiro subtema; outro, inclusive com representantes dos órgãos federais incumbidos de formulação de política de mão-de-obra, destinado ao levantamento das necessidades de força de trabalho do País e a apresentação de sugestões sobre planos, programas e projetos para atendê-las."

Parte-se assim para um novo e muito oportuno esquema de elaboração de estudos prévios especiais, básicos à Conferência, que poderão ser da maior importância para o seu êxito, na medida em que se representam expressão de um consenso profissional de especialistas, amplo e autorizado, em vez de serem estudos que expressam pontos de vista pessoais, por mais categorizados que sejam os seus autores e por melhor que seja a qualidade desses estudos individuais.

O Sentido da Conferência

Vamos tentar caracterizá-lo, partindo de dois planos: o *geral* e o *particular*.

De um ponto de vista *geral* há que examinar-se o sentido que essas Conferências Nacionais de Educação têm assumido, o que vêm representando como exposição e análise crítica do sistema educacional brasileiro e sua significação como instrumento válido e operativo para transformações nesse sistema educacional, mediante proposição de reformulação da sua filosofia e de sua instrumentação.

Ao fazer esta análise é preciso não perder de vista o que podem pretender ser e representar essas Conferências para que, em sua crítica, não se exija delas mais do que podem dar.

Essa incompreensão do que pode ser o âmbito de atuação das Conferências, que evidentemente não podem ter poder *decisório*, nem dispõem de meios para implantar, de próprio, a vigência de suas teses, é muito mais frequente do que poderia parecer.

Ainda ao ensejo da realização desta Conferência vimos órgãos da imprensa, dos mais tradicionais e autorizados em seu âmbito, formular críticas ao resultado dos trabalhos realizados que demonstram, à saciedade, essa incompreensão quanto ao que essas Conferências podem pretender alcançar.

Segundo essas críticas, a IV Conferência teria sido "apenas mais uma conferência" como se a outro objetivo visasse ela senão ao de ser mesmo mais uma conferência nacional de educação (a 4.^a); como se expressões como "deve-se, é importante, é necessário" representassem apenas "considerações teóricas", tal como se estivesse na órbita do poder de conferências desse gênero, usar expressões como *determina-se, decide-se, resolve-se* e ainda mais apresentarem detalhadamente os meios e processos a adotar para implantação das teses, normas, critérios que *recomendam*. Recomenda, sim, e a mais não podem chegar, nem chegar em lugar algum onde se realizem.

Colocado seu raio de ação em seus justos limites, vejamos como se poderá analisar o sentido *geral* que tem caracterizado essas conferências.

Visto o assunto à luz desse sentido *geral*, há dois aspectos essenciais a destacar na realização das conferências que lhes confere mérito capaz de justificar a sua existência. Em primeiro

lugar o aspecto de *diagnóstico* do nível a que chegaram o pensamento e a ação educacional no País. Com efeito. Reunindo em seu grupo de participantes expressões as mais altas da administração educacional do País, as posições esposadas, as teses vitoriosas, o acervo de realizações educacionais apresentado dão uma medida bastante expressiva do nível em que se encontra o pensamento educacional prevalecente no País, bem como das características da situação educacional nêle existente.

A análise crítica dos documentos de trabalho apresentados, das comunicações feitas no plenário pelos srs. secretários da educação e diretores de serviços do Ministério da Educação, o texto das recomendações que emergem das conferências constituem, não há negar, repositório precioso para quem quer que pretenda diagnosticar o *status* educacional do País.

A leitura dos anais dessas conferências constitui mesmo documento indispensável a quem queira conhecer o estado da educação no País.

O outro aspecto que deve ser ressaltado é seu sentido *pedagógico*.

Não resta dúvida que o intercambiar de experiências, o discutir teses, normas, princípios, diretrizes, o colocar e desenvolver aspectos importantes da problemática educacional do País, definindo-lhes criticamente o sentido e apresentando e discutindo rumos e caminhos para as soluções visadas, têm um nítido sentido pedagógico que seria por sinal interessante e oportuno desenvolver e aprofundar mais explicitamente, tal a importância de que se reveste.

A quem venha acompanhando a seqüência dessas conferências e analisando com objetividade sua influência nas diretrizes educacionais do País, não po-

de passar despercebida a constatação de que muitas das suas recomendações fundamentais vêm a pouco e pouco ganhando foros de cidadania na teoria e prática do sistema escolar brasileiro.

Desde a primeira Conferência em Brasília, tendo como tema o Planejamento Educacional e o papel que nêle deve caber aos educadores, à segunda, em Porto Alegre, na qual a problemática da escola primária foi o assunto, seguindo-se as da Bahia, em que os temas foram o aumento da escolaridade primária e o de articulação entre essa escola e a escola média, e a recém-realizada em São Paulo, cujo temário, acima enunciado, versou assuntos da maior importância na educação nacional, pode-se assinalar, sem maior esforço, como permearam a teoria e prática da educação brasileira, as teses básicas nelas esposadas, as diretrizes educacionais apontadas.

Assim é que não há como negar que a idéia de que o esforço educacional do País terá de ser adequado, racional e amplamente planejado, sem o que será um esforço dispersivo, aleatório e tumultuário, ganhou consenso unívoco dos responsáveis pela educação no País, ainda que se defrontando com percalços sérios para sua implantação, dos quais não vem sendo dos menores a exata compreensão das responsabilidades que nesse planejamento devem caber, *intransferivelmente*, aos educadores.

Igualmente há uma ponderável consciência profissional militante em torno da necessidade de ampliação da escolarização primária, à compreensão de que a educação escolar tem de ser entendida como um processo contínuo e não seccionado em compartimentos estanques, à necessidade de implantação de novas formas e processos na estrutura do sistema escolar brasileiro, quais sejam os relativos à escola integrada, ao ginásio comum polivalente,

à promoção flexível e já agora êsse consenso se manifesta também em relação às novas concepções sôbre o sentido e os objetivos do ensino de grau médio, sôbre a reformulação dos processos de acesso ao ensino superior, sôbre os colégios integrados ao nível do segundo ciclo do ensino médio, sôbre a necessidade de ampliação dos quadros profissionais de nível médio no País.

A leitura dos Anais das Conferências Nacionais de Educação demonstra ineludivelmente, pela análise das recomendações delas emergentes, quanto as recentes tomadas de posição de responsáveis pela nossa educação ante o desafio educacional brasileiro correspondem às normas, princípios, teses, diretrizes por elas preconizadas.

104 Evidentemente há uma defasagem e variação no tempo para incorporação dessas teses à *praxis* educacional corrente. Mas êsse é um fenômeno que vem sendo inevitável no campo da educação escolar, que se move muito lentamente, cuja permeabilidade às idéias novas não é das mais prontas, em parte alguma. A resistência à mudança, nessa área, é notôriamente grande. Há inclusive observadores que estimam em nunca menos de cinco décadas o tempo necessário para que, em condições favoráveis à mudança, uma idéia nova, uma concepção diferente seja incorporada ponderavelmente à *praxis* escolar. Dado êsse desconto, não há como deixar de reconhecer que as recomendações das Conferências Nacionais de Educação têm conseguido influenciar positivamente as diretrizes educacionais do País, tendo suas recomendações encontrado eco junto aos responsáveis pela educação nacional.

Além dêsses dois aspectos positivos, ainda há outro, não menos relevante e que é o de elas virem constituindo um instrumento a mais na linha de *integração do esforço* solidário do País

na promoção do seu empreendimento educacional. Essas conferências representam iniciativa a se somar àquelas, com o mesmo espírito, das reuniões periódicas entre o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação ou entre Secretários de Educação e titulares das Diretorias e órgãos do Ministério da Educação, visando tôdas elas encontrar caminhos eficazes para atingir o tão necessário propósito de *somar esforços, racionalmente integrados, das várias áreas do poder público e do setor privado, em favor da educação nacional*. E, incontestavelmente, como frutos dêsse esforço conjugado, já se podem apontar resultados benéficos na expansão e aprimoramento do ensino dos Estados, embora seja ainda longo o caminho a percorrer para acelerar devidamente sua expansão e incrementar seu rendimento.

Ao lado dêsses aspectos positivos quanto ao sentido geral das Conferências, sem dúvida ponderações de outra natureza podem ser feitas quanto ao que se poderia chamar seu *tom geral*.

Analisando a III Conferência Nacional de Educação, emitimos considerações a respeito, cujo sentido iremos reproduzir, por nos parecerem inteiramente aplicáveis à IV Conferência.

Em têrmos globais (e não é estranhável a constatação) o pensamento educacional que vem informando as recomendações das conferências se filia bem mais à concepção de educação como agente transmissor de herança cultural, de conservação, justificação e refinamento do *status quo* sociocultural do que como instrumento propulsor de revisão e mudança sociocultural.

Sociologicamente falando, essa verificação nã chegará a surpreender, por isso que na interdependência da dinâmica de processos sociais globais, como os de burocratização, urbanização,

industrialização, secularização da cultura etc., existem processos parciais desigualmente desenvolvidos e nêles, entre os que comumente não acompanham em sintonia o ritmo da dinâmica desses componentes do processo social global, está a superestrutura educacional institucionalizada.

Esta foi uma reflexão que ainda agora nos ocorreu, ao constatar-mos que nem a inspiração mais dinâmica que poderia emanar da realização de uma Conferência de Educação num *Instituto de Energia Atômica*, foi capaz de neutralizar, por vêzes, o apêgo a posições mais tradicionais, que já não se compadecem com o que deveria ser a implantação de inovações radicais nos objetivos, na estrutura interna e nos processos de trabalho da escola, para que a ação escolar se adequasse à configuração da vida social de uma sociedade de classes urbano-industriais em consolidação e expansão, tal como sucede no Brasil.

Ainda outra observação que cabe fazer quanto ao tom geral dessas conferências é a da predominância do aspecto acadêmico-formal dos debates.

É possível que êsse estilo corra à conta de nossa formação cultural, muito predominantemente litéro-jurídica, pouco empiricista e pragmática, refratária à pesquisa metódica e sistemática. Daí não se poder identificar na sustentação das teses, salvo por exceção, a nota do embasamento científico, da fundamentação na observação metódica e racionalmente controlada. E como a educação nacional foi larga e longamente e ainda é, em boa medida, o domínio do bacharelismo formal, não é estranhável que se encontre em uma Conferência de Educação um método de discussão que não seria o usual numa reunião, por exemplo, cujo tema fôsse Física ou Biologia, ou de ciências exatas em suma.

No tom geral das conferências há ainda a considerar outro aspecto que de certo modo entrava o que deveria ser a sua indispensável nota de projeção para o futuro. É o fetichismo, a sujeição ao que é definido como sendo a "realidade nacional presente". Levada aos extremos em que é colocada a submissão a essa realidade nacional presente, degenera numa fixação imobilista em tórno de padrões que urge superados, que não há porque não tentar superar, tanto já não correspondem êles ao que precisariam corresponder. Parece claro que a posição correta a tomar em oportunidades como as dessas conferências é a de rever criticamente o que existe e se partir para buscar alcançar o que deve ser, o que precisa ser, o que terá de ser e não a de ficar-se praticamente imobilizado pelo negativismo apriorista face a uma realidade concebida em termos de situação definitiva, estática, imutável. É preciso haver mais destemor no sacar sôbre o futuro, no propor para o futuro, no crer no futuro.

105

Quando, por exemplo, se recomenda que o Brasil precisa ter, no prazo *aproximado* de cinco anos, pelo menos 30% da população escolarizável no segundo ciclo do ensino médio matriculada na escola, é preciso estar convicto da necessidade dêsse mínimo e da adoção da política educacional proposta à viabilidade de alcançá-lo. Pensar ao contrário é estar dominado pelo complexo de inferioridade fatalista do subdesenvolvimento, admitindo ser o Brasil incapaz de alcançar índices já atingidos e até superados por países sul-americanos não mais desenvolvidos do que êle. Para essa confiante convicção é válida a contribuição da educação comparada.

O aspecto *particular* dessas conferências há de ser conferido pela análise crítica do seu projeto final de recomendações.

Na análise das recomendações que delas emergem cabe uma primeira ponderação pertinente a conferências desse gênero. E essa ponderação é a de que, reunindo elas um corpo coletivo de procedência e pontos de vista heterogêneos, as suas recomendações finais necessariamente têm de expressar formas de composição e de compromisso com essas várias posições e tendências díspares, por vezes até conflitantes entre si. É fácil perceber assim que entre as recomendações emergentes de um grupo de trabalho, menor e menos heterogêneo, e as recomendações finais, muitas vezes dilui-se o vigor e esbate-se a nitidez de certas posições e definições originais nessa passagem dos grupos de trabalho mais limitados e coesos para a manifestação final do plenário, mais amplo e mais heterogêneo.

De modo geral pode-se porém afirmar que o texto das conclusões e recomendações da IV Conferência Nacional de Educação é um texto bem redigido, com sugestões pertinentes, adequadas, oportunas, didaticamente apresentadas.

Na parte introdutória — “Quanto à natureza e problemas do II Ciclo do Ensino Médio”, a conceituação é correta quanto aos objetivos desse nível de ensino, bem definido em seu triplice objetivo — educação geral, formação profissional e sentido propedêutico — e a hierarquia de importância e o sentido que nêles deve caber ao objetivo propedêutico, são colocados em justos termos e adequada interpretação.

Ainda que — a nosso entendimento — pudesse caber, pedagogicamente, uma conceituação mais nítida e precisa do sentido de educação geral, sujeita que é a equívocos e distorções freqüentes, as recomendações não deixam de ferir o que deve ser a tônica dessa educação geral.

Também a contribuição da aprendizagem em serviço é realçada para a formação profissional nesse nível, embora podendo, quiçá, a sua necessidade ter sido enfatizada com maior vigor.

É verdade porém que do item 4 das recomendações consta: “favorecendo-se o regime que concilie a atividade escolar com o treinamento no próprio local de trabalho”.

É muito oportuna a recomendação sobre a instituição de “cursos de treinamento profissional e complementação cultural de duração variável”.

No que concerne à recomendação número 5, quanto à instituição, a título experimental, do que seriam os colégios integrados, pareceu-nos tímida, esquiua, medrosa, pouco definida e persuasiva, como igualmente teriam sido as recomendações n.º 8, concernente à orientação educacional, e a n.º 7, relativa à escola integrada, comum, abrangendo as atuais escolas primárias e ginásio na escolarização comum.

As recomendações quanto à formação do magistério são pertinentes e arrojada, sendo de destacar aquela — sobremodo oportuna — que estabelece que “para assegurar a importância que deve ter o ensino normal, bem como as condições de eficiência do seu funcionamento, seja-lhe reconhecido individualidade própria: estrutural, administrativa e funcional”. Evidentemente o ensino normal funcionando a menor reboque do ensino secundário, é situação que não deve perdurar, por ser disfuncional aos seus objetivos específicos.

As recomendações quanto ao *acesso ao ensino superior* colocam o problema em seus justos termos de democratização de oportunidades educacionais e de atendimento às exigências do desenvolvimento nacional.

As recomendações formuladas sobre o sentido de que se deve revestir o pro-

cesso de acesso ao ensino superior — “capaz de assegurar continuidade entre o nível médio e esse nível de ensino, visando, antes de tudo, estabelecer um diagnóstico de aptidões e conhecimentos fixados sobre o lastro de maturidade do aluno”; a articulação entre os estabelecimentos de ensino superior com os de ensino médio a fim de “organizar o concurso vestibular”; o planejamento do número de oportunidades de modo a “revelar e controlar as conexões existentes entre o setor educacional e os demais setores que o condicionam”; “a análise da crescente diversificação das ocupações”; “as retificações necessárias quanto aos níveis de certas carreiras, deslocando-se para o médio ou pós-colegial alguns cursos de nível superior e estabelecendo-se ou consolidando-se as carreiras curtas reclamadas pela estrutura ocupacional do País”; a criação, nas universidades, de um “serviço de planejamento, destinado I) à captação dos problemas e necessidades das respectivas regiões e II) à harmonização, com base nos estudos que daí provierem de planejamento universitário, com o planejamento federal, regional e estadual”: “a existência no Ministério da Educação e Cultura de um sistema de planejamento em condições de harmonizar, eficazmente, de um lado, o plano de racionalidade técnica com o da decisão política e, de outro, os projetos pedagógicos com as previsões quantitativas”, são recomendações que demonstram o acerto, a largueza de vistas e a propriedade com que o tema foi debatido e o acerto dos caminhos recomendados.

É claro que essas conclusões e recomendações da IV Conferência não pretendem esgotar toda a problemática inerente aos assuntos nela discutidos;

é evidente que esta ou aquela recomendação poderia ter ganhado uma formulação mais adequada, mais convincente, mais concreta, mais nítida e persuasiva; é certo ainda que esta ou aquela omissão pode ser apontada no texto das recomendações.

Entre estas, por exemplo, podemos citar uma que nos pareceu mais relevante, qual fosse a da ausência de qualquer recomendação no sentido de se rever o conteúdo, as qualificações exigidas e a *compensação atribuída*, na área pública e privada, às tarefas, cargos e profissões de nível médio no Brasil, sem o que será inútil, por falta de motivação convincente, estar a insistir, como a própria Conferência o fez, na necessidade de ampliar esses tão necessários quadros profissionais de nível médio do País. Essas observações não infirmam porém o mérito, a pertinência, a lucidez, a oportunidade das recomendações formuladas.

Ao finalizarmos estas considerações não podemos deixar de ressaltar, sem qualquer demérito das demais valiosas contribuições ao êxito da Conferência, a firmeza de determinação do jovem diretor do INEP, Dr. Guido Ivan de Carvalho, arrostando dificuldades nada pequenas para que ela se realizasse com o êxito de que se revestiu, bem como o papel relevante nela desempenhado, como relator de Grupo de Trabalho e da Comissão de Recomendações, pelo Conselheiro Federal de Educação, professor Durmeval Trigueiro Mendes, que conduziu suas árduas tarefas com raro brilho, segurança perfeita, plena habilidade e inteira eficácia.

Por dever de justiça, deixamos aqui consignado este registro final.

Jayme Abreu

Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

2. Recomendações

A) Quanto à natureza e problemas do 2.º ciclo do ensino médio

1. O ensino do segundo ciclo destina-se à educação geral e à formação profissional, além de ser propedêutico ao ensino de nível superior.

2. A educação geral, predominante na primeira etapa do segundo ciclo, deve ser reorientada, sobretudo no tocante aos conhecimentos científicos — servidos por novos métodos — para que dela possa fluir a formação técnica e profissional. Dessas condições decorre a possibilidade de atualização eficiente e rápida dos profissionais em face das mutações da técnica.

3. O currículo para essa formação profissional pressupõe, ademais, ao lado das disciplinas técnicas, e na medida do possível, a aprendizagem em serviço.

4. Recomenda-se que nas escolas técnicas do 2.º ciclo sejam instituídos cursos de treinamento profissional e complementação cultural, com duração variável, favorecendo-se o regime que concilie a atividade escolar com o treinamento no próprio local de trabalho. Nessa ordem de iniciativas, convém que se estimule a criação ou o revigoração, nos ensinos médio e superior, de formas especiais de complementação, atualização e aperfeiçoamento, assegurando-se, em relação aos cursos, ampla flexibilidade de currículo e duração. Dêsse modo, poder-se-á oferecer aos jovens e aos adolescentes maiores oportunidades educacionais, de acordo com os seus interesses, talentos e tempo disponível.

5. Por motivos de ordem econômica, sociológica e pedagógica, convém que sejam estimuladas experiências de concentração e de integração curricular do ensino médio, tendo presentes as con-

dições locais e as peculiaridades dos sistemas de ensino.

6. A escolarização, no 2.º ciclo, devidamente planejada, deve corresponder, no prazo aproximado de cinco anos, pelo menos a 30% da faixa etária respectiva, valendo recordar que tal previsão consta de planos nacionais de educação.

7. Deve ser contínuo o período de escolaridade obrigatória prescrito pela Constituição Federal. Até que, por via legislativa, venha a ser introduzido esse sistema, poderá ser admitida pelos órgãos competentes a integração do atual ginásio no mencionado período.

8. A diversificação educacional e profissional ensejada na escola média, para que seja feita por critérios adequados, pressupõe a existência de serviços de orientação. A observação dos alunos, no 1.º ciclo, e a informação ocupacional, no 2.º ciclo, constituirão partes essenciais do processo de orientação.

B) Quanto à formação do magistério

9. A preparação de pessoal docente ao nível das necessidades nacionais requer a revisão e intensificação dos processos de formação de professores, especialmente nas disciplinas específicas dos ramos técnicos, assegurando-se, nestes, a formação pedagógica em nível universitário. Conviria, igualmente, unificar a formação pedagógica num só tipo de escola, e que seja esta complementada, no caso das disciplinas técnicas, com a instalação de mecanismos apropriados para o treinamento e aperfeiçoamento em serviço.

10. Tendo em conta a carência de pessoal docente e a insuficiência dos atuais cursos destinados à sua formação, impõe-se a adoção ou ampliação de outras formas de preparação do magistério, especialmente nas Faculda-

des de Educação ou Escolas equivalentes. Destacam-se, entre elas: a) a criação de cursos, de variável duração capazes de complementar a formação científico-pedagógica dos que se destinem ao magistério, estruturados em forma de créditos que poderão ser utilizados para efeito de licenciatura completa; b) a habilitação pedagógica, por disciplina, permitindo a pessoas de outra formação científica ou profissional exercerem o magistério em matérias incluídas na sua especialidade.

11. Enquanto perdurar a situação de carência, sem que possam resolvê-la as Faculdades de Educação e Escolas congêneres, é conveniente que continuem em funcionamento os Centros de Educação Técnica e de Habilitação e Treinamento de professores, instituídos ou autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura.

12. Quanto à formação do magistério primário, além de outros imperativos reiteradamente focalizados, como a elevação de níveis de qualificação dos professores, e a adequação dos currículos à natureza do ensino primário e às condições regionais, julga-se conveniente: a) que a expansão das matrículas nas escolas de formação de professores primários se ajuste às necessidades sociais, com base num planejamento que fixe critérios de atendimento escolar por zona, e de financiamento a essas Escolas, na medida em que correspondam aos reclamos das respectivas áreas geográficas, e comprovem padrões adequados de eficiência; b) que a formação do magistério primário seja precedida e acompanhada por um esforço de seleção que procure aferir conhecimentos e atitudes, do ponto de vista de sua adequação com as funções pedagógicas, e, ainda, que essa aferição se realize, principalmente, por meio de observações colhidas no próprio exercício do magistério; c) que se estabeleça com nitidez o caráter pro-

fissional dessas Escolas; d) que, para assegurar a importância que deve ter o ensino normal, bem como as condições de eficiência do seu funcionamento, lhe seja reconhecida a individualidade própria: estrutural, administrativa e funcional.

13. Insiste-se em que, no ensino público e privado, estadual ou municipal, inclusive nos movimentos de alfabetização, não sejam preteridos por leis e os professores diplomados.

14. Reitera-se, ainda, que a formação dos professores primários deve corresponder às exigências e possibilidades de cada meio, elevando-se, onde haja condição, até o nível superior.

C) *Quanto ao acesso ao ensino superior*

15. A política de acesso ao ensino superior, considerando-se o seu triplice aspecto — pedagógico, social e econômico — deve basear-se:

109

a) na conciliação do direito à educação de nível superior aos que revelem a necessária aptidão, com as exigências do desenvolvimento nacional;

b) na evidência de que a democratização educacional se expressa, coerentemente, na facilidade de acesso a todos os níveis de ensino, impondo-se novos critérios de ingresso e promoção nos ensinos primário e médio;

c) no reconhecimento de que entre os grandes óbices ao ingresso no ensino de 3.º grau ressaltam a insuficiência dos recursos financeiros, a ausência de um adequado sistema de planejamento, e a impropriedade dos critérios e métodos de seleção e aproveitamento dos candidatos a esse nível de ensino;

d) na necessidade de que o acesso ao ensino superior obedeça a dois critérios estruturais: o de *coerência inter-*

na do sistema educacional, pelo qual o crescimento do ensino de 3.º grau se realize em linha de proporção com o dos outros graus; e o de *coerência externa*, pelo qual o conjunto do sistema de educação se desenvolva na medida das necessidades sociais, devidamente considerados os valores da personalidade;

e) na certeza de que o melhor candidato a estudos superiores, segundo demonstra a experiência, é o que apresenta, harmoniosamente integrados, os conhecimentos e aptidões correspondentes a uma formação regular de 2.º grau, na conformidade do que dispõe a Lei 5.540/60, ao estabelecer que o concurso vestibular abrangerá "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do 2.º grau, sem ultrapassar esse nível de complexidade". Por isso mesmo, o problema do acesso ao ensino superior não se resolve por meio de simples adestramento para o vestibular, realizado de qualquer forma, inclusive na 3.ª série colegial.

16. Com base nesses princípios, recomenda-se que:

a) o acesso ao ensino superior seja entendido, nos termos da lei, não como um ato isolado, mas como um processo capaz de assegurar continuidade entre o nível médio e esse nível de ensino, visando, antes de tudo, a estabelecer um diagnóstico de aptidões e conhecimentos fixados sobre o lastro de maturidade do aluno;

b) as instituições de ensino superior, ao organizarem o concurso vestibular, o façam com pleno conhecimento da realidade do ensino médio local e regional, especialmente em relação a currículos e programas, articulando-se, para esse fim, com os estabelecimentos de ensino médio;

c) promovam, essas instituições, a análise crítica dos resultados obtidos nos vestibulares, objetivando a sua pró-

pria orientação e, sobretudo, a dos estabelecimentos do ensino médio;

d) seja planejado o aumento de oportunidades, na medida em que implique a expansão do ensino superior, segundo métodos capazes de revelar e controlar as conexões existentes entre o setor educacional e os demais setores que o condicionam. Com essa forma de controle, não se pretende cercar a expansão do ensino superior, mas ajustar a qualidade à quantidade, mediante a elevação substancial dos recursos financeiros e humanos, por reconhecer-se que este equilíbrio é indispensável ao desenvolvimento.

D) *Quanto às providências administrativas*

17. O conjunto de medidas preconizadas nas conclusões e recomendações anteriores requer que a política educacional se baseie:

a) em diagnósticos das necessidades culturais, sociais e econômicas do país, às quais deverão ajustar-se os sistemas de educação — o federal e os estaduais — tendo em vista não só as condições existentes, como as transformações impostas pelo desenvolvimento; b) na análise da crescente diversificação das ocupações, o que impõe, por simetria, que se processe a diversificação dos cursos profissionais, quanto ao nível, duração e modalidades; c) nas retificações necessárias quanto aos níveis de certas carreiras, deslocando-se para o médio ou pós-colegial alguns cursos de nível superior, e estabelecendo-se ou consolidando-se as carreiras curtas reclamadas pela estrutura ocupacional do país.

18. A adequação dos sistemas educacionais às necessidades e condições do país, com vistas ao desenvolvimento, pressupõe a existência, no Ministério da Educação e Cultura, de um sistema de planejamento em condições de harmonizar, eficazmente, de um lado,

o plano da racionalidade técnica com o da decisão política, e, de outro, os projetos pedagógicos com as previsões quantitativas.

19. Considera-se de tóda a conveniência, no processo de expansão do ensino, e levando em conta os reclamos do desenvolvimento, que se associem a iniciativa do poder público e a iniciativa privada, devendo esta ser contemplada pelo Estado, segundo o seu grau de eficiência, mediante cooperação técnica e financeira, a ser especialmente ampliada no caso das várias modalidades do ensino profissional correspondente ao 2.º ciclo da escola média.

20. Cabe, igualmente, estabelecer um sistema de financiamento às instituições públicas e privadas do ensino superior, com vistas à ampliação das matrículas, fixando-se critérios e unidades de medida que levem em conta a natureza e eficiência de cada curso, o número de alunos, os equipamentos e instalações, e suas formas de utilização.

21. Para atender às necessidades de expansão do ensino superior impõe-se, além dos recursos financeiros e humanos promovidos dentro de uma nova escola, o emprêgo do aparelho administrativo da educação, em tôdas as esferas do poder público não apenas em função de atos de financiamento e de autorização, mas principalmente em função da assistência técnica expressa por iniciativas antecipadoras e ordenadoras no processo educacional.

22. Considera-se, igualmente, de vital importância, na política de acesso ao ensino superior, a criação nas universidades de um serviço de planejamento, destinado I) à captação dos problemas e necessidades das respectivas regiões, e II) à harmonização, com base nos estudos que daí provierem, do planejamento universitário com o planejamento federal, regional e estadual.

23. Em virtude da escassez de recursos humanos e materiais, impõe-se criar ou consolidar, quando fôr o caso, núcleos consistentes destinados a servir de apoio à expansão do ensino.

COMISSÃO DE RECOMENDAÇÕES

Edson Franco — Presidente; Durmeval Trigueiro Mendes — Relator; Antônio Gomes Moreira Júnior; Geraldo Bezerra de Menezes; Roberto Magalhães Melo; Rubens Baptista de Oliveira; Samuel Rocha Barros; Valnir Chagas.

COMISSÃO DE REDAÇÃO FINAL

Dumerval Trigueiro Mendes; Geraldo Bezerra de Menezes; Gonzaga da Gama Filho; Rubens Baptista de Oliveira.

COMISSÃO DE ANTEPROJETO DO TEMA E LOCAL DA 5.ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

“A Comissão designada para elaborar a proposta do tema e local da V Conferência Nacional de Educação, tendo procedido a estudos e consultas, resolve apresentar à consideração do Plenário as seguintes sugestões:

1 — Tema

Ensino Técnico: 1. Estrutura, Integração e Valorização. 2. Planos, programas e projetos para a preparação de quadros técnicos dos vários níveis e ramos (engenheiros, técnicos, trabalhadores qualificados e outros profissionais).

2 — Local: Manaus, Estado do Amazonas.

3 — Recomendações

A IV Conferência Nacional de Educação recomenda ao INEP a conveniência de, na condição de Secretaria Executiva e no intervalo entre esta e a

seguinte Reunião, promover, com o mais amplo acesso às fontes, o inventário dos quadros técnicos existentes e dos meios de sua formação, e promover, à luz desses elementos, a realização de dois Seminários, cujos resultados constituiriam documentos básicos à V Conferência:

Um, de especialistas das várias Diretorias do Ministério da Educação, dos órgãos das Secretarias Estaduais de Educação e das entidades públicas e privadas responsáveis pelo ensino técnico, para o estudo do primeiro subtema;

Outro, inclusive com representantes dos órgãos federais incumbidos de formulação da política econômica e da política de mão-de-obra, destinado ao levantamento das necessidades da força de trabalho do país e à apresentação de sugestões sobre planos, programas e projetos para atendê-las.

112 JUSTIFICATIVA

1. A escolha do tema justifica-se não apenas pela sua grande significação no atual surto de desenvolvimento do país, mas também porque deflui naturalmente da linha de ordenação que vem sendo observada sistematicamente na escolha dos temas das Reuniões anteriores:

- a) Coordenação de recursos e medidas para o desenvolvimento da educação nacional (Brasília, ... 1965);
- b) Desenvolvimento do Ensino Primário (Pôrto Alegre, 66);

c) Extensão da escolaridade ao 1.º ciclo de grau médio (Salvador, 1967) e

d) Nesta reunião, o Segundo Ciclo de Grau Médio.

2. A proposta da capital do Estado do Amazonas para sede da V Conferência representa, também, a observância do salutar critério de alternância geográfica e de unidade do pensamento nacional, seguido na fixação das sedes das quatro reuniões já realizadas.

Por outro lado, Manaus constitui, hoje, um centro irradiador de influência em extensa área da região Norte, presente preocupação dos esforços de integração nacional.

Outrossim, o representante do Estado do Amazonas recebe com muito entusiasmo a escolha de Manaus para sede da V Conferência e em nome do seu Governo assegura o apoio indispensável à realização dos trabalhos.

3. As recomendações da Comissão sobre levantamento de dados e a realização de dois Seminários prévios de estudos justificam-se obviamente em face da complexidade e natureza interdisciplinar do temário.

Sala das Reuniões, 25 e 26 de junho de 1969.

Carlos Pasquale, Presidente; José de Melo Gomes, Relator; Cônego Walter Nogueira e Carlos Correa Mascaro."

Formação do Professor Primário no Brasil *

I — Razões e Objetivos da Pesquisa

Observando a situação do ensino primário brasileiro, verifica-se o seu baixo índice de produtividade, traduzido pelo acúmulo das crianças no 1.º ano escolar, série na qual, em 1966, se achavam cerca de 49% dos alunos de curso primário, e percebido ainda pelos índices obtidos através das relações — alunos de 1.º ano e crianças que terminam o curso, bem como população de uma série escolar e contingente da série seguinte.

Tal situação tem múltiplas e complexas causas, entre as quais se pode incluir o deficiente preparo do professor primário, uma vez que inúmeras pesquisas têm revelado ser o professor o fator que maior influência exerce no rendimento do ensino.

Sem considerar os professôres leigos, que, em 1964, segundo dados do Cen-

so Escolar, representavam 44% do magistério primário, ainda assim permanece o problema da preparação deficiente de apreciável parte do professorado, concorrendo para a baixa produtividade do ensino primário.

Levando em conta a importância do assunto, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos julgou oportuno empreender a presente pesquisa, cujo objetivo precípua é analisar de que modo se está processando a preparação de parte do magistério primário brasileiro, estudando-se, com êsse fim, escolas normais de oito Estados.

Os resultados da pesquisa tentarão caracterizar alguns aspectos que indicam a maneira pela qual está sendo formado o professorado primário, a saber:

— aspectos que concorrem para a eficiência dessa preparação;

* Pesquisa realizada pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. A organização dos instrumentos e supervisão geral esteve a cargo da Professora Lúcia Marques Pinheiro; a aplicação dos instrumentos, codificação e tabulação foram realizadas pelos Centros Regionais do INEP em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio G. do Sul. Fany Bopp, Maria Lucila Fontoura, Noêmia Campos e Vera Varela, sob a coordenação de Maria Dulce Pires Vaz, fizeram a apuração dos resultados finais e organizaram os quadros. Coube à Professora Nise Pires a análise dos resultados e relatório final.

— aspectos em que se notam deficiências que podem ter repercussões sobre o ensino.

O objetivo final em vista é oferecer subsídios para uma reformulação do modo pelo qual se processa a formação do magistério primário.

II — Hipóteses de Trabalho e Estratégia para sua Comprovação

A. Os cursos normais, de modo geral, não apresentam condições que favoreçam uma adequada formação profissional dos futuros professores.

B. Grande parte da clientela dos cursos normais não revela condições de integração à futura profissão.

Para verificar a hipótese A foram estudados os currículos dos cursos normais; a carga horária destinada às Metodologias e à Prática de Ensino no último ano do curso; os recursos de ensino usados nas várias Metodologias; os métodos de alfabetização estudados pelos professorandos; as condições em que se processa a Prática de Ensino — a formação dos professores de Prática e a experiência que tiveram no magistério primário, a existência ou não de escolas de demonstração, a carga horária de que dispõem os professorandos para observação e prática docente.

Para estudar a validade da hipótese B procurou-se verificar até onde os professorandos conhecem a situação da educação primária de seu Estado e se sentem responsáveis pelo rendimento escolar. Buscou-se, ainda, conhecer seus projetos futuros de estudo e de trabalho.

III — Técnica Empregada

A — Amostra

A amostra abrangeu 85 escolas, localizadas em 8 Estados das várias re-

giões fisiográficas do Brasil, com exceção da Região Norte.

Da Região Nordeste constaram da amostra escolas normais de Pernambuco; da Região Leste escolas de Sergipe, Bahia e Minas Gerais; da Região Sul escolas de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul; da Região Centro-Oeste escolas de Goiás.

A seleção das 85 escolas, sorteadas randomicamente, obedeceu ao esquema de amostragem de proporção, considerando-se os seguintes elementos: índice populacional dos municípios em que estavam situadas as escolas normais; capacidade de matrícula das escolas normais; entidade mantenedora; escolas de 1.º e 2.º ciclos.

Quanto ao índice populacional, fizeram parte da amostra:

— 15 escolas localizadas em municípios de população pequena (contando até 19.999 habitantes);

— 43 escolas situadas em municípios de população média (de 20.000 a 99.999 habitantes);

— 27 escolas localizadas em municípios de população grande (com mais de 100.000 habitantes).

Em relação à capacidade de matrícula, tomando-se como base o número de concluintes de curso normal em 1963, as escolas foram classificadas em três grupos:

— pequenas (de 1 a 19 alunos concluintes de curso normal);

— médias (de 20 a 49 concluintes);

— grandes (50 e mais concluintes).

Constituíram a amostra 26 escolas normais pequenas, 41 médias e 18 grandes.

Quanto à entidade mantenedora, foram estudadas 37 escolas oficiais e 48 particulares.

Com referência a escolas de 1.º e 2.º ciclos, focalizaram-se 6 de 1.º e 79 de 2.º.

Nas 85 escolas da amostra foram coletados dados referentes a 3.752 elementos, assim distribuídos:

— 2.856 professorandos (alunos de último ano do curso normal);

— 811 professores (das matérias pedagógicas do curso normal);

— 85 diretores de escolas normais.

B — Instrumentos

Tendo em vista o levantamento dos dados necessários à pesquisa, utilizou-se material de quatro tipos:

— um questionário com 25 itens, para ser respondido pelos alunos da última série do curso;

— uma ficha com 13 itens, para ser preenchida pelos professores das matérias pedagógicas do curso normal;

— uma ficha com 8 itens, destinada aos diretores das escolas normais;

— uma ficha relativa à escola normal, com 13 itens, para ser completada pelo pesquisador.

C — Aplicação dos instrumentos

Os instrumentos foram aplicados por pesquisadores dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP de Pernambuco, da Bahia, de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Esses Centros, sob a coordenação dos diretores das Divisões de Pesquisas Educacionais, encarregaram-se das Escolas Normais e Institutos de Educa-

ção dos próprios Estados. O Centro Regional da Bahia incumbiu-se também das Escolas de Sergipe, o de São Paulo das de Goiás e o do Rio Grande do Sul das do Paraná.

D — Computação dos resultados

Os dados foram tabulados nos Centros Regionais encarregados da aplicação dos questionários.

Com esse material foram organizados quadros pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP.

IV — Resultados Obtidos

Os resultados obtidos aparecem nas tabelas em anexo.

As tabelas de 1 a 22 referem-se à primeira hipótese de trabalho; de 23 a 29 à segunda hipótese.

115

V — Análise dos Resultados

A — Primeira hipótese — referente à formação técnico-pedagógica oferecida pelos cursos normais.

— *Currículos* (Quadros 1 a 8)

Os currículos, de um modo geral, revelam-se enciclopédicos. Mesmo nas últimas séries do curso, em que a ênfase no preparo profissional deveria ser praticamente total, encontra-se o professorando disperso, enfrentando um número apreciável de áreas de estudo, muitas das quais sem interesse para seu futuro trabalho docente.

Apenas em São Paulo e Sergipe encontramos em tôdas as escolas da amostra currículos com menos de 20 matérias. Nos demais Estados, examinando as áreas componentes dos currículos das Escolas Normais de 2.º ciclo, observamos mais de 25 diferentes disci-

plinas, chegando êsse número a atingir 33 em Pernambuco e 36 no Rio Grande do Sul.

QUADRO 1

**Currículos dos Cursos Normais
Estado de Pernambuco**

N = 8 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	8
Psicologia Geral.....	1
Psicologia Educacional.....	8
Biologia Geral.....	1
Biologia Educacional.....	7
Sociologia Educacional.....	7
Prática de ensino.....	7
Metodologia Geral.....	4
116 Metodologia da Linguagem.....	6
Metodologia da Matemática.....	6
Metodologia dos Estudos Sociais.....	6
Metodologia das Ciências.....	6
Metodologia das Artes Aplicadas.....	4
Metodologia da Música.....	7
Metodologia da Recreação.....	8
Canto.....	1
Artes Plásticas.....	1
Administração Escolar.....	2
Estatística.....	1
Instituições Escolares.....	1
Orientação Educacional.....	1
Higiene e Puericultura.....	4
Audiovisuais.....	1
História da Educação.....	5
Português.....	4
Matemática.....	1
Física.....	2
Química.....	2
História e Geografia de Pernambuco.....	1
Cultura Religiosa.....	2
História da Catequese.....	1
Inglês.....	1
Francês.....	1

QUADRO 2

**Currículos dos Cursos Normais
Estado de Sergipe**

N = 5 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	1
Psicologia Educacional.....	4
Biologia Educacional.....	4
Sociologia Educacional.....	2
Pedagogia.....	2
Prática de Ensino.....	4
Metodologia da Linguagem.....	4
Metodologia da Matemática.....	4
Metodologia dos Estudos Sociais.....	3
Metodologia das Ciências.....	3
Metodologia das Artes Industriais.....	2
Metodologia da Música.....	1
Metodologia da Recreação.....	2
Administração Escolar.....	2
Português.....	2
Geografia do Brasil.....	2
História.....	2

QUADRO 3

**Currículos dos Cursos Normais
Estado da Bahia**

N = 12 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	10
Psicologia Geral.....	1
Psicologia Educacional.....	12
Biologia Educacional.....	12
Sociologia Educacional.....	12
Prática de Ensino.....	12
Didática Especial.....	1
Metodologia da Linguagem.....	12
Metodologia da Matemática.....	12
Metodologia dos Estudos Sociais.....	11
Metodologia das Ciências.....	10
Literatura Infantil.....	6

N = 12 escolas

N = 11 escolas *

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Administração Escolar.....	6
Estatística.....	4
Práticas Educativas.....	1
História da Educação.....	1
Higiene e Puericultura.....	7
Artes Industriais.....	7
Música.....	9
Recreação.....	7
Desenho.....	4
Religião e Catequese.....	2
Português.....	1
Geografia.....	1
História.....	1
Organização Social do Brasil.....	4

QUADRO 4

Currículos dos Cursos Normais Estado de Minas Gerais

N = 11 escolas *

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	9
Psicologia Educacional.....	10
Biologia Educacional.....	10
Sociologia Educacional.....	10
Prática de Ensino.....	3
Introdução à Orientação Educa- cional.....	4
Introdução à Didática.....	4
Didática Prática de Português.....	4
Didática Prática de Matemática.....	4
Didática Prática de Estudos So- ciais.....	4
Didática Prática de Ciências.....	6
Artes Plásticas e Industriais.....	4
Estatística.....	7
Higiene.....	7
Educação Musical.....	6
Educação Física.....	9
Educação Artística.....	1
Desenho.....	1
Educação Cívica.....	4

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Educação Pré-Primária.....	4
Estudos Sociais-Brasil.....	9
Português.....	10
Matemática.....	8
Aritmética e Geometria.....	5
Física.....	1
Inglês.....	8
Biblioteca (frequência).....	6
Religião.....	8

* Uma das escolas normais não enviou o currículo.

QUADRO 5

Currículos dos Cursos Normais Estado de Goiás

N = 12 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia e História da Educação.....	7
Psicologia Educacional.....	11
Biologia Educacional.....	9
Sociologia Educacional.....	10
Pedagogia.....	1
Prática de Ensino.....	12
Didática.....	4
Metodologia da Música.....	2
Metodologia das Artes Industriais.....	1
Metodologia da Recreação.....	3
Fundamentos da Educação.....	2
Administração Escolar.....	1
Higiene e Puericultura.....	3
Português (e Educação Literária).....	4
Matemática.....	4
Geografia e História de Goiás.....	2
Ciências (e Anatomia).....	2
Inglês.....	1
História Geral.....	2
Desenho e Artes.....	2
Educação Física.....	1
Lógica.....	1
Religião.....	1

QUADRO 6

**Currículos dos Cursos Normais
Estado de São Paulo**

N = 12 escolas *

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia e História da Educação	11
Psicologia Educacional	11
Biologia Educacional	11
Sociologia Educacional	11
Prática de Ensino	11
Metodologia da Recreação	7
Técnicas Audiovisuais	1
Estatística	2
Educação Moral, Social e Cívica	2
Português	11
Matemática	4
Geografia do Brasil	4
Artes, Trabalho, Economia Doméstica	7
Música	11
Desenho	10
Prática de Contabilidade	2
Enfermagem	2
Religião	8

* Uma das escolas normais não enviou o currículo.

QUADRO 7

**Currículos dos Cursos Normais
Estado do Paraná**

(1.º ciclo)

N = 4 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Psicologia Educacional	4
Biologia Educacional	1
Prática de Ensino	4
Metodologia da Linguagem	3
Metodologia da Matemática	3
Metodologia dos Estudos Sociais	2
Metodologia da Música	2
Metodologia da Recreação	1
Português	2
Matemática	2

N = 4 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
História	2
Geografia	2
Organização Social e Política	2
Iniciação à Ciência	3
Ciências, Física e Biologia	1
Educação Física	1
Desenho	1
Francês	1
Inglês	2

QUADRO 7a

**Currículos dos Cursos Normais
Estado do Paraná**

(2.º ciclo)

N = 9 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação	9
Psicologia Geral	1
Psicologia Educacional	9
Biologia Educacional	9
Sociologia Educacional	4
Prática de Ensino	9
Metodologia da Escola Primária	1
Metodologia da Linguagem	9
Metodologia da Matemática	9
Metodologia dos Estudos Sociais	9
Metodologia das Ciências	9
Metodologia das Artes Industriais	2
Metodologia da Recreação	7
Metodologia da Música	9
Estatística	2
Organização Social e Política	7
Higiene e Puericultura	1
Economia Doméstica	6
Recursos Audiovisuais	1
Iniciação à Ciência	3
Português	6
Matemática	3
Geografia	4
História	4
Desenho	5
Religião	1

**Curriculos dos Cursos Normais
Estado do Rio Grande do Sul**

(1.º ciclo)

N = 2 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	2
Psicologia Educacional.....	2
Biologia Educacional.....	2
Sociologia Educacional.....	2
Prática de Ensino.....	2
Metodologia da Linguagem.....	2
Metodologia da Matemática.....	2
Metodologia dos Estudos Sociais.....	2
Metodologia das Ciências.....	2
Metodologia das Artes.....	1
Metodologia das Artes Industriais.....	2
Metodologia da Música.....	2
Metodologia da Recreação.....	2
Administração Escolar.....	2
Higiene e Puericultura.....	2
Organização Social e Política.....	2
Estatística.....	1
Agricultura.....	1
Português e Literatura.....	2
Matemática.....	1
Desenho.....	1
Trabalhos Manuais.....	1
Religião.....	1
Inglês.....	1

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Prática de Ensino.....	10
Didática Geral.....	1
Metodologia da Linguagem.....	10
Metodologia da Matemática.....	10
Metodologia dos Estudos Sociais.....	10
Metodologia da Ciência.....	10
Metodologia das Artes.....	3
Metodologia das Artes Industriais.....	3
Metodologia do Desenho.....	2
Metodologia da Música.....	10
Metodologia da Recreação.....	10
Educação Contemporânea.....	1
Literatura Infantil.....	1
Administração Escolar.....	9
Estatística.....	6
Orientação Educacional.....	2
Higiene e Puericultura.....	5
Enfermagem.....	2
Economia Doméstica.....	7
Economia Regional.....	1
Audiovisual.....	1
Física.....	1
Mineralogia.....	1
Português.....	9
Matemática.....	2
História.....	1
Ciências Sociais.....	2
Inglês.....	2
Espanhol.....	2
Francês.....	1
Direito Usual.....	1
Religião.....	9

119

QUADRO 8a

**Curriculos dos Cursos Normais
Estado do Rio Grande do Sul**

(2.º ciclo)

N = 10 escolas

MATÉRIAS	Número de escolas em que a matéria é estudada
Filosofia da Educação.....	10
Psicologia Educacional.....	10
Biologia Educacional.....	10
Sociologia Educacional.....	10

— Carga horária destinada às Metodologias e à Prática de Ensino no último ano de curso normal (Quadro 9)

Em 38% das escolas estudadas atribui-se a essas áreas básicas para a preparação do professor no máximo 30% do tempo total de aula do último ano do curso, sendo que 9% dessas escolas lhes destinam menos de 20%.

Em 44% das escolas dos Estados que figuram no Quadro 9 a carga horária das Metodologias e da Prática de Ensino, em conjunto, varia de 31 a 55%. Apenas 13% das escolas destinam mais

QUADRO 9

Carga Horária Destinada às Metodologias e à Prática de Ensino no Último Ano do Curso Normal

ESTADOS (1)	N.º de escolas	PERCENTAGEM (2) DA CARGA HORÁRIA														Sem resposta
		Até 20%	21 a 25%	26 a 30%	31 a 35%	36 a 40%	41 a 45%	46 a 50%	51 a 55%	56 a 60%	61 a 65%	66 a 70%	71 a 75%	76 a 80%	81 a 85%	
Pernambuco.....	8	1	—	—	1	—	1	1	2	—	2	—	—	—	—	—
Minas Gerais.....	11	3	1	5	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Goiás.....	12	1	1	3	—	3	—	—	3	—	—	—	1	—	—	—
São Paulo.....	12	—	7	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Paraná.....	13	1	—	—	1	—	—	3	1	2	—	1	1	—	2	1
Rio Grande do Sul.....	12	—	—	—	2	3	2	—	3	—	—	—	—	—	—	2
TOTAL.....	68	6	9	11	4	7	3	5	9	2	2	1	2	—	2	5

1 Os Estados de Sergipe e Bahia deixaram de ser incluídos por falta de dados completos a respeito.

2 As percentagens foram calculadas sobre o total da carga horária do último ano do curso normal.

de 55% do tempo de aulas a essas áreas.

Nota-se grande variação das cargas horárias dentro de cada um dos Estados. No Paraná, por exemplo, encontramos uma das treze escolas da amostra com menos de 20% e duas na faixa de 81 a 85%. Nesse Estado, 50% das escolas que responderam à informação pedida destinam menos de 56% às Metodologias e à Prática e 50 atribuem-lhes de 56 a 85%.

— *Recursos usados nas várias Metodologias* (Quadros de 10 a 17)

O recurso de ensino mais usado é a exposição oral.

O trabalho em equipe vem sendo um dos recursos mais empregados em todos os Estados.

Inquéritos, entrevistas e levantamentos, que serviriam para integrar o professorando à sua futura profissão, levando-o a contatos com professores, pais e a comunidade em geral, são muito pouco usados. Experiências são empregadas insuficientemente em Metodologia das Ciências.

Encontram-se, em todos os Estados da amostra, à exceção de São Paulo, escolas nas quais as várias Metodologias não são complementadas por observações de aula.

QUADRO 10

Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias

Pernambuco

N = 12 turmas

121

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	12	12	12	12
Discussão.....	6	3	7	6
Audiovisuais.....	10	10	6	8
Preparo de material didático.....	12	12	8	8
Dar aulas a colegas.....	3	2	4	3
Leccionar a crianças.....	11	11	11	11
Dramatização.....	5	4	6	4
Observar aulas.....	11	10	11	11
Trabalho em equipe.....	8	10	11	11
Pesquisa em livros.....	9	9	9	9
Experiências.....	2	2	3	5
Levantamentos.....	1	1	2	2
Inquéritos.....	1	1	2	2
Entrevistas.....	1	1	2	2

QUADRO 11

Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
Sergipe

N = 6 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	4	4	4	4
Discussão.....	4	3	5	4
Audiovisuais.....	5	4	3	5
Preparo de material didático.....	5	5	4	3
Dar aulas a colegas.....	5	4	3	4
Leccionar a crianças.....	4	4	3	4
Dramatização.....	4	4	3	3
Observar aulas.....	6	4	3	3
Trabalho em equipe.....	6	5	5	4
Pesquisas em livros.....	4	4	5	4
Experiências.....	2	2	2	2
Levantamentos.....	1	1	2	2
Inquéritos.....	0	0	2	0
Entrevistas.....	1	0	2	0

122

QUADRO 12

Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
Minas Gerais

N = 11 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	11	11	11	11
Discussão.....	10	8	11	11
Audiovisuais.....	7	8	7	5
Preparo de material didático.....	10	11	10	10
Dar aulas a colegas.....	8	9	8	8
Leccionar a crianças.....	11	11	10	10
Dramatização.....	5	2	3	4
Observar aulas.....	11	11	10	10
Trabalho em equipe.....	11	10	11	11
Pesquisas em livros.....	11	9	10	11
Experiências.....	2	2	5	6
Levantamentos.....	3	4	3	3
Inquéritos.....	2	2	3	2
Entrevistas.....	3	2	4	3

QUADRO 13

**Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
Bahia**

N = 22 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	22	21	21	21
Discussão.....	15	10	16	16
Audiovisuais.....	17	16	13	18
Preparo de material didático.....	22	22	20	21
Dar aulas a colegas.....	18	14	13	11
Lecionar a crianças.....	22	21	20	22
Dramatização.....	8	3	5	5
Observar aulas.....	21	19	20	20
Trabalho em equipe.....	20	17	20	17
Pesquisas em livros.....	21	18	19	21
Experiências.....	5	6	5	9
Levantamentos.....	5	5	5	2
Inquéritos.....	6	3	6	3
Entrevistas.....	7	4	7	5

123

QUADRO 14

**Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
Goiás**

N = 12 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	12	12	12	12
Discussão.....	10	10	10	10
Audiovisuais.....	10	10	10	10
Preparo de material didático.....	12	12	12	12
Dar aulas a colegas.....	9	9	9	9
Lecionar a crianças.....	11	11	11	11
Dramatização.....	7	7	7	7
Observar aulas.....	10	10	10	10
Trabalho em equipe.....	12	12	12	12
Pesquisas em livros.....	11	11	11	11
Experiências.....	6	6	6	6
Levantamentos.....	0	0	0	0
Inquéritos.....	1	1	1	1
Entrevistas.....	4	4	4	4

QUADRO 15

Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
São Paulo

N = 15 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	15	15	15	15
Discussão.....	9	9	9	9
Audiovisuais.....	15	15	15	15
Preparo de material didático.....	15	15	15	15
Dar aulas a colegas.....	12	12	12	12
Lecionar a crianças.....	15	15	15	15
Dramatização.....	4	6	6	6
Observar aulas.....	15	15	15	15
Trabalho em equipe.....	13	13	13	13
Pesquisas em livros.....	13	13	13	13
Experiências.....	4	4	4	4
Levantamentos.....	3	4	4	4
Inquéritos.....	0	0	0	0
Entrevistas.....	4	4	4	4

124

QUADRO 16

Recursos de Ensino Usados pelos Professores das Metodologias
Paraná

N = 18 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	18	17	18	15
Discussão.....	17	16	15	17
Audiovisuais.....	13	13	15	13
Preparo de material didático.....	17	17	16	16
Dar aulas a colegas.....	12	8	9	8
Lecionar a crianças.....	16	16	16	16
Dramatização.....	10	7	8	7
Observar aulas.....	18	17	18	15
Trabalho em equipe.....	18	17	17	15
Pesquisas em livros.....	17	17	16	17
Experiências.....	3	3	2	7
Levantamentos.....	4	9	4	5
Inquéritos.....	4	3	2	2
Entrevistas.....	5	4	6	4

QUADRO 17

Recursos de Ensino Usados pelos Professôres das Metodologias
Rio Grande do Sul

N = 17 turmas

RECURSOS USADOS	NÚMERO DE TURMAS QUE USARAM O RECURSO			
	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais	Ciências
Exposição Oral.....	17	17	17	17
Discussão.....	16	16	14	14
Audiovisuais.....	12	13	10	13
Preparo de material didático.....	16	17	17	17
Dar aulas a colegas.....	10	11	8	8
Lecionar a crianças.....	12	11	10	9
Dramatização.....	6	3	3	2
Observar aulas.....	15	16	13	13
Trabalho em equipe.....	17	17	17	17
Pesquisas em livros.....	17	17	17	17
Experiências.....	7	7	6	12
Levantamentos.....	4	3	6	2
Inquéritos.....	1	1	4	1
Entrevistas.....	2	1	5	1

125

— Métodos de alfabetização estudados pelos professorandos (Quadro 18)

56% dos professorandos declaram ter estudado o “método global” revelan-

do, assim, uma falta de conceituação adequada de que significa “global” e dos métodos que podem ser aí classificados. Parece que em grande parte essa denominação é atribuída ao méto-

QUADRO 18

Métodos de Alfabetização Estudados nos Cursos Normais

ESTADOS	MÉTODOS — % (1)					
	“Global”	Senten- ciação	Pala- vração	Sila- bação	Fônico	Sole- tração
Pernambuco.....	42	38	37	26	8	15
Sergipe.....	19	18	30	—	—	12
Bahia.....	44	28	34	49	19	25
Minas Gerais.....	73	11	8	40	8	9
São Paulo.....	37	—	1	9	11	—
Goiás.....	84	31	20	40	6	2
Paraná.....	80	81	46	74	24	39
Rio Grande do Sul....	45	20	21	32	4	7

1 As percentagens foram calculadas sôbre o total de alunos da amostra em cada Estado. Foram estudados simultâneamente vários métodos.

do de contos (aliado aos pré-livros), uma vez que, com freqüência, os professores se referem a "método global" e, destacadamente, a sentencição e palavrção.

84% das turmas da amostra em Goiás, 80% no Paraná, 73% em Minas, 45% no Rio Grande do Sul, 44% na Bahia, 42% em Pernambuco, 37% em São Paulo e 19% de Sergipe declararam haver estudado o "método global".

O método de sentencição foi estudado em 32% das turmas da amostra e o de palavrção em 24%.

Dos métodos dominantemente sintéticos — soletração, fônico e silabação — o mais estudado foi a silabação: 38% das escolas da amostra tomaram conhecimento dele, tendo sido estudado em 74% das escolas do Paraná e 49% das da Bahia, não tendo sido apresentado nos cursos normais de Sergipe. Os métodos fônicos foram estudados em 11% das escolas da amostra e a soletração em 15%.

Pelos resultados obtidos verifica-se que, de um modo geral, não se chega a fazer, na maioria das escolas da amostra, o estudo de pelo menos um método dominantemente analítico e outro caracteristicamente sintético.

O Paraná apresenta a melhor situação na amostra: 80% dos cursos se referem a método global, 81% a sentencição, 46% a palavrção, 74% a silabação, 24% a métodos fônicos.

— *Formação dos professores de Prática de Ensino e das Metodologias* (Quadro 19)

Observa-se que 56% dos professores de Prática de Ensino e das Metodologias têm o curso normal, 21% o Normal e o de Pedagogia. 10% apenas o de Pedagogia; 13% não cursaram escolas normais nem realizaram o curso de Pedagogia, tendo feito cursos que não visavam à formação para o magistério.

Das escolas da amostra, Goiás apresenta os professores com mais alto nível

126

QUADRO 19

Formação dos Professores de Prática de Ensino e das Metodologias

ESTADOS	FORMAÇÃO				
	Total de professores que responderam ao questionário	Curso Normal	Curso de Pedagogia	Curso Normal e de Pedagogia	Outros Cursos
Pernambuco	9	4	—	5	—
Sergipe.....	5	4	—	1	—
Bahia.....	11	7	—	3	1
Minas Gerais	20	16	1	—	3
Goiás.....	17	5	—	11	1
São Paulo.....	20	12	4	1	3
Paraná.....	27	20	1	2	4
Rio Grande do Sul.....	51	22	9	11	9
TOTAL.....	160	90	15	34	21

de preparo profissional: 65% dos professores têm curso normal e de Pedagogia, 29% têm curso normal e apenas 6% possuem outros cursos que não os de formação para o magistério.

Em Sergipe e Pernambuco não aparecem professores de Prática e das Metodologias sem formação específica para a carreira.

A proporção dos professores sem preparo profissional específico nos vários Estados componentes da amostra é a seguinte: 9% na Bahia, 15% em Minas, São Paulo e Paraná, 18% no Rio Grande do Sul e 6% em Goiás, como já foi mencionado.

Quanto à experiência que os professores de Prática de Ensino e das Metodologias possuem na regência de classes de nível primário, constata-se que cerca da metade dos professores dessas áreas nunca lecionaram no Curso Primário. É também apreciável a taxa de professores com experiência docente reduzidíssima — de 1 a 4 anos — não tendo sequer tido oportunidade de lecionar em todas as séries da Escola Primária.

— *Oportunidades de Prática de Ensino oferecidas pelas escolas de demonstração*

Em todos os Estados — à exceção de Minas — foram encontradas Escolas Normais com escolas de demonstração.

O corpo docente dessas escolas nem sempre preenche as condições mínimas de preparo. Aparecem, inclusive, mais de 100 professores leigos em escolas de demonstração. Esses professores situaram-se nos Estados de Sergipe, Bahia, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul.

— *Carga horária de que dispõem os professorandos para observação de aulas* (Quadro 20)

Calculou-se a carga horária média de observação por Estado, o que representa um dado pouco significativo, dada a dispersão de valores existente. Mesmo assim, verifica-se que, das escolas da amostra, as de São Paulo e Pernambuco apresentam a maior carga horária média — 158h e 72h respectivamente — figurando Sergipe e Bahia com as menores — 15h o primeiro Estado e 14h o segundo.

127

QUADRO 20

Carga Horária Total Destinada à Observação de Aulas no Decorrer do Curso Normal

ESTADOS ¹	Carga horária média de observação	Carga máxima	Carga mínima
São Paulo.....	158	354	49
Pernambuco.....	72	220	8
Goiás.....	38	124	8
Paraná.....	28	354	13
Rio Grande do Sul.....	19	31	4
Sergipe.....	15	28	1
Bahia.....	14	45	1

¹ O Estado de Minas Gerais não consta do quadro por não dispormos dos dados correspondentes.

Percentagem¹ Relativa à Distribuição das Aulas Dadas pelos Professorandos, nas Diversas Áreas do Currículo

ÁREAS DO CURRÍCULO	ESTADOS ²					
	Sergipe %	Bahia %	Goiás %	São Paulo %	Paraná %	R. G. Sul %
Linguagem.....	16	23	22	26	26	23
Matemática.....	5	16	20	15	26	18
Conhecimentos..... (Estudos Sociais e Ciências)	33	36	36	25	40	18
Outras áreas.....	28	25	22	35	8	41

¹ As percentagens foram calculadas sobre o total de aulas dadas pelos professorandos nas diferentes áreas do currículo.

² Os Estados de Pernambuco e Minas Gerais não foram incluídos por falta de dados completos a respeito.

128

Focalizando-se as cargas máximas e mínimas encontradas em cada Estado, verifica-se que há escolas que oferecem 354h de observação aos alunos de curso normal (em São Paulo e no Paraná), ao passo que existem outras que dão somente 4h (no Rio Grande do Sul) e até 1h apenas (Sergipe e Bahia).

— *Distribuição das aulas dadas nas diversas áreas do currículo* (Quadro 21)

Linguagem e Matemática, que envolvem uma série de áreas de estudo e problemas bastante complexos e variados de orientação da aprendizagem, aparecem mal representados na prática docente: Linguagem 24% e Matemática 18%. Constituí quase uma constante o fato de que as demais áreas do currículo respondem pela maioria das aulas: Conhecimentos Gerais 31% e outras áreas 27%. Em Sergipe o número de aulas das demais áreas chega a ser mais

de três vezes superior ao de Linguagem e Matemática reunidas.

Em quatro Estados — Sergipe, Bahia, Goiás e Paraná — a área dominante é a de Conhecimentos Gerais.

Em todos os Estados, excepto o Paraná, a área menos favorecida é a Matemática.

Em São Paulo e no Rio Grande do Sul a maior carga horária destina-se a aulas de outras áreas do currículo.

— *Distribuição das aulas dadas pelos professorandos nas várias Séries do curso primário* (Quadro 22)

Analisando o número de aulas dadas por série escolar em confronto com o total de aulas, verifica-se que nos Estados da amostra, onde houve resposta a este item, não é dada a ênfase que seria de esperar à atuação na primeira série.

Percentagem ¹ Relativa à Distribuição das Aulas Dadas pelos Professorandos, nas Diferentes Séries do Curso Primário

SÉRIES	ESTADOS ²					
	Sergipe	Bahia	Goiás	São Paulo	Paraná	R. G. Sul
1. ^a	27	21	24	22	29	24
2. ^a	26	21	21	23	24	21
3. ^a	27	21	21	22	23	20
4. ^a	18	19	20	22	19	20
5. ^a	—	15	9	4	1	10
6. ^a	—	—	—	—	—	—
Turma mista..... (mais de 1 série)	—	1	1	4	3	4
Outras classes..... (alunos especiais)	2	2	4	3	1	1

¹ As percentagens foram calculadas sobre o total de aulas dadas pelos professorandos nas várias séries do curso primário.

² Os Estados de Minas Gerais e Pernambuco não foram incluídos por falta de dados completos a respeito.

Sabe-se, no entanto, que nesse ano escolar se encontram em média 50% das crianças do curso primário brasileiro. Em Estados como Sergipe a primeira série representa cerca de 70% do contingente primário estadual.

A distribuição do número de aulas dadas pelos professorandos na 1.^a, 2.^a e 3.^a séries é mais ou menos a mesma nos Estados da amostra, decrescendo um pouco na 4.^a série. Assim, 26% das aulas são dadas na 1.^a série, 23% na 2.^a, 21% na 3.^a e 19% na 4.^a. A 5.^a série é muito menos contemplada que as demais, figurando com apenas 6%.

As turmas mistas — que poderiam oferecer oportunidade de prática para o ensino em escolas isoladas — constituem percentagem mínima da amostra (3%), assim como as turmas especiais (2%).

B — SEGUNDA HIPÓTESE — *Referente à integração do professorando no seu campo profissional*

— *Fatores considerados importantes para a obtenção de um bom rendimento escolar (Quadro 23)*

É mínima a taxa dos professorandos que reconhecem que o professor é fator fundamental para a realização de um trabalho docente produtivo. Essa opinião é a de 61% dos professorandos da Bahia. Em Minas e Sergipe as percentagens são de 38 e 39% respectivamente e nos demais Estados situam-se abaixo de 21%.

A maioria dos professorandos da amostra julga que o bom rendimento escolar depende principalmente de fatores externos à ação do professor.

Fatores que os Professorandos Consideram mais Importantes para o Bom Rendimento Escolar

ESTADOS	Professor incluído como fator fundamental ¹ %	Professor não incluído como fator fundamental %	Sem resposta %
Pernambuco.....	8	79	13
Sergipe.....	39	1	60
Bahia.....	61	6	33
Minas Gerais.....	38	55	7
Goiás.....	15	53	32
São Paulo.....	18	76	6
Paraná.....	11	88	1
Rio Grande do Sul.....	20	80	—

¹ As percentagens foram calculadas sobre o número total de alunos da amostra.

— *Conhecimento da série escolar em que há maior percentagem de reprovações no curso primário brasileiro* (Quadro 24)

130

Sòmente 18% dos professorandos da amostra mostraram saber que a 1.^a série é o ano escolar que apresenta maior taxa de reprovações no ensino primário do Brasil, sendo que em nenhum dos Estados chegou a 50% a percentagem de respostas corretas.

QUADRO 24

Percentagem de Alunos que Identificaram o 1.º Ano como a Série em que a Reprovação é Maior, na Escola Primária

ESTADOS ¹	% de alunos que acertaram ²
Sergipe.....	32
Bahia.....	8
Minas Gerais.....	43
Goiás.....	7
São Paulo.....	11
Paraná.....	33
Rio Grande do Sul.....	16

¹ O Estado de Pernambuco não foi incluído por falta de dados completos a respeito.

² As percentagens foram calculadas sobre o total de alunos da amostra.

— *Projetos futuros — profissionais e de estudo — dos professorandos para dois anos após a formatura* (Quadro 25)

Observa-se que menos da metade dos professorandos declara expressamente que pretende dedicar-se ao magistério, apresentando-se com a seguinte distribuição: 27% desejam apenas lecionar e 18% projetam exercer o magistério e estudar. Analisando-se globalmente o contingente dos que deverão exercer o magistério, observa-se que a clientela do último ano dos cursos normais da amostra que está indecisa ou declara não pretender seguir a carreira de professor primário é a seguinte nos vários Estados:

- Paraná — 33%
- Rio Grande do Sul — 41%
- Pernambuco — 47%
- Minas Gerais — 56%
- Bahia — 60%
- São Paulo — 63%
- Sergipe — 66%
- Goiás — 71%

Projetos de Estudo ou Profissionais para 1967 e 1968

ESTADOS	Pretendem apenas lecionar ¹ %	Pretendem apenas estudar %	Desejam lecionar e estudar %	Sem resposta %
Pernambuco.....	44	6	9	41
Sergipe.....	17	27	17	39
Bahia.....	21	28	19	32
Minas Gerais.....	34	17	10	39
Goiás.....	14	15	15	56
São Paulo.....	26	19	11	44
Paraná.....	30	12	37	21
Rio Grande do Sul.....	30	25	29	16

¹ As percentagens foram calculadas sobre o total de alunos da amostra, em cada Estado.

Convém assinalar, ainda, que muitos dos alunos que irão ao mesmo tempo lecionar e estudar não pretendem continuar a ensinar após terminarem os estudos que vão empreender.

— *Percentagem de professorandos que pretendem lecionar em cada órbita administrativa* (Quadro 26)

60% dos professorandos que pretendem lecionar desejam trabalhar no magisté-

rio estadual — nêle apenas ou acumulando com outros tipos. Observa-se que dentre êles a maior parte deseja exercer exclusivamente o magistério estadual e os restantes pretendem acumular o magistério estadual com o municipal (5%), ou com o particular (9%) ou simultaneamente com o municipal e o particular (7%).

131

A situação nos vários Estados apresenta-se praticamente a mesma.

QUADRO 26

Distribuição Percentual¹ dos Professorandos que Pretendem Lecionar em Cada Órbita Administrativa

ESTADOS	Estadual	Municipal	Particular	Estadual e Municipal	Estadual e Particular	Municipal e Particular	Nas três	Sem determinação	Sem resposta
Pernambuco.....	68	1	2	7	8	—	6	—	8
Sergipe.....	56	5	6	6	10	—	6	—	11
Bahia.....	49	2	6	8	13	2	12	2	6
Minas Gerais.....	68	8	2	3	4	1	—	—	14
Goiás.....	47	6	6	3	9	1	9	1	18
São Paulo.....	46	5	4	5	9	1	16	3	11
Paraná.....	64	2	2	6	8	1	5	—	12
Rio Grande do Sul.....	69	4	5	3	10	1	5	2	1

¹ As percentagens foram calculadas sobre o total de alunos que declararam pretender lecionar.

Atitude dos Professorandos com Relação à Aceitação de Trabalho Docente na Zona Rural ¹

ESTADOS	Sim %	Não %	Depende %	Sem resposta %
Pernambuco.....	32	47	—	21
Sergipe.....	21	38	6	35
Bahia.....	39	39	10	12
Minas Gerais.....	42	38	9	11
Goiás.....	29	47	6	18
São Paulo.....	61	26	5	8
Paraná.....	54	36	—	10
Rio Grande do Sul	41	48	—	11

¹ As percentagens foram calculadas sobre o total de alunos que declararam pretender lecionar.

— *Aceitação de trabalho docente em zona rural (Quadro 27)*

40% dos professorandos não se dispõem a lecionar na zona rural. Apenas em São Paulo e no Paraná a percentagem dos professorandos que aceitariam trabalhar no interior situa-se acima de 50%. Em Goiás e Sergipe, essa taxa não chega a alcançar 30%.

— *Projetos de estudo dos professorandos que desejam lecionar e estudar simultaneamente (Quadro 28)*

Como se observou no Quadro 25, dos professorandos que pretendem dedicar-se ao magistério primário uma parte deseja simultaneamente estudar.

Alguns dos projetos de estudo apresentados permitem supor que êsses futu-

Projetos de Estudos dos Professorandos, que, Depois de Formados, Pretendem Lecionar e Estudar Simultaneamente ¹

ESTADOS	Realizar curso superior %	Realizar cursos de aperfeiçoamento no magistério %	Realizar outros cursos %	Sem resposta %
Pernambuco.....	—	6	2	1
Sergipe.....	12	5	—	—
Bahia.....	16	2	1	—
Minas Gerais.....	8	2	—	—
Goiás.....	10	—	5	—
São Paulo.....	8	2	1	—
Paraná.....	19	1	17	—
Rio Grande do Sul.....	18	—	5	6

¹ Percentagens calculadas sobre o total de professorandos da amostra.

Projetos de Estudo dos Professorandos que, Depois de Formados, se Dedicarão Apenas a Estudar¹

ESTADOS	Seguir curso superior %	Realizar cursos de aperfeiçoamento no magistério %	Realizar outro tipo de curso %	Sem resposta %
Pernambuco.....	2	3	1	—
Sergipe.....	15	2	—	10
Bahia.....	16	4	7	1
Minas Gerais.....	9	4	2	2
Goiás.....	11	1	3	—
São Paulo.....	11	5	3	—
Paraná.....	3	—	9	—
Rio Grande do Sul.....	18	1	6	—

¹ Percentagens calculadas sobre o total de professorandos da amostra.

ros mestres talvez pretendam continuar no ensino primário. É o caso dos 20% que se destinam a cursos de Pedagogia ou aperfeiçoamento no magistério.

Os que irão realizar cursos sem nenhum relacionamento com a carreira que vão iniciar são mais numerosos no Paraná.

— *Projetos de estudo dos professorandos que depois de formados não exercerão o magistério primário* (Quadro 29)

58% dos professorandos que, após o término do curso normal, não pretendem exercer o magistério, destinam-se a cursos superiores.

VI — Conclusões

A — *Em relação à primeira hipótese de trabalho:*

1 — Pelos resultados obtidos, verifica-se que os currículos dos cursos normais da amostra, de um modo geral, não es-

tão apresentando as características desejáveis a uma formação eficiente dos professorandos.

Observa-se a ausência de adequação não só quanto à distribuição das diversas áreas de estudo pelas várias séries dos cursos normais, como também em relação ao tempo destinado às diferentes atividades.

Áreas essenciais à formação do professor às vezes não estão presentes. Nota-se, por exemplo, que nem todos os cursos incluem Arte na Escola Primária (Música, Artes Plásticas, Trabalhos Manuais) e o mesmo se dá com referência à Recreação na Escola Primária.

O número de disciplinas estudadas é muito grande, dispersando os esforços do aluno e dificultando um estudo mais aprofundado e que ofereça condições de integração não só interna, como, também, com os problemas reais da profissão.

2 — As Metodologias e a Prática de Ensino nem sempre merecem o destaque que lhes é devido como setores básicos

para a formação técnico-pedagógica dos professorandos. Na maior parte dos casos, a carga horária que lhes é destinada é insuficiente.

3 — Inúmeros recursos do ensino de grande valor para a formação profissional são descurados. O ensino é ainda dominado pela exposição oral, em muitos casos.

4 — A iniciação à leitura — problema importantíssimo para o ensino brasileiro, pois na 1.^a série se acumulam cerca de 50% dos alunos de curso primário — não parece estar recebendo a orientação e a ênfase que lhe são devidas. Nota-se grande imprecisão de conceitos e não se está levando sequer o futuro professor a conhecer simultaneamente os dois grandes caminhos da iniciação à leitura: o predominantemente analítico e o predominantemente sintético.

5 — Os professores de Prática de Ensino e das Metodologias não têm muitas vezes um preparo profissional adequado e, principalmente, a experiência desejável em classes de ensino primário, o que seria indispensável a uma orientação eficiente. Esse, a nosso ver, constitui um dos fatores que mais influem na deficiente formação do professor primário brasileiro.

6 — Há cursos normais que não dispõem de escolas de demonstração, o que torna essencialmente falho o preparo dos professorandos.

7 — Os cursos normais da amostra estudada, em sua maioria, não estão oferecendo a seus alunos oportunidades suficientes de observação de aulas e de prática docente — elementos fundamentais para seu futuro trabalho em regência de classes.

Conclusão geral — Confirmando a primeira hipótese de trabalho, verifica-se que os cursos normais, estudados, em grande parte, não estão apresentando

condições que favoreçam uma adequada formação profissional dos futuros professores.

B — *Em relação à segunda hipótese de trabalho:*

1 — Observando-se os resultados obtidos, parece que os professorandos não estão sendo conduzidos a uma conscientização do papel que lhes cabe desempenhar: a responsabilidade pelo bom ou mau rendimento que os alunos de um modo geral venham a apresentar é atribuída, pela maioria dos professorandos, a fatores externos à ação docente.

2 — É de supor-se que os professorandos não estejam sendo conduzidos a refletir sobre a realidade educacional brasileira, a conhecerem-na, a nela situarem-se, para que possam executar com mais consciência e capacidade a tarefa que lhe vai caber.

Assim, a maioria dos alunos que estão terminando o curso normal parece ignorar a gravidade do problema da reprovação. Apesar de ser calamitosa a taxa de reprovação na 1.^a série, este fato não parece estar sendo utilizado para levar a maior responsabilidade e interesse pelos problemas desse ano escolar.

3 — Tendo em vista os resultados obtidos, verifica-se que, em grande parte, a clientela dos cursos normais, nos Estados estudados, não pretende dedicar-se ao magistério primário.

4 — Dentre os professorandos que desejam lecionar é muito expressivo o contingente dos que se interessam apenas pelo magistério estadual. É também de notar-se que um grupo apreciável pretende exercer simultaneamente dois e mais cargos de magistério. Esses fatos parecem decorrer do baixo salário do professor, especialmente nas órbitas municipais e particular.

5 — Um número ponderável dos professorandos, que declaram pretender lecionar, recusa-se a trabalhar em zona rural. Isso, a nosso ver, parece indicar a necessidade de uma localização mais adequada dos cursos de formação do magistério; a distribuição das vagas desses cursos, segundo a demanda de professores nas áreas atendidas pelos mesmos, e o aperfeiçoamento dos critérios de seleção de alunos.

6 — É significativo o número de professorandos que, depois de formados, pretendem apenas estudar, destinando-se a cursos superiores. Tais alunos parecem utilizar os cursos normais como um mero trampolim para êsse acesso e, não, como um curso profissional definido.

7 — Conclusão geral — Confirmando a segunda hipótese de trabalho, verifica-se que, de um modo geral, não há interesse fundamental da maioria dos professorandos por prepararem-se adequadamente, pois grande parte da clientela dos cursos normais não pretende exercer o magistério. Esse contingente, além de dificultar o trabalho das escolas normais, impede qualquer planejamento adequado da mão-de-obra necessária ao magistério primário e onera inutilmente os Estados. Está a requerer uma solução, uma vez que a reformulação do ensino normal envolverá gastos, que precisam ser compensados pela preparação eficiente de pessoal realmente interessado na profissão.

VII — Considerações Gerais

— Sugestões

A diversidade de condições em que foram encontrados os cursos normais da amostra indica a necessidade de se estabelecer uma tipologia que aponte quais as medidas a tomar em cada caso.

Sugerimos que, para essa classificação das escolas, sejam utilizados os seguintes critérios:

1 — Uso de um prédio destinado exclusivamente à escola normal e com instalações suficientes para o trabalho — pelo menos uma sala por turma.

2 — Existência de biblioteca satisfatória e sua utilização frequente.

3 — Corpo docente qualificado, a começar pelos professores de Prática de Ensino, Metodologias e Psicologia.

4 — Currículos e programas adequados, tendo em vista os objetivos da educação primária, e carga horária suficiente e bem distribuída.

5 — Prática de Ensino e Metodologias envolvendo dosagem conveniente de observação e participação.

6 — Métodos de ensino adequados (ênfase no estudo em livros, na pesquisa, na observação e na participação).

7 — Critérios satisfatórios de seleção dos alunos.

8 — Formação nos alunos do espírito profissional — medido pela integração do professorando à realidade educacional do Estado e do País (conhecimentos básicos sobre objetivos da escola primária, rendimento, promoção, programas etc.).

9 — Escolas de demonstração com instalações adequadas e dispoendo de um corpo docente selecionado e aperfeiçoado.

10 — Métodos renovados nas escolas de demonstração.

A presente pesquisa mediu alguns dos aspectos em causa, verificando que a maior parte das escolas seria classificada em graus muito baixos em uma escala que levasse em conta êsses fatores.

Revelou a urgência de uma tomada de posição com relação ao problema, uma

vez que o professor é a mola-mestra de qualquer mudança, pois é responsável direto pela obra educativa.

Qualquer reforma que subestime o trabalho do professor está fadada ao fracasso. É difícil atingi-lo depois de formado — a época em que se está preparando torna-se, por isso, da máxima importância. As medidas que preconizamos, e muitas outras, decorrentes da situação de cada Estado e de *cada escola*, precisam ser tomadas em conjunto. Assim, a construção de novos prédios e a

melhoria de instalações, sem o zoneamento das escolas e a melhor seleção dos professorandos, que pouco valeriam: grande parte do investimento feito seria perdido com pessoal que não pretende seguir a profissão e a zona rural continuaria praticamente entregue ao professor leigo.

Na publicação do INEP — Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Primário — o problema é estudado de maneira mais completa e aprofundada.

Organização da Pesquisa Pedagógica

Convocada pela Unesco e pelo Bureau Internacional de Educação, reuniu-se em Genebra, de 7 a 15 de julho de 1966, a 29.^a Conferência Internacional de Instrução Pública, adotando nessa oportunidade a seguinte recomendação dirigida aos Ministérios de Educação sobre a "Organização da Pesquisa Pedagógica".

A Conferência, considerando

que a partir de suas primeiras reuniões vem insistindo em diversas recomendações sobre a necessidade do conhecimento sistemático da criança e do homem em geral, como ponto de partida de toda ação educativa;

a recomendação n.º 44, sobre o desenvolvimento das construções escolares e a 51, sobre planejamento da educação;

a importância da pesquisa científica, de que a pesquisa pedagógica é parte integrante — em todos os setores que se relacionam com o desenvolvimento das atividades humanas — visando a um rendimento mais satisfatório;

que as ciências da educação devem orientar-se no sentido de alcançar o desenvolvimento integral do homem (do ponto de vista físico, intelectual, moral, estético e social), procurando realizar uma formação e integração social mais adequada;

137

que a solução dos problemas educacionais e a multiplicidade das reformas de ensino não podem dispensar a contribuição da pesquisa objetiva e da experimentação, sem que para isso se menosprezem os princípios essenciais que determinam o verdadeiro sentido e o êxito de toda educação;

a importância crescente que a reflexão sobre os problemas educacionais vem adquirindo, bem como os estudos relativos a esses problemas, tendo em vista o desenvolvimento cultural, social e econômico da humanidade;

as exigências cada vez maiores dos planos de estudos nas diversas etapas de escolaridade e as graves conseqüências que esse fato desencadeia, em casos de excesso, com relação à saúde física e mental dos alunos e seus progressos na continuação dos estudos;

a crescente amplitude da educação, compreendendo a educação permanente e a educação de adultos, o que supõe o emprêgo de métodos e técnicas novas;

a procura sempre maior, verificada em diversos países, de especialistas em psicologia escolar, pedagogia experimental, planejamento da educação, orientação escolar, sociologia educacional e problemas do desenvolvimento;

a existência e funcionamento de institutos de pesquisa pedagógica, laboratórios universitários de pedagogia experimental, órgãos nacionais e internacionais, de caráter não oficial, que se ocupam da pesquisa pedagógica;

que, não obstante essas aspirações, convém encontrar soluções diversas para os problemas da pesquisa pedagógica que correspondam às condições, possibilidades, tradições e estruturas peculiares a cada país,

submete aos Ministérios de Educação a presente recomendação:

I. Finalidades da Pesquisa Pedagógica

A educação deve procurar definir, sempre da melhor maneira possível, seus objetivos, e aperfeiçoar constantemente os instrumentos de ação, conteúdo e métodos. Mas só poderá realizá-lo com a pesquisa pedagógica organizada e desenvolvida. Essa pesquisa se revela essencial quando se pretende basear a educação em critérios científicos que resultem de estudos teóricos, históricos e interdisciplinares, em observações e experimentos objetivos, bem como na própria experiência dos educadores.

1. A pesquisa pedagógica tem por finalidade descobrir, sobretudo, as leis

objetivas e os princípios que regem os processos educativos, visando acelerar, dessa forma, a evolução e o progresso da Pedagogia.

2. Com êsse objetivo, deve-se recorrer à pesquisa pedagógica para, em primeiro lugar, constituir as bases teóricas e científicas de um plano geral de ensino, a fim de determinar, na escala de cada país, as finalidades imediatas e mediatas da educação. Essas finalidades deveriam ser função de estu- dos objetivos sobre os recursos históricos, necessidades humanas e materiais, assim como sobre as possibilidades de aperfeiçoamento e mais eficaz desenvolvimento desses recursos.

3. Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa tem por objeto melhorar a qualidade e o rendimento da instrução em cada um de seus graus, mediante o contínuo reajuste dos programas, métodos, meios e processos de avaliação, sem perder de vista, em cada nova etapa, as noções que devam ser aprendidas, os hábitos a adquirir e a capacidade de aperfeiçoamento dos alunos.

4. A pesquisa pedagógica também visa a estudar os meios de melhorar: a) a qualidade da educação extra-escolar a cargo da família, das organizações de juventude, oficiais ou não, dos variados tipos de internato etc.; b) o rendimento dos métodos de orientação escolar e profissional; c) a qualidade e o grau de dificuldade dos manuais. As pesquisas de educação comparada podem ser de grande proveito para o conjunto dessas investigações.

5. É de capital importância o estudo das conseqüências dos fatores não educativos sobre o desenvolvimento do homem, tais como os meios de informação, as condições gerais de vida, trabalho e recreação, assim como as conseqüências das mudanças que se manifestam no desenvolvimento físico da juventude.

II. Organização da Pesquisa Pedagógica e Características dos Trabalhos

6. É preciso que as instituições de pesquisa e os pesquisadores independentes qualificados, cujos trabalhos se integrem num plano geral de pesquisa, possam dispor de recursos suficientes concedidos pelos governos ou por fundações privadas, a fim de assegurar, em plenas condições, a execução e publicação dos trabalhos.

7. Em Pedagogia, o valor das pesquisas depende da escolha judiciosa dos temas de estudo e dos métodos de trabalho, das condições de objetividade e controle em que se efetuam, assim como do rigor científico que se impõem os que as empreendem.

8. Os principais campos de ação da pesquisa pedagógica ficam circunscritos aos objetivos por ela mesma fixados em sua perspectiva científica. Isto é válido tanto para os estudos de caráter psicológico, sociológico e econômico, como para as pesquisas concretas sobre métodos e meios educacionais, em suas diversas formas, levando em conta as necessidades e aptidões das crianças, dos adolescentes ou dos adultos, bem como as necessidades e recursos da sociedade. As pesquisas sobre as leis da História da Educação entram também no domínio da pesquisa, sempre e quando sejam empreendidas sistematicamente, de acordo com sua própria metodologia científica.

9. A pesquisa pedagógica pode realizar-se em laboratório, nas classes ou em outros lugares de atividade. Em todas essas investigações, convém levar em conta os instrumentos de avaliação exata, bem como as implicações teóricas, a fim de distinguir a investigação de meras inovações.

10. A pesquisa pedagógica sobre os problemas gerais da educação e do en-

sino deverá integrar-se, na medida do possível, numa planificação de conjunto e em prazo previsível, de modo a favorecer a solidariedade entre os pesquisadores, determinando as responsabilidades de cada um.

11. A organização racional das pesquisas pedagógicas de caráter nacional exige planos anuais e plurienais para cada instituição científica, e também a coordenação dos planos de várias instituições científicas para colaborarem no estudo de um mesmo problema.

12. Todas as pesquisas ou experiências de caráter pedagógico devem ser concebidas e empreendidas desde que as crianças, os adolescentes e os adultos, objeto desses estudos, não se expõem a sofrer o menor prejuízo.

13. Embora a educação em geral e as pesquisas, que a ela se refiram, recorram, cada vez com maior frequência, a outras disciplinas diferentes da Pedagogia, é conveniente atribuir, com mais constância, a esses estudos, o caráter interdisciplinar. Assim, dada a complexidade do estudo científico dos fenômenos educativos, cabe solicitar o concurso de fisiólogos, psicólogos, sociólogos, filósofos e especialistas em outras disciplinas. O caráter interdisciplinar da pesquisa pedagógica se põe também em evidência, dado o interesse crescente que certos homens de ciência e eruditos de diversas disciplinas manifestam pela educação em geral.

14. Convém que sejam criados centros de pesquisa pedagógica e laboratórios nos países que todavia não dispõem deles para assegurar uma eficaz organização de pesquisa. Recomenda-se ainda assim que se organize, aperfeiçoe e intensifique a colaboração entre os países que já dispõem de tais centros.

15. A atividade de um laboratório de pedagogia experimental depende de certo número de condições no plano

material. Os centros de pesquisa pedagógica devem receber também os recursos materiais indispensáveis para que funcionem satisfatoriamente, a saber: maquinaria, documentação etc. Todavia, é oportuno lembrar que grande número de pesquisas não exige material dispendioso.

16. No plano do trabalho, é indispensável a participação das autoridades escolares e do corpo docente. A julgar pela experiência adquirida por determinados países, convém estimular a participação direta e ativa dos mestres dos diversos graus e de tôdas as instituições pedagógicas escolares e extra-escolares, convidando-os em particular a que formulem perguntas aos centros de pesquisa, seja direta ou indiretamente.

17. Quando se trata de aplicar os resultados obtidos através da pesquisa pedagógica, ocorre ser necessário o apêlo a iniciativas mais integradas e de maior alcance que as tomadas pelo mestre desejoso de melhorar a qualidade de seu trabalho. Com êsse objetivo seriam criadas escolas experimentais em que as reformas planejadas se submeteriam a um preciso contrôle, organizando-se grupos de estudo encarregados de examiná-las.

18. Os problemas que se tornem objeto das pesquisas deverão ser cuidadosamente selecionados para que elas sejam efetivamente novas, úteis e exequíveis.

III. Difusão e Aplicação dos Resultados

19. A pesquisa científica se dará por terminada, quando obtidos resultados concludentes, aptos a serem aplicados. Convém estar consciente de que as pesquisas só devem ser planejadas e executadas com a garantia de que os resultados obtidos terão aplicabilidade viável.

20. Em cada país devem ser criados serviços que permitam a maior difusão possível dos resultados das pesquisas e das experiências pedagógicas, através de publicações, conferências, exposições, aulas-modêlo, cursos de adaptação para professores etc. Mesmo assim, outras medidas devem ser tomadas para que essa tarefa tenha início com brevidade.

21. Sempre que o volume dos trabalhos o exija, o serviço de coordenação da pesquisa pedagógica fará, periodicamente, o inventário dos estudos em curso, assegurando sua publicação e facilitando sua difusão em nível nacional e internacional.

22. A difusão dos resultados obtidos pode ser feita de duas maneiras: a) por artigos, monografias ou livros que apresentem os fatos e as conclusões de tal maneira que os pesquisadores de outros países possam avaliar o trabalho realizado e determinar as condições em que as conclusões poderiam ser aplicadas em seu próprio meio; b) por artigos e manuais para administradores, professores e demais educadores, assim como os pais, publicações essas cuja redação não deve estar prêsã à linguagem especializada dos pesquisadores.

23. É imprescindível que o desenvolvimento da pesquisa pedagógica se processe em colaboração estreita com as próprias escolas interessadas.

24. A pesquisa pedagógica é um meio e não um fim em si mesmo. Portanto, os resultados obtidos em função dela terão que adquirir expressão concreta nos programas, métodos e medidas práticas de aplicação viável.

25. Quando não se disponha de escolas experimentais propriamente ditas, os ensaios devem ser realizados em algumas classes das escolas comuns, em que os resultados alcançados pela pes-

quisa pedagógica se introduzirão progressivamente.

26. Tanto nos programas das escolas normais como nos de órgãos responsáveis pela ampliação dos estudos ou nos grupos de participantes de pequenos cursos, devem ser incluídas aulas relativas às pesquisas pedagógicas em desenvolvimento.

27. É imprescindível que se estabeleça estreito vínculo entre os centros de pesquisa pedagógica e as autoridades escolares, caso se pretenda que os resultados das investigações científicas sejam difundidos e aplicados com êxito.

IV. Pessoal Encarregado da Pesquisa Pedagógica

28. a) Recomenda-se que em todos os países se procure assegurar aos pesquisadores em Pedagogia a formação específica de que necessitem, levando-se em consideração as condições locais, tradições e prioridades; b) Essa formação, com duração adequada, ficará a cargo de uma universidade ou instituto pedagógico. No programa serão incluídos estudos teóricos gerais (Filosofia, História e Teoria da Educação, Psicologia, Fisiologia do sistema nervoso, Sociologia etc.) e uma iniciação aos métodos da pesquisa científica (Logística, Estatística, Cibernética); c) A formação dispensada aos pesquisadores em Pedagogia irá capacitá-los a intervir em todos os graus do ensino e em todas as esferas da educação, atuando em estreita colaboração com a totalidade das instituições docentes e dos educadores.

29. Como as soluções dos problemas que estão a cargo da pesquisa pedagógica possuem as complexas características da educação em si mesma, convém estimular o trabalho em equipe, a fim de que os especialistas, cuja colabora-

ção seja solicitada (filósofos, biólogos, neurofisiólogos, psicólogos, psiquiatras, sociólogos, economistas, arquitetos, estatísticos etc.) possam dar sua contribuição em caráter complementar.

30. a) Os centros de investigação pedagógica — sejam eles autônomos ou dependentes de institutos pedagógicos ou de universidades — devem contar com o necessário pessoal especializado, e também com número suficiente de assistentes e auxiliares, todos capacitados para o trabalho em equipe; b) Onde não existam ainda centros de pesquisa, seria conveniente que os Ministérios de Educação mandassem compilar e pôr à disposição do corpo docente todas as informações úteis procedentes de centros estrangeiros.

31. O estatuto dos pesquisadores em Pedagogia deve ser similar ao dos pesquisadores das demais ciências, tanto no que diga respeito às condições de trabalho, obrigações e prerrogativas, como no tocante a sua formação de base. Caberia estabelecer programas concretos para a formação de pesquisadores em Pedagogia, nos quais fôssem incluídos cursos universitários onde se fizessem necessários.

32. Seria conveniente que se tomassem providências para assegurar a participação individual ou coletiva de mestres qualificados nas pesquisas organizadas de maneira sistemática, por institutos especializados na área da investigação pedagógica. Essa participação do pessoal em exercício na pesquisa constitui, além de outros motivos, excelente recurso para o efetivo aperfeiçoamento profissional dos mestres, permitindo que a pesquisa pedagógica se continue aproximando de seu objetivo maior: o aperfeiçoamento da educação.

33. Conviria oferecer aos professores, que assumissem responsabilidades na

realização de pesquisas pedagógicas e na experimentação, facilidades na redução do trabalho docente, bem como remuneração adequada.

34. É de particular importância que as experiências pedagógicas efetuadas em classe sejam confiadas a educadores qualificados, os quais receberiam conselhos técnicos sobre metodologia da aplicação dos "testes" e da pesquisa pedagógica. Os ensaios desses mestres seriam incluídos num plano geral de pesquisa e submetidos a controles adequados que dessem margem a comprovar sua justificação e valor.

35. Dada a importância que a pesquisa pedagógica começa a adquirir nos meios educacionais, seria conveniente que os quadros regulares do ensino, tanto administrativos como pedagógicos (inspetores), tivessem a oportunidade de receber formação teórica e prática. Essa formação deveria habilitá-los a empreender, em suas respectivas circunscrições e sob sua própria responsabilidade, uma experimentação pedagógica limitada, objetivamente controlada, que se integrasse no conjunto dos trabalhos, cuja realização está a cargo dos responsáveis pela investigação pedagógica.

36. No curso dos estudos (em princípio a partir do segundo ou terceiro ano de formação), os futuros mestres e professores do ensino secundário terão que adquirir, em seus respectivos níveis, um conhecimento apreciável dos princípios e técnicas específicos da pesquisa pedagógica. Devem receber também essa informação os professores que estejam acompanhando classes de adaptação. Esse trabalho realizar-se-á de maneira que os interessados, pelo simples fato de participarem efetivamente dos trabalhos de pesquisa, se tornem capazes de compreender o valor da pesquisa científica e pedagógica, bem como inferir suas aplicações práticas.

V. Cooperação Internacional

37. Seria desejável que, em caráter internacional, se desenvolvesse a cooperação entre as instituições dedicadas à pesquisa pedagógica, sejam nacionais, regionais, internacionais, governamentais ou não. Essa cooperação tenderia: a) Intensificar os intercâmbios entre os centros de investigação pedagógica, particularmente através da criação de um serviço de documentação que assegurasse a comunicação sistemática dos inventários das pesquisas e a publicação de seus resultados nas revistas pedagógicas internacionais; b) Facilitar as pesquisas no campo da Pedagogia Comparada e de seus métodos; c) Facilitar a correta caracterização dos problemas que os pesquisadores tenham que resolver; d) Tornar possível a fixação de temas comuns de pesquisa empreendida por dois ou mais países (atividades regionais; e) Impedir a duplicação dos trabalhos; f) Evitar o dogmatismo que pode resultar em informação insuficiente.

38. A Unesco e a OIE devem conjugar seus esforços para facilitar a coordenação do trabalho empreendido pelos centros de pesquisa docente, organizando conferências internacionais e regionais e assegurando a difusão das informações relativas à pesquisa pedagógica por meio de revistas, monografias, filmes, publicação de monografia sobre a metodologia da pesquisa pedagógica etc.

Os informes nacionais anualmente dirigidos à OIE, como dado para a Conferência Anual de Instrução Pública, deveriam incluir notícia dos trabalhos de pesquisa de maior relevância.

39. É de especial importância que os países, ora na vanguarda da pesquisa pedagógica, encontrem soluções para prestar assistência aos países em vias de desenvolvimento, de modo particular: a) Proporcionando-lhes espe-

cialistas qualificados; b) Ajudando-os a criar centros nacionais ou regionais de pesquisa (em virtude de sua assistência técnica, por exemplo); c) Facilitando bolsas-de-estudo a nacionais interessados em dedicar-se à pesquisa pedagógica; d) Admitindo alguns dêles em seus próprios centros de pesquisa, a título de estagiários.

VI Aplicação da Recomendação

40. É de suma importância que os Ministros de Educação, autoridades escolares do grau de ensino mais diretamente interessado, universidades e institutos pedagógicos, centros de pesquisa e documentação pedagógica, federações internacionais e nacionais de ensino, associações de mestres ou de pais de alunos etc. dêem a mais ampla difusão ao texto da presente recomendação. A imprensa pedagógica, oficial ou particular, deve desempenhar papel relevante nessa tarefa, levando esta recomendação ao conhecimento dos serviços interessados, ao pessoal administrativo e docente, bem como ao público em geral.

41. Os centros regionais da Unesco são convidados a facilitar, de modo

prioritário e com a colaboração dos ministros interessados, o exame em nível regional desta recomendação, a fim de adaptá-la às necessidades e características locais.

42. Nos países em que se torne realmente necessário, os Ministros de Educação poderão convidar organizações competentes para que efetuem diversos trabalhos, como por exemplo: a) Examinar a presente recomendação e cotejar seu conteúdo com a situação reinante no país, de fato e de direito; b) Avaliar as vantagens e inconvenientes que a aplicação eventual de cada um dos artigos poderia trazer, caso não tenham sido postos em prática; c) Adaptar cada artigo à situação do país interessado, sempre que se julgue oportuna sua aplicação; d) Por último, caberia tomar as providências legislativas e práticas que se imponham para garantir a aplicação desta recomendação.

43. Não só se recomenda que os Ministros de Educação concedam à pesquisa pedagógica a importância que ela merece, mas também que a Unesco lhe dê prioridade em seus programas de assistência aos países-membros.

Como a Criança Aprende *

PEDRO DE FIGUEIREDO FERREIRA **

1. Comunicação Inicial

Há dezessete anos estamos ocupados com a "pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem". Dezessete anos de labor continuado a fim de possuir a lei natural que regula o processo de aprender.

144

Durante nove anos o trabalho foi patrocinado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.) do Ministério da Educação e Cultura. Nos primeiros anos, trabalhamos com professores bolsistas de todos os Estados e Territórios do Brasil. Por esta razão repetimos a experiência nas seguintes capitais: Pôrto Alegre, Florianópolis, São Paulo e Goiânia, onde a contribuição à pesquisa, depois de apreciada, foi considerada valiosa. Por motivos de ordem econômica, a experiência não foi repetida em outros Estados, como Pará, Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Paraná. Em algumas capitais como Florianópolis e São Paulo, houve três aplicações da experiência.

A experiência não foi, posteriormente, repetida nos Estados porque professô-

ras de Escolas Públicas desta cidade do Rio de Janeiro passaram a se interessar e a colaborar eficientemente com a investigação. Assim, passou a ser feito, nesta cidade, o que antes fôra realizado nas capitais dos referidos Estados.

O prosseguimento do trabalho revelou a necessidade de levar a pesquisa à escola. Contávamos, então, com a boa vontade e a colaboração de duas diretoras de escola que faziam parte do Grupo de Estudos no I.N.E.P., as professoras Nair Venega, da Escola Canadá e Dinah Goulart de Andrade, da Escola Júlio Castilho.

O trabalho realizado nas referidas escolas, diante dos fatos apurados e medidos, pôs em evidência a necessidade de estender a investigação ao Jardim de Infância. Foi quando apelamos para a então Diretora do Jardim de Infância do Instituto de Educação, a emérita professora Everilde Faria Lemos Bonfim. Com sua lúcida compreensão da natureza do trabalho, concedeu-nos o privilégio de entrar no Jar-

* Nota prévia comunicada à VII Semana de Estudos da Organização Mundial para a Educação Pré-Primária (OMEP), realizada no Colégio Bennett em julho de 1969.

** Autor da *Pesquisa dos Fatores Emocionais na Aprendizagem*.

dim com a primeira turma da manhã e sair com a última turma da tarde aos sábados. Possibilitou-nos ainda o trabalho com o grupo de professoras, às terças-feiras, e a análise direta de crianças, obtida a aprovação dos pais.

Sem a cooperação de Dona Everilde Faria Lemos Bonfim e das professoras que constituíam então o corpo docente do referido Jardim, particularmente as professoras Carly de Carvalho Bento e Maria Dulce Oliveira de Sá Peixoto, não teria sido possível a elaboração do nosso livro *Fatores emocionais na aprendizagem*, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1960.

Desde que a pesquisa deixou de ser patrocinada pelo I.N.E.P., decorridos nove anos contínuos de trabalhos, demos início, por sugestão de professoras de Escolas Públicas do Estado da Guanabara, ao seu prosseguimento com a *contribuição cultural e material* das referidas professoras. Depois, colégios particulares — o Recanto Infantil e o Colégio Brasileiro de Almeida — solicitaram a aplicação da experiência e, assim, a investigação teve acesso à Escola Particular.

2. A Pesquisa

O acervo do trabalho realizado, em sua maior parte taquigrafado, traduzido e corrigido pelas professoras, foi objeto de operações de medida e de avaliação. E como êsse acervo é constituído do registro de emoções, sentimentos, fantasias e representações mentais, que a criança vive na relação com a professora e, por igual, a professora no convívio com a criança, foi-nos possível, por meio da técnica psicanalítica, apreender a intimidade do processo psicológico da aprendizagem. Verificamos que a criança aprende, de modo satisfatório, quando o seu impulso epistemofílico — o impulso de aprender — encontra o ensinamento ofereci-

do pela professora, que, antes, aprendeu com a criança, como a criança é.

Foi observado e comprovado o seguinte fato: ao sentir-se compreendida, a criança vive a fantasia criadora de ter sido introjetada e incorporada pela professora. Vive como se dentro dela estivesse. Repete a inefável experiência de sentir-se vivida como sente e sentirá, a vida inteira, nos seus momentos de silêncio e solidão... Houve de fato um tempo em que ela não viveu, foi vivida. O tempo da gestação. E eis, senão quando, em lugar de sentir-se como se estivesse sendo vivida pela professora, a criança começa a viver e, realmente, a *aprender* o ensinamento que lhe dá a professora. E, com o ensinamento, a criança passa a incorporar emoções, sentimentos, fantasias, expressões, qualidades, o caráter e a imagem da professora.

A criança percebe, sente que ensinou a professora a saber como é ela, a criança (identificação projetiva). A professora, como acentuamos antes, tendo *apreendido* como a criança é, revive por sua vez a fantasia inconsciente de a ter concebido em si, dentro de si mesma (identificação introjetiva).

145

O processo emocional de sentir, perceber como a criança é, vivido na fantasia criadora da professora, como concepção orgânica, é complementado pela alegria criadora de, com o ensinamento, alimentar, nutrir e criar a criança. Uma vez estabelecida esta relação, a professora poderá ensinar à criança o que quiser e como quiser.

É a criança, como sempre, quem nos ensina psicologia profunda. Senão vejamos: Francisco Aloysio passava do Jardim de Infância para o primário e perguntou à mãe, senhora Ana Maria Vicenzio, professora na mesma Escola Estácio de Sá, do Estado da Guanabara: "*Mamãe, é você que vai me aprende*

der?" Francisco Aloysio falava, naquele momento, a linguagem da experiência multimilenar do homem sobre a terra. Confirmava o que a pesquisa já demonstrara: a professora tem, antes, de aprender como a criança é, para, então, passar a ensinar o que sabe.

O processo emocional de a professora ter de aprender com a criança pode ser observado também pelo aspecto cultural no curso da fase de engatinhar. Como certa criança que, aos nove meses de idade, apanhara e comera, enquanto engatinhava, o pedaço de pão que ela mesma deixara cair sobre o solo. Ingerida essa porção, procurou em torno o outro pedaço. Não o tendo encontrado no chão, olhou em torno e viu a prêsna cobiçada sobre o banco de madeira. Engatinhou até o banco, apoiou-se nos seus pés e pôde, assim, erguer-se e ficar de pé. Empunhado o resto do pão que estava no prato, sobre o banco, ergueu-o tão alto quanto pôde, e, em seguida, enquanto o comia, ensaiava os primeiros passos, caminhando como em triunfo...

Estaria essa criança a repetir, e a nos ensinar, o que fizera o homem primitivo, impulsionado pelo instinto de conservação? Escasseado o alimento do chão, teria o homem primitivo olhado em torno e visto o fruto pendente da árvore. Engatinhando até a árvore e, depois, ainda engatinhando com as mãos o tronco da árvore, teria o homem primitivo, como aquela criança nos ensinara, podido erguer-se e, apoiado com os pés no solo e com as mãos primeiramente no tronco e, depois, nos galhos, colhêr o fruto apetecido. E, simultaneamente, ao passar da postura de quadrúpede irracional, como era antes, para a de bípede implume, como o definiu Platão, a dealbar as funções mentais de raciocinar, discernir e ter consciência; a consciência de andar, locomover-se e, também, a andar com a mente, tal como hoje a profes-

sora induz a criança a fazer: vamos, ande, leia...

Poderia documentar com outras observações e fatos ocorridos em diferentes escolas que a criança para aprender, tem de ensinar antes como é a sua pessoa, ou seu *ser*. A professora, ao *aprender* como a criança é e, ao revelar que a conhece por meio de sua conduta, ensina a criança como se aprende. É assim..., aprendendo com a criança para, em seguida, ensiná-la.

Para alcançarmos a gênese do processo de aprendizagem temos de admitir a premissa fundamental da pesquisa dos fatores emocionais. Essa premissa consiste no reconhecimento da realidade psíquica ou realidade interna, ou ainda, o inconsciente. E a expressão mental do psiquismo inconsciente é a fantasia. O reconhecimento da fantasia inconsciente permitiu a Freud formular o conceito de realidade psíquica ou realidade interna.

Procuramos pôr ênfase no conceito de realidade interna ou psiquismo inconsciente com o objetivo de particularizar em que nível e como se processa a gênese da aprendizagem, considerada o proto-enigma da educação.

A importância da ênfase no conceito de realidade interna reside ainda na observação de Susan Isaacs, de que, ao conceituar-se a objetividade da realidade externa, implicitamente, nega-se à realidade psíquica a sua própria objetividade como fato mental.

3. Conclusão

Se outras pesquisas e investigadores outros vierem a comprovar a conclusão que a linguagem inargumentável dos fatos vem de demonstrar na análise dos resultados da "pesquisa dos fatores emocionais da aprendizagem", os educadores terão de reformular e expandir a teoria da educação.

Os processos e métodos educacionais não poderão continuar limitados ao conteúdo manifesto do verbo educar. Os educadores terão de buscar na ambivalência do substantivo "educação" o conteúdo latente do complexo processo de aprendizagem.

O verbo educar, como todos aprendemos, quer dizer alimentar, nutrir, criar. Dêste conceito emergem teorias, processos e métodos educacionais.

O substantivo educação não se limita contudo ao significado de nutrir, alimentar. A sua etimologia é antinômica. É constituída de contradições. Os fatos apurados, medidos e experimentados no curso dêstes dezessete anos de labor, levaram-nos àquelas contradições, entre dois princípios, entrevistos por Kant. Com efeito, os fatos comprovados demonstram, à saciedade, que temos de penetrar a etimologia do verbo educar para compreender o que a "pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem" nos levou a aprender.

O verbo educar se origina do verbo latino *educare*, cujo significado é alimentar, nutrir, criar. Dêste verbo latino *educare* e de sua tradução literal *educar* nasce tôda a filosofia da educação que nos rege. Com efeito, êste verbo *educare*, por seu turno, se origina de outro verbo que o precedeu. É o verbo *ex-ducere*. A preposição *ex*, que o precede, quer dizer expressar, exprimir, vomitar, botar para fora, e *ducere* significa levar, conduzir.

É esta preposição *ex*, — que precede o verbo primitivo *ex-ducere*, — do qual se originou o verbo *educare*, que constitui o cerne, a medula, a fonte da pesquisa em que estamos empenhados.

O processo observado, experimentado e comprovado de que a professora tem antes de aprender com a criança para

depois ensiná-la, encontra conteúdo, alicerce ou fundamento na realidade *interna* — ou psiquismo inconsciente da criança e da professora, e na etimologia tanto do verbo educar como do substantivo educação.

A antinomia do verbo educar e do substantivo educação é constituída, psicologicamente, da criança e da professora. A criança expressa na sua conduta os milênios de existência da espécie humana e aqui está o conteúdo da preposição *ex*. O outro elemento é a pessoa humana da professora. Mobilizada nas suas mais íntimas e profundas fantasias, experimenta, vive ou repete, em dando o ensinamento, a realidade interna. Isto é, a nunca demais citada fantasia criadora de alimentar, nutrir e criar, depois de ter sentido, percebido e concebido como é a criança. E o que ela, a criança, necessita e como necessita...

Aqui estão, pois, as duas condições lógicas e psicológicas da gênese do processo de aprendizagem. Sem estas duas condições, como a investigação dos fatores emocionais tem demonstrado, não há aprendizagem em desenvolvimento lento, gradual, reversível como todo fenômeno psicológico quando se processa harmônicamente com a lei natural da continuidade genética do desenvolvimento emocional. Sim, porque não há fenômeno isolado na natureza. Todo fenômeno resulta da relação entre duas condições. Assim também a *aprendizagem*, tal como os fatos observados, experimentados e reexperimentados o demonstram, resulta das duas condições da criança e das duas condições da professora — bem como, vale destacar, das duas condições do verbo educar e das duas condições do substantivo educação.

A escola não poderá, pois, se a investigação fôr confirmada por outros pes-

quisadores, continuar limitada à instituição de ensino e educação. Terá de ser expandida em centro de aprendizagem para professores e investigadores e, secundariamente, em instituição de educação e ensino.

A criança é o professor do *ser* e a professora sua aluna. A recíproca é verdadeira: a professora é a mestra do *saber* e a criança sua discípula.

E, ainda, como foi demonstrado pelo estudo do caso de Sula, de interrupção do desenvolvimento emocional da criança, publicado em nosso livro,* a escola, face aos condicionamentos da civilização industrial, terá de constituir-se em CENTRO DE SAÚDE EMOCIONAL DA CRIANÇA e, em consequência, CENTRO DE PROFILAXIA DA DOENÇA MENTAL DO ADULTO.

Influência da Organização Percepto-motora na Aprendizagem *

MARIA HELENA NOVAES

1. Introdução

Inúmeras pesquisas no campo da Psicologia da percepção vêm demonstrando que a organização percepto-motora está ligada ao processo de maturação do indivíduo e que a atividade perceptiva, na sua evolução, está unida ao desenvolvimento intelectual e vai-se elaborando progressivamente em função da atividade operatória da criança.

Piaget, através das suas publicações e experiências, contribui de modo significativo para a melhor compreensão do desenvolvimento da percepção, assim como das relações da inteligência e da atividade perceptiva, não só discutindo a epistemologia da percepção como estudando os efeitos da centralização, das constâncias, da percepção da causalidade, do movimento, da velocidade e do tempo.¹ Bruner ao conceituar a percepção registra uma

considerável aproximação com os processos chamados classicamente intelectuais.²

Por sua vez, a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança depende, além de grande complexidade e variedade de fatores, em parte, de sua maturidade intelectual e perceptiva, sendo, portanto, lógico que insuficiências nessas áreas repercutam no domínio do rendimento escolar.

Devemos considerar que deficiências na aprendizagem escolar não devem ser apenas atribuídas a uma deficiência de capacidade, mas a um conjunto de circunstâncias que tem intervenção normal na estruturação do campo, tanto perceptivo quanto conceitual, como afirma Gomes Penna³ e que os mesmos princípios que explicam o problema das dificuldades de aprendizagem ao nível perceptivo, também po-

149

* Síntese da tese de doutoramento em Psicologia, apresentada na Univ. Católica do Rio de Janeiro. A autora leciona Psicologia da Aprendizagem nessa Universidade.

1 PIAGET, J. — *Les mecanismes perceptifs* — Paris — P.U.F. — 1961.

2 BRUNER, J. E. — *On perceptual readiness — Readings in perception* — N. Y. Van Nostrand — 1948.

3 PENNA, A. Gomes — *Percepção e Aprendizagem* — Rio de Janeiro — Fundo de Cultura — 1966.

dem ser aplicados ao domínio da intelecção, de acôrdo com as concepções teóricas e trabalhos experimentais que devemos à Escola de Berlim, os quais sustentam íntima conexão entre um processo e outro. Os princípios que regem a organização do campo perceptivo, estudados por Wertheimer e Rubin,⁴ demonstram o dinamismo deste processo, uma vez que é regido não só por condições objetivas (proximidade, semelhança, melhor continuidade, melhor direção, boa forma etc.), como por fatores subjetivos, representados por *sets* ou disposições decorrentes de processos anteriores, donde a possibilidade de se produzirem formas de visualização diferentes da realidade exterior.

Como ressalta Lourenço Filho:⁵ “a observação diária nos demonstra que, de criança para criança, há variação na capacidade de aprender a ler e a escrever, variação essa, por vêzes, enorme, sendo que o prognóstico de aprendizagem pela idade cronológica é muito relativo, uma vez que há inúmeros fatores que interferem na capacidade de aprender. Por outro lado, surge outro problema em relação ao prognóstico da aprendizagem de acôrdo com a idade mental; W. Gray, um dos maiores especialistas em assuntos de psicologia aplicada à leitura, tem mostrado que há necessidade de outro critério que não o da verificação do Q.I., pois há crianças de baixa idade mental que aprendem a ler bem e rapidamente, como também há as de idade mental elevada que apresentem deficiências no aprendizado. Gates, num dos seus mais conhecidos livros *Psychology for Students*, ressalta que há crianças que são normais para tudo, exceto quanto à sua capacidade para aprender a ler.”

4 RUBIN — *Principles of perceptual organization of figures and grounds — Readings in perception* — N. Y. Van Nostrand — 1958.

5 LOURENÇO FILHO, M. B. — *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* — São Paulo — Ed. Melhoramentos — 6.^a ed. — 1957, p. 21 e 22.

Assim, o conceito de prontidão para a aprendizagem escolar reflete padrões de maturidade relativos ao desenvolvimento intelectual, às condições físicas, ambientais e emocionais da criança, ao nível de conhecimentos dados pela experiência (vocabulário, compreensão verbal, conhecimentos gerais, raciocínio numérico simples) e às seguintes funções específicas: atenção, concentração, memória, discriminação visual e auditiva, coordenação motora e organização perceptiva espaço-temporal.

Por ser a percepção um processo de organização e de unificação de várias funções, como a de coordenação visomotora e a de segregação, seria interessante verificar, em crianças que ingressam na escola primária, com idades de 6 e 7 anos: a) qual a influência que poderiam ter essas funções na aprendizagem escolar; b) quais os fatores que poderiam prejudicar a organização percepto-motora dessas crianças e c) qual o grau das relações entre as variáveis: — nível intelectual, organização percepto-motora e aprendizagem escolar.

Selecionamos para investigar as seguintes hipóteses:

- 1) há uma relação entre o nível intelectual e o nível da organização percepto-motora da criança;
- 2) a organização percepto-motora exerce influência direta no processo da aprendizagem escolar;
- 3) a coordenação visomotora-perceptiva e a segregação perceptiva são funções específicas do processo de organização percepto-motora;

4) o fenômeno da segregação perceptiva pode ser influenciado por características da personalidade da criança.

Uma vez investigadas essas hipóteses, teríamos, então, dados para poder discutir da utilidade de uma bateria de testes de organização viso-motora-perceptiva para prognóstico do rendimento na aprendizagem da leitura e escrita do escolar.

2. Fundamentação Teórica

A gênese da percepção da forma está ligada à evolução dos mecanismos operacionais. Uma das características da percepção da criança na fase de 1 a 3 anos é a globalização ou sincretismo — sendo os objetivos percebidos como estruturas unitárias, como conjuntos que não se separam em seus elementos. No desenho, por exemplo, a criança representa a figura como um bloco único. Na linguagem, manifesta uma tendência para o simbolismo e para a generalização, tendo dificuldade em perceber as partes, vistas somente num contexto geral. A capacidade de diferenciar, de segregar as partes de uma percepção global originalmente indistinta, desenvolve-se gradualmente com a idade.

A condição de “globalização” (Decroly), “sincretismo (Claparède), “esquemáticação” (Revault D’Allones), *gestalt — qualitati*, dos alemães e *pattern, dos americanos* — ou seja a necessidade de comportar-se a criança, em face de excitações múltiplas e simultâneas, como se tivesse diante de si uma só unidade de estimulação, que lhe regula a conduta — não está condicionada apenas pelo interesse, mas por incapacidade para pronta discriminação e reintegração dos elementos. As condutas de análise dependem dos ní-

veis de desenvolvimento orgânico e funcional, sobretudo em relação aos seguintes aspectos: mielinização, aumento de volume do cérebro, funções endócrinas e condicionamento básico. A experiência demonstra que, em virtude dessa maturação crescente e condicionamento básico, é que a criança passa do estágio de reação global, não discriminada, para estágios de condutas progressivamente discriminadas. De acordo com os limites do desenvolvimento e com os seus estágios, em cada indivíduo, é que os sentidos passam a ser instrumentos de discriminação “analisadores”, segundo Pavlov.

Como observa Piaget,⁶ a representação da criança de 4 e 5 anos é ainda pobre a fim de conseguir a regularização sem o controle perceptivo e direto dos resultados da ação que ela projetou, não sendo as antecipações reguladas como tais. Desde então a criança que fracassa numa experiência de discriminação simples não consegue antecipar os resultados da sua ação e cada apresentação aparece como uma situação nova, para ela, sem ligação com a apresentação precedente.

O pensamento da criança de 4 e 5 anos está sujeito às condições empíricas da ação, às ilusões fenomenistas. O peculiar ao pensamento pré-operatório é a não conservação de todo, quando este seja dividido em partes, pois a criança com menos de 7 anos, não verá senão formas diferentes nas configurações que apresentam sempre a mesma organização de elementos configuradores. A criança isola as etapas sucessivas da experiência sem dar conta de uma lei lógica, e não se apegar senão a uma configuração perceptiva. O equilíbrio é ainda estável porque está sempre ligado aos resultados perceptivos das ações antecipadas.

Nas experiências realizadas por J. De Launoy sobre a percepção da forma,⁷ ficou comprovado que até 5 anos e meio a criança não consegue perceber a forma "em si" porque o seu pensamento se apóia em configurações perceptivas estáticas, não existindo conservação da forma através da estrutura constante das excitações que lhe são inerentes.

Dos 5 anos e meio aos 7 anos, ainda no período pré-operatório do desenvolvimento intelectual, a criança isola os estados sucessivos da experiência e se limita a raciocínios preconceituais, incapazes de incluir os elementos no todo.

Dos 7 aos 8 anos e meio, as crianças atravessam o período das operações concretas. A reversibilidade peculiar a essa etapa leva a uma coordenação das relações que ultrapassam os dados perceptivos e permite a constituição dos princípios da invariância ou da conservação. A criança, ao nível concreto do raciocínio, age desde o princípio e procura, simplesmente, ao longo da ação, coordenar os resultados obtidos. Percebe a forma "em si", porém fica limitada pelo fato de que os dados próprios do raciocínio devem ser constatados perceptivamente, ficando o pensamento essencialmente prêsso ao real.

Aos 11 anos as figuras são reproduzidas de maneira satisfatória e com a idade adulta só há certa perfeição motriz e maior precisão nos detalhes de dimensões e distâncias. A organização percepto-motora evolui, portanto, com a idade, mas pode apresentar deficiências e problemas nos seus diversos estágios de desenvolvimento.

A fim de melhor compreender o processo de *organização percepto-motora*

convém lembrar que as reestruturações no plano receptor se registram, também, na área motora, justificando a tese gestaltista de que o *sensorium* e o *motorium* formam, como assinala Guillaume, um só aparelho, relacionando-se o dinamismo da reação com o do próprio campo receptor.

A *inteligência*, fator relativamente global presente nas operações intelectuais, constitui forma de equilíbrio a que tendem tôdas as estruturas que têm por base a percepção, o hábito e os mecanismos sensório-motores. Para Piaget, uma conduta é tanto mais inteligente, quanto mais as trajetórias entre o sujeito e o objeto de sua ação deixam de ser simples e têm necessidade de uma composição progressiva.

Segundo L. Bender,⁸ autora do teste gestáltico viso-motor, a *função da "gestalt" viso-motora* acha-se estreitamente ligada às diversas funções intelectuais, à percepção visual, à habilidade motora e à organização temporo-espacial e é definida como aquela função do organismo integrado pela qual este responde a uma constelação de estímulos, percebida como um "todo", constituindo a resposta a um padrão ou uma *gestalt*. A tese fundamental de Bender ressalta o quadro total do estímulo e o estado de integração do organismo que determina o padrão da resposta. A *percepção gestáltica* compreende várias noções como a da imagem corporal, a do espaço e tempo, a da análise e síntese, a da figura e fundo e a da realização e representação. Assim, a escolha de padrões viso-motores facilita a realização do seu teste, podendo-se medir o nível de maturidade em que se encontra o indivíduo.

7 LAUNOY, J. — La perception de la forme en elle-même — *Journal de Psychologie normale et pathologique* — Paris (12) . 1962.

8 BENDER, L — *Test Gestaltico Visomotor* — B. A. Paidós — 1955 — p. 24.

Berlyne⁹ classifica as formas de expressão da conduta exploratória em três categorias — respostas de orientação, exploração locomotora e respostas de investigação. Para Hebb,¹⁰ a conduta exploratória devia ser entendida numa perspectiva neurofisiológica, isto é, em função do modo como se compreende o papel do sistema nervoso e parte da hipótese da necessidade de um nível ótimo de excitação necessário à produção do comportamento organizado: — na medida em que esse nível de excitação é superado, observa-se a desorganização da conduta, expressa em termos de reação emocional e sempre que, ao contrário, esse nível não é atingido, registram-se esforços orientados no sentido do seu atendimento, em termos da procura e exploração de novos estímulos. Concorda Hebb que estímulos familiares tendem a rebaixar os níveis de ativação que, entretanto, logo se elevam, diante de constelações excitatórias não habituais ou apresentados sob formas não habituais.

Segundo Berlyne, a complexidade, fator responsável pela conduta exploratória, varia em função do número de componentes discrimináveis, grau de semelhança ou discrepância entre os componentes da estrutura e possibilidade de os componentes serem percebidos como unidades isoladas.

W. Dember¹¹ acrescenta, ao lado da novidade e da complexidade, uma terceira condição de favorecimento da conduta exploratória, ou seja, a boa forma, ou o que se chama de bom estilo. Entre uma forma nova, mas pobre, e uma forma já familiar, mas boa,

prevaleceria essa, como a mais favorecida no campo perceptual, respondendo pelo desencadeamento de reações de explorações e de curiosidade.

Numa análise que se mantenha em nível perceptual, segundo Wertheimer e Köhler, a organização do campo não depende de fatores em atuação no sujeito ou no agente, mas decorre, antes, de fatores que integram a própria estrutura percebida. Percebemos não o que gostaríamos de perceber ou o que decidimos perceber, mas o que nos é permitido perceber, dentro das condições que prevalecem num certo momento, na constelação de estímulos. Os grupos que discriminamos têm, realmente, sua estrutura dependente de fatores tais como — proximidade, semelhança, melhor direção, melhor continuidade, boa forma etc., fatores que atuam fora do sujeito.

É de suma importância, por outro lado, que se distingam no campo perceptivo dois tipos de aspectos que o integram: os aspectos efetivamente dados e os que, apenas, são insinuados. Precisamente, o que aparece insinuado no campo perceptivo é que dá lugar aos movimentos exploratórios que, de certo modo, visam a sua comprovação.

Gottschaldt¹² apresentou notáveis experiências envolvendo a comparação entre indivíduos normais e débeis, constatando que, no caso destes, as reestruturações são precárias, perdendo o processo de percepção sua vitalidade natural e estabilizando-se em organizações inferiores.

⁹ BERLYNE — Attention, perception and behavior — *Theory Psych. Rev.* 1951 — p. 137 — 148.

¹⁰ HEBB, D.O. — *The organization of behavior* — N. Y. — J. Willey sons London C. Hall — 1949.

¹¹ DEMBER, W. — *Psychology of Perception* — N. Y. — H. Holt — 1960.

¹² GOTTSCHALDT, K. — "Gestalt Factor and Repetition" — Ellis, W. — *A Source book of Gestalt Psychology*. Londres, R. Kegan — 1955.

Há interferência dos fatores emocionais nos processos de aprendizagem perceptiva, aparecendo esses fatores em vinculação íntima com a própria estrutura da personalidade e que explicam os conceitos de defesa perceptiva e de seletividade perceptiva.

J. Nuttin¹³ e K. Lewin¹⁴ sustentam, teórica e experimentalmente, os efeitos produzidos, por experiências prévias de fracasso, sobre o modo de configuração de materiais idênticos ou análogos aos que serviram de base àquelas experiências. Sentimentos de insegurança, de inibição, de bloqueio enrijecem, de certa forma, o processo perceptivo.

O fenômeno da *segregação perceptiva* de figuras depende de um jogo de forças unificadoras e antagonicas, umas internas à figura, outras vindas do meio externo, cuja intensidade determina a separação do fundo, o que explica o problema da segregação estar, muitas vezes, ligado ao da distinção "figura-fundo" e ao da "organização".

Sabemos que as condições de proximidade e semelhança determinam, em parte, a probabilidade da realização espontânea de tal ordenação na percepção, mas o valor propriamente de ordenação também é fator decisivo. No conflito entre as formas possíveis, o agrupamento ou a disjunção fazem-se no sentido da realização de uma forma privilegiada.

Todo objeto sensível não existe senão em relação a certo "fundo", o que determina qualidades diversas e diferenças funcionais. Os princípios da simplicidade, regularidade e simetria, assim como a orientação espacial deter-

minam a percepção e segregação das figuras.

R. Francès¹⁵ e Gottschaldt afirmam que o reforço mnemônico de uma determinada organização da figura não contribui para a sua segregação, quando esta for imersa num fundo que, em razão de certa articulação, a domine completamente. Como conseqüência, a apresentação constante das figuras lineares simples não facilitam o seu reconhecimento ulterior em conjuntos complexos onde estejam envolvidas.

A teoria evolutiva da identidade de Hebb baseada nos mecanismos cumulativos ao nível das resistências sinápticas, modificadas pela repetição ou pela transferência central das componentes motoras da exploração visual, leva a supor que uma experimentação nova pode colocar em questão a idéia de uma segregação primitiva, independente, por sua vez, da memória, do exercício e do treinamento.

A segregação das figuras simples está incluída na categoria das condutas de discriminação, bem como nas de identificação, pois o indivíduo procura fazer uma síntese dos seus elementos e relações para tentar defini-las globalmente.

Assim, as provas de segregação perceptiva pressupõem sempre uma análise das figuras e das relações, donde a complexidade do seu mecanismo, uma vez que se trata de transformar o esquema das figuras simples, tentando neutralizar o efeito perturbador dessa organização.

A análise é cumulativa, procurando o indivíduo fixar pontos de semelhança

13 NUTTIN, J. — *Origine et développement des motifs.*

14 LEWIN, K. — *La motivation — Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française — Paris — 1959.*

15 FRANCÈS, R. — *L'Apprentissage de la ségrégation perceptive — Revue de Psychologie Française, VII — Fev. 1963 — p. 17-27.*

para destacar as formas e contornos. É natural que essa “filtragem por análise de campo”, quanto a seus elementos, se efetuará tanto melhor quanto mais familiar fôr o esquema da figura, sendo êsse mecanismo diferente do da simples identificação, pois, como diz Piaget,¹⁶ necessita de um “transporte de figura simples à complexa”.

3. Dados de Pesquisa Realizada na Guanabara

A amostra total constou de 250 crianças de 6 a 8 anos (idade média 7 anos e 1 mês) de ambos os sexos, alunos do 1.º ano da Escola Guatemala (Escola Experimental do INEP), em 1966 e 1967. A totalidade dos alunos era de nacionalidade brasileira, sendo 80% filhos de pais brasileiros, cerca de 12% de pais portugueses e, os demais, filhos de pais espanhóis, italianos, uruguaios e libaneses.

Quanto ao nível sócio-econômico o grupo estava situado em nível médio-inferior, segundo os seguintes critérios: profissão dos pais, categoria ocupacional dos pais,¹⁷ renda mensal, tipo de habitação, conforto doméstico, tipo de divertimentos, tendendo para melhoria — como observaremos nos quadros explicativos que se seguem — sendo, portanto, a amostra representativa da classe média-inferior. O nível de instrução da família era médio, segundo o critério: curso secundário completo ou incompleto de um dos pais.

Quanto à profissão dos pais houve grande diversificação, sobretudo relacionada à profissão do pai: 47% de comerciários, 15% de funcionários públicos e os demais apresentaram profissões muito variadas, desde médico, advogado, engenheiro, jornalista, técnico de administração, radialista, profes-

sor secundário, motorista, alfaiate, crochador, mecânico, estofador, garção, jornalista até porteiro e servente.

A maioria das mães dedicava-se aos afazeres domésticos, 76%. Dentre as demais profissões registradas encontramos desde a de médica, advogada, enfermeira, nutricionista, dactilógrafa, secretária até a de empregada doméstica. Cerca de 8% eram funcionárias públicas.

Quanto à constituição da família: 85% eram famílias legítimas, 11% ilegítimas, 2,5% adotivas (dentro da própria família) 7,5% de pais separados, 2,5% de pais falecidos e 1% não apurado. Notou-se uma tendência à diminuição dos filhos e a predominância de casal com 2 filhos.

O tipo de habitação mais freqüente era o apartamento de sala e quarto separados, notando-se uma melhoria, em 1967, para apartamentos de sala e 2 quartos, o que coincidiu com a melhoria de nível sócio-econômico registrado; 68% habitavam em apartamento, 18% em conjugado, 1% em casa e 1% em quarto. A grande maioria das famílias, 69%, residia em casa alugada.

Essa amostra foi escolhida por oferecer maior controle de dados e informações e, também, por ser satisfatória no que diz respeito à população de classe média-inferior da Guanabara, apresentando conjunto de características típicas.

Em relação às características psicológicas dessa amostra, através do levantamento dos resultados dos testes psicológicos (testes de personalidade gráfico-projetivos), podemos dizer que traços de imaturidade afetivo-emocional foram encontrados em 42%, de instabilidade reacional em 39%, de impulsividade em 38%, traços agressivos em

¹⁶ PIAGET, J. — *Psicologia da inteligência* — Rio — Fundo de Cultura — 1958.

¹⁷ HUTCHINSON, B. *Mobilidade e Trabalho* — CBPE — Rio — 1960.

30%, obsessivos em 37%, e introversão em 40%. Quanto aos problemas mais frequentemente encontrados destacamos o da insegurança pessoal, em 65%, e o da dificuldade de relacionamento em 30%. As características de dependência excessiva foram encontradas em cerca de 36% do grupo. Considerando tratar-se de crianças do 1.º ano primário, justifica-se, sendo, de certa forma, previsível tal incidência de características apresentadas.

Tendo em vista os resultados obtidos em pesquisas anteriores e preocupando-me com o estudo da organização percepto-motora das crianças de 6 e 7 anos de idade, que ingressam na escola primária, organizei para o Gabinete de Psicologia da Escola Guatemala uma bateria experimental, visando levantar dados sobre o nível intelectual, nível gráfico e nível de organização viso-motora-perceptiva que permitisse investigar os seguintes aspectos:

- 156
- a relação entre o nível intelectual e o da organização percepto-motora da criança;
 - a relação entre o nível de coordenação viso-motora e o de segregação perceptiva da criança;
 - as características da organização percepto-motora em crianças de nível intelectual e de rendimento escolar diversos;
 - o perfil de cada aluno em relação ao nível de maturidade intelectual e viso-motora-perceptiva para a aprendizagem escolar do 1.º ano;
 - as diferenças de organização perceptiva no tocante ao sexo, uma vez que, conforme afirma Hilda Santucci, parece haver certa superioridade dos meninos sobre as meninas, na faixa dos 6 aos 14 anos, segundo

os resultados dos testes de Bender, por ela adaptados.¹⁸

A aplicação dessa bateria, no 1.º ano da Escola Guatemala, não ofereceu dificuldades, uma vez que as instruções são simples, os testes motivadores, tendo o grupo de alunos reagido muito bem. Pode ser aplicada em sessão única, na sua totalidade, não demorando mais de 70 minutos. Como primeiras provas, foram dadas as de grafismo e, como última, o teste de segregação de formas e sinais.

A bateria consta dos seguintes testes:

- 1 — teste de cópia de figuras geométricas, tendo sido aproveitadas 3 figuras do teste n.º 1 do ABC de Lourenço Filho e 2 figuras do teste de Bender, com adaptações;
- 2 — teste de memória destas mesmas figuras, que seriam reproduzidas sem os estímulos presentes;
- 3 — teste de rapidez e coordenação viso-motora: dois subtestes do "Minnesota, Preschool Scale" Form A — Teste 15;
- 4 — teste de segregação perceptiva de formas geométricas e sinais da autora deste trabalho e de André Rey, itens 1 e 2.

Teste complementar: figura humana do Goodenough.

Testes gráfico-expressivos: Casa e Árvores.

4. Análise de Casos Ilustrativos

Caso 1 — Aluna de 6 anos e 8 meses, de Q.I. — 101, que obteve nos testes de coordenação viso-motora apenas 7 pontos e no teste de segregação perceptiva, 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-20 J-10 F-8 G-2, denotando tendên-

cia à fragmentação. Na análise do grafismo ficou constatado que se trata de uma criança com dificuldades de coordenação psicomotora, impulsiva, e que apresenta tendência à constrição no desenho das figuras.

Caso 2 — Aluno de 7 anos, de Q.I. — 100, que obteve 4 pontos nos testes de coordenação viso-motora-perceptiva, tendo no teste de segregação revelado tendência à globalização, 1.º item N-13 J-12 G-1, 2.º item N-14 J-8 F-2 G-4, não tendo conseguido segregar número satisfatório de elementos. Na análise dos testes de grafismo revelou dificuldades de coordenação psicomotora, ansiedade, sentimento de dependência e estado de carência afetiva.

Caso 3 — Aluno de 6 anos e 6 meses, de Q.I. — 118, tendo obtido 17 pontos nos testes de coordenação viso-motora-perceptiva, apresentando, porém, inversão na cópia das figuras. No teste de segregação perceptiva registra-se acentuada tendência à fragmentação, 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-36 J-5 F-31 G-0. Suas dificuldades de segregação perceptiva não estariam, aparentemente, de acordo com o Q.I. e os resultados dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva, mas podem ser atribuídas à sua instabilidade reacional, excitabilidade e dispersividade reveladas nos testes de grafismo.

Analisando outros casos ainda neste 1.º grupo foi interessante observar que, embora os alunos de Q.I. alto tivessem, de modo geral, bons resultados nos testes de coordenação viso-motora-perceptiva, poderiam apresentar certas dificuldades num ou outro aspecto investigado e diferentes resultados nos testes de segregação perceptiva. Assim vejamos:

Caso 4 — Sexo Masculino, I.C. 7 anos e 1 mês, I.M. 10 anos e 3 meses, Q.I. 145. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva:

15,5; no teste de segregação perceptiva — 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-22 J-16 F-4 G-2. Nos testes de grafismo revelou boa coordenação motora, nível formal gráfico excelente, boa capacidade de relacionamento.

Caso 5 — Sexo Masculino, I.C. 7 anos e 5 meses, I.M. 9 anos e 9 meses, Q.I. 131. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 10,5, revelando boa coordenação motora, porém fraca memória de figuras; no teste de segregação perceptiva: 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-23 J-10 F-8 G-4, revelando tendência à fragmentação. Nos testes de grafismo revelou nível gráfico bom, necessidade de auto-afirmação e sentimento de dependência afetiva.

Caso 6 — Sexo Feminino, I.C. 7 anos e 8 meses, I.M. 10 anos, Q.I. 120. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 14; no teste de segregação perceptiva: 1.º item N-10 J-7 F-3 O-1, 2.º item N-16 J-10 F-3 G-3; registra-se no 1.º item fragmentações e 1 omissão, o que denota dificuldades específicas neste setor. Nos testes de grafismo revelou traços de impulsividade, ansiedade, dificuldades de relacionamento com o meio ambiente.

Caso 7 — Sexo Feminino, I.C. 7 anos e 1 mês, I.M. 10 anos e 6 meses, Q.I. 148. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 14,5, apresentou dificuldades na prova de memória de formas e figuras; no teste de segregação perceptiva: 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-14 J-7 F-2 G-6 O-1, o número de globalizações foi elevado, o número de elementos justos, pequeno, apresentando omissão de sinais, o que traduz as suas dificuldades nessa área. Os testes de grafismo revelaram capacidade de relacionamento, necessidade de expansão e de afirmação pessoal.

Neste grupo ainda foram estudados casos de alunos de Q.I. baixo.

Caso 8 — Sexo Masculino, I.C. 7 anos e 3 meses, I.M. 5 anos, Q.I. 71. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 13, revelando dificuldades de coordenação motora; no teste de segregação perceptiva: 1.º item N-9 J-6 G-3, 2.º item N-10 J-5 G-5, denotando dificuldades neste setor e globalizações excessivas, sobretudo no 1.º item, além de pequeno número de elementos segregados. Nos testes de grafismo revelou grafismo primário, sinais de comprometimento emocional, tendência à depressão, dificuldades de adaptação ao meio ambiente.

158

Caso 9 — Sexo Masculino, I.C. 8 anos e 3 meses, I.M. 5 anos e 9 meses, Q.I. 70. Total de pontos dos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 11,5, apresentando coordenação motora fraca; no teste de segregação: 1.º item N-10 J-6 G-3 F-1, 2.º item N-16 J-6 G-4 F-6, resultados êsses que revelaram dificuldades neste setor. Nos testes de grafismo revelou imaturidade emocional e nível gráfico fraco.

Caso 10 — Sexo Masculino, I.C. 7 anos e 5 meses, I.M. 6 anos, Q.I. 81. Total de pontos nos testes de coordenação viso-motora-perceptiva: 13,5, denotando dificuldades de coordenação motora; no teste de segregação perceptiva: 1.º item N-14 J-14, 2.º item N-15 J-7 F-3 G-5, revelando tendência à globalização. Nos testes de grafismo apresentou insegurança, sinais de tensão interna, ambivalência, imaturidade afetivo-emocional e sentimentos de menos-valia.

Como se pode notar através do estudo desses casos, é imprescindível a análise qualitativa dos testes, a fim de melhor localizar os setores que podem estar prejudicados. Ficou constatado que crianças com Q.I. alto, médio e baixo

podem apresentar dificuldades em determinadas áreas da sua organização percepto-motora o que, por sua vez, pode condicionar dificuldades na aprendizagem escolar. O estudo da organização percepto-motora é complexo, pois, se por um lado está ligado ao nível intelectual e ao nível de maturação da criança, pode, também, estar prejudicado por outros fatores, tanto emocionais como ambientais.

Quanto à verificação do nível de organização percepto-motora, segundo o sexo, a média dos resultados dos 54 meninos deste grupo foi de 13,6 e a das 56 meninas foi de 13,4.

Dos casos analisados, apenas três, n.º 2, 8 e 9, apresentaram rendimento escolar insatisfatório; os demais, bom rendimento, apesar de terem algumas dificuldades de coordenação viso-motora ou de segregação perceptiva e nível intelectual abaixo da média. Estes casos foram escolhidos por apresentarem diferentes resultados nos testes de bateria e ilustrarem melhor a situação da complexidade dos fatores que entram em jôgo na aprendizagem escolar.

5. Conclusões

A complexidade do processo de organização percepto-motora e a especificidade das funções investigadas — coordenação viso-motora-perceptiva e segregação perceptiva — creio terem ficado evidenciadas e, de certa forma, comprovadas neste trabalho, bem como sua influência na aprendizagem da leitura e escrita da criança. Essa constatação nos leva a ressaltar a necessidade de ser favorecido seu desenvolvimento na criança, além de se investigar suas deficiências, tão logo seja possível, a fim de evitar dificuldades e problemas futuros no terreno do rendimento e adaptação escolar.

Assim, uma bateria de testes de organização percepto-motora é válida e útil

como prognóstico do rendimento do escolar, podendo diferenciar níveis de maturidade perceptiva e localizar dificuldades mais complexas que exigem uma investigação psicológica mais aprofundada.

As intercorrelações obtidas pelo coeficiente de correlação de Pearson entre os três testes de coordenação viso-motora-perceptiva, no grupo estudado (140 alunos), foram os seguintes: correlação entre o teste de cópia de figuras e o de memória de figuras de 0,56, entre o teste de cópia de figuras e o de coordenação motora de 0,22 e entre o teste de memória de figuras e o de coordenação motora de 0,21. *

Aplicado o teste de significância (teste t), concluímos que o coeficiente obtido nos testes de cópia de figuras e memória de figuras foi significativo nos limites de 0,01, assim como o coeficiente obtido entre os testes de cópia de figuras e de coordenação motora. O resultado obtido entre os testes de memória de figuras e de coordenação motora foi significante ao nível de 0,05.

É interessante observar que o coeficiente de correlação mais alto, de 0,56, foi encontrado nos testes que envolvem capacidade de organização viso-perceptiva (cópia e memória de figuras); já a de 0,21 foi encontrada nos testes de memória de figuras e de coordenação motora, funções mais específicas do processo de organização percepto-motora.

Quanto ao teste de segregação perceptiva é útil a sua aplicação não só para avaliar a tendência à globalização, à fragmentação e o grau de maturidade perceptiva, como também o grau de estabilidade motora, pois é freqüente encontrarmos crianças com nível inte-

lectual normal e razoável índice de organização perceptiva que, dada a sua instabilidade tensional e motora, tendem, ora para uma excessiva fragmentação, ora para uma exagerada globalização, não conseguindo segregar as formas do fundo. Fatores emocionais, como estados de ansiedade, inibição, depressão, influenciam igualmente o rendimento da criança nesse teste (vide análise de casos).

O fato das características da personalidade da criança e de seus estados emocionais interferirem no processo de organização percepto-motora e, em consequência, na sua aprendizagem escolar, reforça o ponto de vista da necessidade de um diagnóstico escolar preventivo por natureza, sobretudo quando a criança ingressa na escola, que servirá de base a uma orientação e tratamento adequados.

Por outro lado, a individualização do fenômeno da segregação perceptiva relativa ao predomínio da fragmentação ou da globalização, independente do nível evolutivo e nível intelectual, reforça a tese das formas individuais de percepção que irá por sua vez condicionar processos individuais de aprendizagem e, em consequência, tipos de ensino individualizados.

Examinando os dois grupos de crianças testados, em relação ao predomínio da fragmentação ou da globalização, para o grupo total de 250 crianças, o predomínio das fragmentações deu-se numa proporção de 53% para 33% de globalizações e 14% sem definição de predominância.

No grupo de 110 alunos testados em 1966, do 1.º ano primário da Escola Guatemala, de 6 a 8 anos de idade, registrou-se 55% de fragmentações, para

* Em certas análises dos dados foi utilizado o computador IBM 7044 do Rio Data, Centro da Pontifícia Universidade Católica, agradecendo a autora esta colaboração.

32% de globalizações e 13% sem predominio. No grupo de 140 crianças testadas em 1967, registrou-se 51% de fragmentações, o que era de certa forma previsível, uma vez que a idade média do grupo era de 7 anos, para 34% de predominio de globalizações e 14% de equivalência.

Observamos, conforme já foi registrado anteriormente, que não houve relação significativa entre o predominio da tendência à globalização ou à fragmentação com o fraco rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem.

Constatamos, no estudo dos dois grupos de crianças, que, uma vez ultrapassado determinado nível evolutivo da atividade perceptiva (no caso 6-7 anos), um maior ou menor número de globalizações ou fragmentações pode ocorrer por conta do tipo específico de percepção que condiciona a tendência do indivíduo a fragmentar ou a globalizar no fenômeno da segregação.

Quanto à relação do fenômeno da segregação perceptiva com o nível intelectual da criança, verificamos que a criança com Q.I. alto tende a ter um número de fragmentações e globalizações baixo e médio. A criança de Q.I. médio, tende à fragmentação e globalização média e a de Q.I. baixo tende à fragmentação e à globalização média e alta, sendo que em vários casos a globalização alta é maior que a sua fragmentação.

Partindo da hipótese nula, ou seja, de que não existe relação e diferença entre distribuições de Q.I. e de respostas globalizadas, podemos concluir através do X^2 que a hipótese é aceita; quanto à fragmentação, foi constatada uma discrepância, a um nível melhor do que 0,05 (nível 0,03). Assim, a relação entre o nível intelectual e o nível de segregação perceptiva, está mais ligada ao aspecto da fragmenta-

ção, no grupo de crianças de 6 a 8 anos estudado nesta pesquisa. Essa constatação é interessante, uma vez que verifiquei em pesquisa anterior, sobre o estudo evolutivo dos níveis de segregação perceptiva, que uma criança de 6 e 7 anos já deve ter superado a fase da globalização.

No grupo de 140 alunos do ano de 1967, fizemos diversos levantamentos que acredito serem bastante ilustrativos: em 61% das crianças houve coincidência entre os resultados do teste de nível intelectual e de coordenação viso-motora; em 70% coincidiram os resultados do teste de segregação perceptiva com os do teste de nível intelectual. Geralmente, observamos que, quando existem grandes diferenças entre os resultados, a análise dos testes de grafismo registra imaturidade psicomotora, traços de impulsividade, de excitabilidade, de agressividade, inibição e coartação excessivas, situações de conflito afetivo-emocional, além de dificuldades de ajustamento da criança.

Quanto à relação da aprendizagem e rendimento escolar com os resultados da bateria de testes de organização percepto-motora: em 75% houve coincidência entre os resultados dos testes de coordenação viso-motora e em 76% com os de segregação perceptiva. Dificuldades específicas na organização percepto-motora podem comprometer o rendimento escolar e dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita. Comparando os resultados do teste de nível intelectual com o rendimento escolar, em 75% dos casos houve concordância, contudo, apenas em 55% dos casos houve coincidência entre os resultados de todos os testes utilizados com o rendimento escolar, o que é bem expressivo dada a complexidade de fatores que entram em jogo no dinamismo da aprendizagem escolar.

Examinando os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar fraco (23% do grupo de 140 alunos), constatamos que 10% do grupo apresentaram alto escore de pontos nos testes de coordenação viso-motora-perceptiva, 47% escores médios e 43% escores baixos. Quanto ao teste de segregação perceptiva, 44% do grupo apresentou tendência excessiva à globalização, 43% à fragmentação exagerada, portanto 87% com fraco índice de segregação perceptiva e imaturidade neste setor; apenas

13% dos casos apresentaram nível de segregação perceptiva normal. É interessante registrar que desses 34 alunos, 67% tinham Q.I. médio, situado entre 90-110 e apenas 33% abaixo da média.

Portanto, concluímos que insuficiências no setor da segregação são mais freqüentes do que as da coordenação viso-motora-perceptiva nos casos que revelam dificuldades de aprendizagem escolar, donde se conclui da importância desta função na aprendizagem da leitura e escrita da criança.

In Memoriam

HAROLD BENJAMIN

Através de revistas americanas especializadas em educação, recebemos a notícia do falecimento do Prof. Harold Raymond Wayne Benjamin, na cidade de Baltimore nos Estados Unidos, a 12 de janeiro de 1969, aos 75 anos.

162 Professor Emérito de Educação do George Peabody College for Teachers de Nashville, Tennessee; Diretor da Divisão de Educação dessa instituição, de 1951 a 1958; Diretor da Escola de Educação da Universidade de Maryland, de 1939 a 1951; Diretor Assistente da Escola de Educação de Minnesota, de 1931 a 1937; Professor Associado de Educação da Universidade de Stanford, de 1927 a 1931, ao lado dessas e de outras atividades profissionais no seu país de origem, teve larga e profícua atuação no cenário internacional da educação.

Assim é que serviu como *Delegado dos Estados Unidos*: ao Décimo Congresso Internacional de Psicologia, realizado em 1932, em Copenhague; à Segunda Conferência Interamericana de Educação, efetuada em Santiago do Chile, em 1934; à Convenção Constitucional da UNESCO em Londres, em 1945. Foi ainda membro: da Missão Carnegie à América do Sul em 1941; das mis-

sões educacionais do Comando Supremo das Forças Aliadas no Japão, de 1946 a 1950. Foi também Presidente-Coordenador das equipes educacionais das Nações Unidas, na Coreia, de 1954 a 1955; membro da missão da UNESCO no Afeganistão, em 1949; professor visitante de Educação da Universidade de Buenos Aires, de julho a dezembro de 1959.

Entre seus vários trabalhos publicados, figuram *The Saber — Tooth Curriculum*, em 1939 e *The Cultivation of Idiosyncrasy*, em 1949.

Proferiu, em dezembro de 1959, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, sob os auspícios deste Centro e da Fulbright Commission, duas conferências sobre o tema "O Papel da Escola Pública no Estado Democrático", editadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, juntamente com uma conferência de sua autoria sobre John Dewey, proferida em março de 1959 na Universidade de Southern Illinois, reunidas sob o título "A Educação e o Ideal Democrático", Volume 2, da Série — Cursos e Conferências, de edição deste Centro.

Harold Benjamin foi reputada autoridade internacional em Educação Com-

parada e em Administração Escolar, tendo se dedicado com aplicação aos estudos sobre a educação na América Latina, de que era abalizado conhecedor.

A Harold Benjamin deixamos aqui consignada a afetuosa saudade do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, registrando o elogio que lhe dedicou Anísio Teixeira e apresentando sua bibliografia:

1. O Elogio de Anísio Teixeira

Entre os educadores americanos que trabalharam no Brasil, merece destaque o Prof. Harold Benjamin que, neste Centro, se devotou por mais de um ano ao estudo da educação superior nas Américas, escrevendo o livro — *A Educação Superior nas Repúblicas Americanas*.

A notícia de sua morte em janeiro do corrente ano chega-nos tardia, mas não para esta nota de pesar e saudade. Professor no *Peabody College*, de tão alta reputação no mundo do ensino, o Prof. Harold Benjamin foi um desses *me-stres* que juntam à proficiência a sabedoria de um verdadeiro humanista.

Os educadores são profissionais de um ofício difícil e inseguro. Cabe-lhes tarefa em rigor impossível e daí exercerem seu mister com um sentimento permanente de quase frustração, que não os torna céticos, mas imaginativos e humildes. Os que vencem estes percalços, fazem dessa busca interminável do possível e do melhor uma espécie de filosofia, que semeia de lampejos a marcha agreste e insatisfeita.

Harold Benjamin era um destes. O capítulo inicial de Educação Superior

nas Américas é uma visão da educação como resultado do estágio social de desenvolvimento da sociedade. Sua penetrante análise deixa-nos perceber quanto as idéias são formas que assumem os hábitos de comportamento social, mudando-se, tais hábitos mudam, não sendo elas senão respostas às condições vigentes e não causas originárias da mudança.

Já nessa passagem podemos ver a atitude que antes sublinhávamos, do educador como uma *testemunha* do progresso humano, mais do que seu contribuinte. Essa posição pela inerente humildade do seu trabalho lhe abre as portas da sabedoria. A maior ou menor lucidez de seu testemunho é tudo que tem para dar validade a sua atuação e permitir que se sinta sutilmente um guia e um mestre.

Os colegas e discípulos que, no Brasil, colaboraram no seu trabalho desejam exprimir, nesta nota de saudade, o aprêço e a admiração que lhes ficaram do seu convívio que se fez uma experiência dessa difícil e lúcida humildade que marca o ofício dos educadores.

163

2. Bibliografia

1) *Livros ou parte de livros:*

BENJAMIN, Harold Raymond Wayne — *Five year curriculum for perspective secondary school teachers. Educational Administration and supervision*. Baltimore, Warwick & York Inc., Sept. 1932 — March 1935.

— — *Emergent conceptions of the school administrator's task Cumberley lecture*. Stanford University School of Education, Stanford,

- Stanford University Press, 1938.
26 p.
- — *Saber-tooth curriculum: including other lectures in the history paleolithic education and several tequilla daisies as told to.* New York, McGraw — Hill, 1939. 139 p.
- — *A educação superior nas repúblicas americanas.* [Rio de Janeiro] Ed. Fundo de Cultura, 1955. 295 p. (Biblioteca Fundo Universal de Cultura — Estante de Pedagogia, 1.ª série).
- — *A educação e o ideal democrático.* Trad. Beatriz Osório, Rio de Janeiro, MEC, INEP, CBPE, 1960. 101 p. (Publ. do CBPE, série 7, Cursos e Conferências, 2).
- — (Pediweel, J. Abner, pseud.) — *The sage of Petaluma: autobiography of a teacher.* New York, McGraw — Hill, 1965. 233 p.
- — Center for continuation study at the University of Minnesota. *In: National University Extension Association Proceedings.* 1937. p. 107-111.
- — Better relationships in the western hemisphere. *In: National Educational Associational Proceedings.* Washington, 1941-1943.
- — Education to preserve democracy in times of conflict. *In: Alle, C. M. and TRUMP, J. L. eds. — Education during world transiction p.* 73-90.
- 2) *Artigos de revistas:*
- — European plan for educational reform in China. *School and Society*, Lancaster, Pa., (36): 789-791, 1932.
- — National Teachers College of Copenhagen. *School and Society*, Lancaster, Pa., (36): 699-700. 1932.
- — Nature of curricular problema. *Education*, Boston (55): 163-165, 1934.
- — School and Mexico's six — year plan. *School and Society*, Lancaster, Pa., (40): 666-668, 1934.
- — Education and national recovery in Denmark. *Annals of the Academy of Political and Social Science*, (182): 173-180, 1935.
- — Revolutionary education in Mexico. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (182): 181-189, 1935.
- — Reform of secondary education in Argentina. *School Life*, Washington (21): 287-288, 1936.
- — Center for continuation study *Journal of Adult Education*, New York (9): 151-154, apr. 1937.
- — Mexico sows new seed. *Nation's Schools*, Michigan (19): 18-32, Apr. 1937.
- — People's choice. *High School Journal*, Chapel Hill, N.C. (21): 247-252, 1938.
- — Residential college for adults. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass. (7): 52-56, 1937.
- — *University unique experiment.* *Adult Education Bulletin*, New York (1): 8-10, 1937.
- — Spirit of democracy. *High School Journal*, Chapel Hill, N.C. (32): 305-306, 1939.

- -- University's responsibility in adult education. *Educational Method*, Washington (18): 300-302, 1939.
- -- Give them all a break. *Frontiers of Democracy*, New York (6): 246-247, May, 1940.
- -- Not what it used to be... and never was. *Frontiers of Democracy*, New York (7): 80-82, 1940.
- -- Some comments on the administrator's task. *Childhood Education*, Washington (17): 8-11, 1940.
- -- That which renders men incurious. *Childhood Education*, Washington (16): 195, 1940.
- -- What should our children inherit? *American Teacher*, Chicago (24): 10-11, 1940.
- -- Adult education during the sixty year's war. *Journal of Adult Education*, New York (13): 359-364, 1941.
- -- Interchange of cultural view points. *Phi Delta Kappan*, Homewood, Ill. (24): 101-104, 1941.
- -- J. Abner Pedwell speaks again T. M. Carter. *School and Society*, Lancaster, Pa. (54): 471-472, 1941.
- -- Paleolithic defense; satire. *School and Society*, Lancaster, Pa. (54): 290-292, 1941.
- -- Protecting our education ideals; defense is not by guns alone. *Journal of the American Association of University Women*, Washington (34): 211-216, 1941.
- -- American must be strong, and smart, too if possible. *Pennsylvania School Journal*, Harrisburg, Pa., (90): 204-206, 1942.
- -- Progress in education and recreation. *Education for Victory*, Washington (1): 26-28, 1942.
- -- Soldier's education for peace. *Frontiers of Democracy*, New York (8): 205-207, 1942.
- -- War measure for adult education. *Adult Education Bulletin*, New York (6): 67, 1942.
- -- Of greater moment than guns. *Educational Leadership*, Washington (1): 1, 1943.
- -- New U.S. of education appointments. *School Executive*, New York (65): 38, 1945.
- -- Program for military personnel commended by educator. *School Management*, New York (15): 28, 1945.
- -- Cultural engineering. *Minnesota Journal of Education*, Minnesota (26): 375, 1946.
- -- Higher education in Japan. *Higher Education*, Washington (3): 5-7, 1946.
- -- New education for a new Japan. *School Life*, Washington (28): 1, 1946.
- -- New positions and appointments in U.S. Office of Education. *School Life*, Washington (28): 7, 1946.
- -- Role of education in the twentieth century revolution. *Educational Forum*, Tiffin, Ohio (19): 417-422, 1946.
- -- Unesco: report from the United States. *School Life*, Washington (29): 9, 1946.

- — Contribution of education to world security through improved communication. *North Central Association Quarterly*, Ann Arbor, Michigan (22): 168-173, 1947.
- — Educational design for the great society. *California Journal of Elementary Education*, Sacramento, California (16): 75-86, 1947.
- — Improved communication for world security. *Modern Language Journal*, Missouri (31): 409-15, 1947.
- — Our golden age is now. *Educational Leadership*, Washington (5): 3-6, 1947.
- — Responsibility of the school. *School Executive*, New York (66): 46-47, 1947.
- — Ph. D.'s preferred. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio (19): 139-193, 1948.
- — Place of the secondary school in American society. *School Review* Chicago (56): 510-518, 1948.
- — Education in a democracy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Philadelphia, (265): 10-16, 1949.
- — Education faces the world crisis. *Review of Educational Research*, Washington (31): 283-292, 1950.
- — Education role in the world crisis. *Educational Leadership*, Washington (8): 4-6 1950.
- — UNESCO Education Missions. *Harvard Education Review*, Massachusetts 20 (3): 328-332, 1950.
- — Changing scenes. *Peabody Journal of Education*, Nashville (29): 143-144, 1951.
- — On magic gadgets in education. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn. (28): 196-197, 1951.
- — Schools should teach the fundamentals! whose fundamentals? *Phi Delta Kappan*, Homewood, ILL. (33): 87-89, 1951.
- — United Nations' human rights program. Bibliography. *Journal of Negro Education*, Washington 20 (3): 256-260, 1951.
- — We develop discipline for freedom. *Childhood Education*, Washington (27): 199, 1951.
- — Academic manners of the Americans. *Peabody Journal of Education*, Nashville Tenn. (29): 202-211, 1952.
- — Challenge to public education. *College & University*, Chicago (27): 510-514, 1952.
- — Education in Afghanistan. *Educational Outlook*, Philadelphia (26): 67-74, 1952.
- — Education: what and now? a debate. *Journal of Higher Education*, Ohio (23): 27-31, 1952.
- — Mission to Afghanistan. *Phi Delta Kappan*, Homewood, ILL. (31): 442-445, 1950. Publ. también: *Journal of the American Association of University Women*, Washington (45): 151-153, 1952.
- — What makes school better? *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, Washington (36): 374-378, 1952.

— — Growth in comparative education — Bibliog. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Ind. (37): 141-144, 1956.

— — Poverty of nations. *Personnel Guidance Journal*, Washington (35): 140-144, 1956.

— — ... and with the other hand... a weapon. *Educational Forum*, Tiffin (22): 5-12, 1957.

— — Some measures of quality in teacher education. *Education Digest*, Ann Arbor, Mich (22): 29-31, 1957.

— — Saber — tooth tiger returns. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, Washington 43: 358-366, 1958.

— — Whom the gods destroy the first make ludicrous. *Social Education*, Washington (22): 55-58, 1958.

— — A influência de John Dewey sobre a prática educacional. Con-

ferência pronunciada a 9 de março de 1959 pelo Prof. Harold R. Benjamin, do George Peabody College for Teachers, na Universidade Southern Illinois; trad. da Professora Beatriz Osório. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 5, 7 (13): [15]-28, fev. 1960.

3) *Trabalhos em colaboração:*

DEBIESSÉ, Jean, ABBOTT, W. et BENJAMIN, R. — *Rapport de la Mission en Afghanistan*. Paris, UNESCO, [1952]. 80 p.

BENJAMIN, Harold Raymond Wayne and HAND, H. C. — *This war and America: Objection. Frontiers of Democracy*, New York (8): 19-26, 1941.

4) *Obras sobre o autor:*

BRUCKER, Robert M. — *Waken; the spirit of Harold Benjamin; a collection of his work*. s. l. Burgess, 1968. 247 p.

GOOD, Caster V. — *Introduction to Education Research*. 2. ed. revista. New York, Appleton, Century, Crofts, 1963, 542 p.

Quem lida com os processos educacionais se depara com a necessidade de encontrar resposta à pergunta: "Que há de errado nos sistemas educacionais de hoje?" A educação tem sido considerada, tradicionalmente, como um processo seletivo.

É sempre mais fácil para os professores desenvolver currículos para o estudante médio e ignorar as necessidades dos que estão no ápice ou na base da escala. Dêsse modo, a escola conseguia "êxito" suficiente com a "média" dos estudantes, justificando assim currículos que podiam ser repetidos *indefinidamente*. O emprêgo de exames de seleção proporcionava um sistema de eliminação, partindo-se do pressuposto de que as crianças, que sobreviviam aos exames, provinham, fatalmente, de meios sociais e econômicos satisfatórios e de lares remediados. Além disso, o fracasso nas provas fazia com que os pais se resignassem a encaminhar seus filhos a profissões manuais, menos intelectuais. Geralmente se supunha que as crianças que

conseguiam ir além do curso primário eram de níveis sociais médio e superior, o que dispensava o professor de quaisquer preocupações com dificuldades de aprendizagem oriundas do ambiente familiar de grandes massas da comunidade.

169

Hoje, os educadores se dão conta de que esta atitude já não pode ser mantida, diante da decisão dos governos de proporcionar a todos uma educação progressiva.

O conceito da abordagem interdisciplinar na organização do ensino está sendo amplamente levado adiante, mas, certamente, a reforma efetiva dos serviços educacionais só se poderá realizar, caso seja mais estreita a cooperação entre a educação e as ciências sociais, bem como as do comportamento nas pesquisas e nos estudos necessários, a fim de que se cogite de modificações variáveis, de acôrdo com os rumos das mudanças sociais no mundo inteiro.

Talvez haja nas instituições que promovem pesquisas, uma tendência entre os estudantes e pesquisadores, a pôr ênfase nas metodologias de pesquisa documentária e estatística, em vez de

incitá-los a sair e fazer um trabalho de campo na própria comunidade. Recentes progressos em análise cibernética e testes psicológicos nas ciências do comportamento levaram psicólogos eminentes a rever pontos de vista pessoais sobre o valor atribuído ao emprêgo atual de sistemas de testes na educação, como podemos observar, por exemplo, no trabalho do Dr. Karl U. Smith, da Universidade de Wisconsin (E.U.A.). Há de fato, razões efetivas para uma nova orientação da psicologia educacional.

Creio que é oportuno chamar a atenção para o trabalho do decano Carter Good intitulado *Introdução à Pesquisa Educacional*, como sendo um guia ou resumo útil à organização e planejamento de pesquisas na educação relacionadas com as ciências sociais. Esforça-se em formular diretrizes para projetos de pesquisas e uso de pesquisa para resolver problemas, quando estão em jôgo fatores sociais e de comportamento na educação. O autor abrange uma multidão de aspectos e assuntos, com brevidade e mesmo concisão, em estilo corrente, assinalando como levar a efeito uma reflexão aprofundada na solução de problemas, bem como no planejamento de estudos e investigações.

Não tentou entrar em detalhes metodológicos, quando havia manuais especializados, mas proporcionou, em notas de rodapé e bibliográficas, amplas referências a respeito das fontes de informação e incluiu muitas citações de outros autores, que, a seu ver, serão úteis, especialmente ao *autor de tese*.

Escrever teses tornou-se, nos Estados Unidos "importante indústria" e lembro que talvez esta situação prejudique em parte o desenvolvimento das idéias, realmente fundamental, e de estudos básicos em educação. Sobre isso, o próprio Governo dos Estados Unidos reconhece, hoje, plenamente, a fraque-

za das atividades de pesquisa educacional que se têm realizado naquele país.

Na introdução, o autor discute o que chama as "marcas de lei" e as obrigações sociais da ciência e pesquisa. Sobre a liberdade e responsabilidade da pesquisa, faz a seguinte observação: "A liberdade é importante na pesquisa, na medida em que contribui para a sábia escolha dos problemas e para a busca entusiástica e bem sucedida das soluções dos problemas. Precisamos de liberdade também para comer, por exemplo, mas, não devemos pecar por ser glutões."

O *autor de tese* quase sempre prefere o tipo da pesquisa documentária e estatística a *entrar* nas escolas e comunicar-se com as pessoas que formam os quadros do sistema educacional. Ele ou ela estará também *menos* inclinado a enfrentar estudos mais avançados, que exigem pensamento aprofundado e criação de *teoria e hipóteses*, bem como seu exame.

No tipo de estudos factual e documentado, os estudantes podem basear seus trabalhos em *citações intermináveis* de outros e poupar-se de pensar algo, embora apresentando uma "prova" aparente de leitura extensiva. Esse tipo de trabalho ou relatório é *mais fácil* de ser apreciado pelas autoridades que concedem o diploma. Nossos sistemas educacionais ainda tendem a ser mais "em função do professor", do que "em função do aluno", tanto na estrutura dos exames, como nas provas de capacidade e conhecimento.

A determinação de um problema de educação, que sirva de base para uma pesquisa, apresenta freqüentemente grandes dificuldades. Há uma suposição corrente de que todos os problemas importantes foram investigados e podem ser resolvidos por alguém mais.

É uma situação que nunca foi verdadeira, apesar do dilúvio dos relatórios de investigação e pesquisa que aparecem, em nossos dias, com crescente frequência. Em suas observações sobre o desenvolvimento do problema da pesquisa, o Dr. Good dá um aviso oportuno aos pesquisadores contra uma especialização demasiado estreita.

Na nova era para a educação, que está começando agora, quando o desenvolvimento da abordagem interdisciplinar do treinamento está rompendo as barreiras entre as disciplinas e esferas de estudo, não podemos mais aceitar a idéia tradicional da necessidade de mergulhar profundamente no conteúdo de manuais e produção escrita do passado, a fim de tornar eficaz nosso estudo ou investigação do problema que se nos depara. Já não podemos deixar que nossas mentes admitam como axiomáticas as idéias, os dogmas e as teorias de reputados investigadores de outrora. O Professor Einstein atribua sua capacidade de pensamento criador ao fato de que estava sempre disposto a pôr em dúvida ou ignorar as idéias e teorias de cientistas muito mais eminentes do que ele próprio.

Lord Byron disse certa vez que "para ser perfeitamente original, deve-se pensar muito e ler pouco", mas isto é impossível, porque tem que se ler antes de aprender *como pensar*.

Lembramo-nos do excelente artigo de Margaret Mckim sobre a "Pesquisa do currículo na perspectiva histórica", publicado no *Research for Curriculum Improvement, 1957 Yearbook*, pela *Association for Supervision and Curriculum Development da National Education Association* (Washington, D.C.). As deficiências por ela assinaladas na pesquisa do currículo continuam de fato, em grande parte, até hoje.

O autor, contudo, dá conselhos e informações úteis sobre o papel da bibliografia e o uso das bibliotecas, como base para a solução de problemas, antes de examinar o uso dos levantamentos descritivos e normativos e dos estudos de *status* no trabalho de pesquisa. Lembra-se que a idéia de fazer levantamentos completos dos sistemas escolares se originou em 1910 e esboça os diversos tipos desses levantamentos, que agora vêm sendo feitos, e os processos e precauções necessários. Discute a propriedade do emprêgo do *método de questionários*. A elaboração de questionários apresenta usualmente grandes dificuldades e envolve grande soma de sério estudo. A abordagem através de perguntas e respostas sempre parece ao leigo ou novato em pesquisa educacional como o meio fácil por excelência para colhêr informações. Naturalmente, em muitos casos, isto não se dá. Esse método está sendo usado, hoje, em matéria educacional, de modo notório, por tôdas as espécies de organizações internacionais e nacionais, como base de vasta quantidade de escritos ou relatórios sobre educação, superficiais e do tipo de "digests" (resumos). Acentua a importância da objetividade e do trabalho preparatório, no uso de entrevistas e do estudo de observações.

O Dr. Carter Good esboça sucintamente os fatores causais, que afetam o crescimento físico e mental, ao discutir a utilidade dos *estudos de genética do desenvolvimento e crescimento*, e dá as abordagens básicas das pesquisas de *casos e clínicas*, que podem contribuir para a psicologia do ensino. Há, também, muito que aprender das biografias, autobiografias e diários de indivíduos, que não são apenas de interesse histórico, mas podem revelar tensões, desejos, conflitos e atitudes filosóficas.

Comenta o uso de métodos de terapia e psicoterapia, e de adaptação ao desenvolvimento, com interessantes estudos de casos.

172 Hoje, quando o planejamento se tornou "moda" no mundo educacional, a reforma da educação poderia receber grande ajuda na busca de meios para atender às necessidades dos serviços educacionais no século XXI, caso os professores de Psicologia estimulem mais o emprêgo da experimentação e de projetos semi-experimentais para pesquisas nas escolas. Os estudantes graduados precisam de maiores oportunidades para levar a efeito experiências, nas quais o investigador controla certas variáveis independentes, enquanto observa as mudanças que se dão sob a forma de variáveis dependentes. Nossos estudos clínicos sobre o crescimento da inteligência e a natureza da aprendizagem estão excessivamente baseados em animais. A utilização de seres humanos levanta algumas considerações éticas importantes. Mas, os principais fatores que têm limitado a experimentação são o treinamento inadequado dos graduados em educação, em tal trabalho nas escolas universitárias de educação e a escassez da experimentação realizada por seus professores de educação, combinada com uma atitude neutra ou negativa tão freqüentemente manifestada pelos que administram nossas escolas.

O livro inclui útil descrição da natureza e função dos relatórios, as metodologias para seu esboço e preparação. O Dr. Good levanta problemas, obriga a pensar, interessando não somente a estudantes graduados, que desejam participar de pesquisas mas também a todos aqueles que desejam, pelo estudo, tornar-se "peritos" no planejamento educacional.

MICHAEL JOHN MCCARTHY

EDDING, Friedrich: *Méthodes d'analyses des dépenses d'enseignement*, UNESCO, Paris, 1967, Série: "RAPPORTS ET ÉTUDES STATISTIQUES", 73 p.

1. O objetivo principal desse estudo é justapor e determinar vários métodos de análise e reorganização das despesas em educação. O autor concentrou seus esforços na pesquisa para um método do cálculo das despesas unitárias que têm a dupla finalidade de contribuir para a racionalização e preparação das decisões relativas ao desenvolvimento, isto é, aumentar a produtividade dos esforços no campo da educação, em primeiro lugar, e, em segundo, servir como base das previsões orçamentárias. Como foi reconhecido que a educação tem um papel chave no desenvolvimento de todos os demais setores, o autor se admira de que as próprias escolas tenham feito tão pouco para aumentar sua eficiência e acredita êle que maior número de pesquisas deveria ser financiado visando aumentar a produtividade do ensino, já que os gastos com educação aumentam cada vez mais em todos os países.

2. O autor sugere também um emprêgo melhor da distinção entre despesas de capital e despesas correntes, juntando, por exemplo, à estimativa das despesas anuais médias para a manutenção e funcionamento, uma verba — com ou sem juros — que representaria a quota-parte do capital investido que corresponde a um ano de uso dos prédios escolares.

3. O autor observou que nenhum país realiza a estimativa sistemática da amortização dos prédios escolares e sugere que o conceito de despesa unitária média ajude no cálculo da amortização. É preciso saber também quais as verbas gastas na renovação e modernização dos velhos prédios escolares. Inspeções regulares deveriam informar sobre o estado atual desses prédios e do seu equipamento.

4. Após oferecer alguns conceitos dos termos utilizados ("custos" e "despesas", escolha da unidade, controle das despesas do equipamento, distribuição das despesas unitárias em anuidades) o autor divide a matéria em quatro capítulos: Cap. 3. Determinação e descrição dos elementos que constituem a despesa unitária; Cap. 4. Distinção entre as despesas unitárias por nível de ensino e por categoria de estabelecimento (despesas correntes e despesas de equipamento); Cap. 5. Metodologia, exemplos e tipos de cálculos utilizados (previsão das despesas correntes, despesas de equipamento, método matemático); Cap. 6. Uso da despesa unitária.

5. Como no Brasil também aumenta a preocupação com os custos e a produtividade do sistema educacional (criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, pesquisas sobre custos unitários feitas pelo SEEC, CBPE do INEP, FGV, CFE e Conselho Estadual de Educação do R.G.S. etc.), este manual é de grande utilidade, embora deva ser adaptado às condições do país, no caso o Brasil, visto que os custos da coleta de certos dados sugeridos por Eddling são demasiadamente altos, na presente fase, mesmo empregando o método mais barato, como seja a pesquisa por amostragem. É indispensável realizar alguns estudos sobre custos/benefícios a respeito da coleta desses dados.

6. Não obstante, o manual de Eddling poderia contribuir para elucidar alguns conceitos no contexto brasileiro a fim de se chegar a uma padronização da contabilidade utilizada no Ministério da Educação e Cultura, nas Secretarias Estaduais de Educação e Cultura, nas Fundações Educacionais, Universidades e Escolas isoladas, de maneira que os cálculos das despesas

unitárias e dos custos unitários possam ser feitos para os orçamentos anuais plurienais, planos federais, estaduais e municipais de educação, o PNE, a Operação Escola etc.

7. Este trabalho de padronização poderia aproveitar as pesquisas já realizadas pelo BNDE em cooperação com o Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) que visam à padronização da contabilidade na pequena e média empresa no Brasil, sem a qual o fornecimento de créditos a esse tipo de empresas é quase impossível. O BNDE pretende elaborar manuais a esse respeito,¹ pois acaba de afirmar que "ainda existe uma certa desorganização contábil e mesmo considerável desconhecimento de dados reais. Os dados coletados chegam atrasados ao conhecimento dos administradores, contadores e estatísticos. A maioria dos contadores e guarda-livros, no Brasil, foi educada ainda em sistemas arcaicos de contabilidade. Raros são os contadores que entendem e sabem trabalhar em contabilidade de custo, demonstrativos de rendimento e produtividade, em elaboração de balanços, projeções financeiras, e que tenham conhecimento e prática dos conceitos modernos de orçamento, controle e auditoria".¹ Os poucos bons especialistas em contabilidade com capacidade gerencial estão sendo tão procurados que o preço que pedem por seus serviços estão fora do alcance das secretarias de educação, das escolas e universidades. Como existe ainda uma lacuna de material didático sobre a contabilidade e a estatística escolares, a tradução do livro de Eddling para o Português pode ajudar a cobrir esta lacuna no Brasil.

8. Faltam manuais operacionais e por isso parece oportuno elaborar um sistema de contabilidade estandardizado para os vários tipos de organiza-

¹ Ver Grupo Misto BNDE/MIT: *Programa Pequena e Média Empresa*, Rio, 1969.

ções e instituições de ensino. A necessidade e utilidade de uma informação tem que ser demonstrada para a educação formal e treinamento informal ou prático dos administradores e planejadores educacionais. O sistema de fluxos de informações padronizadas deve ser explicado em manuais (guias) práticos que devem ser distribuídos aos administradores educacionais: 1) contabilidade financeira (plano de contas, livros auxiliares); 2) contabilidade de custo (plano de centros de custos, plano de distribuição de despesas, plano de despesas produtivas e improdutivas, sistema de ordens de serviços); 3) manuais de rotina (contas a pagar, contas a receber, fôlhas de pagamento, controle de bancos, controle e análise de estoque, planejamento e controle do ensino ou treinamento etc.). É preciso elaborar também um modelo de sistema integrado de informações e controle gerencial interno, para cada tipo de instituição de ensino, e um modelo de sistema de informações e controle para secretarias de educação e redes de escolas. A preparação dos respectivos manuais sempre deveria incluir fluxogramas, descrição dos processos de coleta e processamento de dados, descrição de formulários com exemplos, fôlhas de trabalhos e instruções para implantação.

A equipe do INEP encarregada do estudo das *Despesas com a Educação no Brasil em 1966* poderia cooperar na elaboração do sistema de informações na base das experiências já registradas e de fatos ocorridos. Na elaboração dos modelos faltariam somente a função analítica, bem como a função comparativa e de controle. Este sistema ajudaria também no cálculo dos custos unitários, do rendimento da educação e da contribuição da educação ao produto regional e nacional. Assim, o sistema de informações serviria também para as seguintes finalidades:

- 1) aumento da produtividade e redução dos custos do sistema educacional;
- 2) desenvolvimento e propaganda de melhores metodologias de análise de custos educacionais;
- 3) cálculo dos custos unitários da educação;
- 4) custos da aplicação de métodos e instrumentos mais modernos na educação;
- 5) a economia de programas-piloto de alfabetização;
- 6) comparação dos custos de métodos alternativos de educação e de treinamento;
- 7) nível desejável de despesas com educação nas despesas totais de uma região e da nação.

Este sistema de informações deve também servir para a coleta de outros dados, como por exemplo os que permitem saber com presteza o número de alunos que frequentam a primeira série dos vários cursos. Poderiam ser também aproveitados alguns estudos feitos pelo Prof. Jacques Torfs, como por exemplo o "*Memorandum sobre um sistema de fichas e computadores para o SENAI*".

9. O estudo de Edding não entra na problemática da medição do rendimento dos trabalhos de escritório no campo da educação e cultura. Quem estuda esse tipo de trabalho no setor público e no setor particular do país fica logo admirado com o baixo rendimento. Acredito que sem esta medição o emprêgo dos custos unitários das despesas correntes como salários do pessoal administrativo e técnico, por exemplo, não poderá ter efetiva utili-

dade,² enquanto a eficiência do trabalho dos professores poderá ser medida através de métodos de avaliação do aproveitamento do ensino pelos alunos.

10. Acho também que se deveria fazer um esforço no Brasil para identificar sistematicamente tôdas as fontes de recursos financeiros e não financeiros, internos e externos, e os vários métodos de captação de recursos para a educação (contribuições obrigatórias e voluntárias como impostos especiais, poupança voluntária mediante a emissão de papéis especiais, como obrigações ou apólices escolares, "letras educação". etc.).³ Falta igualmente a ligação estreita entre o orçamento-programa e orçamento plurienal de investimentos e o planejamento da mão-de-obra (professores, pessoal administrativo e técnico) e o planejamento básico no setor educação e cultura.

11. Falta igualmente a ligação entre o orçamento-programa (e o orçamento-programa plurienal de investimentos) e o planejamento de mão-de-obra (professores, pessoal administrativo e técnico) e o planejamento físico. Os programas de trabalho individuais concretos e os projetos deveriam ser elaborados segundo os respectivos números-itens no orçamento-programa.

RALPH VON GERSDORFF

SIGEL, Irving E. & HOOPER, Frank H. — *Logical Thinking in Children* — New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, 541 p.

Os pensadores mais responsáveis da humanidade vinham, desde muito tempo, preocupando-se com os rumos

da pesquisa psicológica nos grandes centros universitários. Por influência primeiro de Pavlov e, depois, do empirismo anglo-saxônio, os laboratórios de psicologia tinham-se dedicado, exclusivamente, à psicologia do animal, de que o ratinho e o pombo eram os símbolos sagrados. Apesar das linhas básicas da pesquisa com animais em laboratório terem se firmado, definitivamente, no começo do século, nas universidades brasileiras, a melhor forma de comprovar "rigor científico" ainda é a "caixa de Skinner", e o pequeno biotério com ratos e pombos, o que representa um atraso de algumas décadas. Tudo acontece como se nas portas dos laboratórios de psicologia existisse uma tabuleta com os dizeres: "É proibido entrar crianças." Não é que não se considere importante a pesquisa da psicologia animal, muito esclarecedora das condutas arcaicas dos seres humanos. O alarmante era um reducionismo grosseiro da conduta humana à conduta dos ratos e às conseqüentes deduções pedagógicas dêle retiradas. Tudo culminou com a célebre "máquina de ensinar", uma "caixa de Skinner" utilizada para o condicionamento (?) de crianças e adultos.

Um neopositivismo cientificista generalizado recusa ainda, em nome do "método científico", o estudo das "variáveis intervenientes", para considerar o psiquismo humano uma "caixa vazia", negando todo o processo simbólico — a chamada função *semiótica* — que caracteriza o comportamento psicológico do ser humano, tudo a título de recusar a introspecção e o subjetivismo. O resultado foi a estagnação da pesquisa (os ratos já deram tudo quanto podiam dar em matéria de condicionamento e de reforço...), fazendo a pedagogia (aplicação da pes-

175

² Ver GERSDORFF, R. v. — "*A medição do rendimento dos trabalhos de escritório como condição imprescindível para o planejamento da educação*". INEP/CBPE, Rio de Janeiro, agosto 1969 (mimeo.)

³ Ver GERSDORFF, R. V. — "*Sugestões para o financiamento de programas e projetos educacionais no Brasil*", INEP/CBPE, Rio, março de 1969 (mimeo.)

quisa psicológica) dar no muro das "caixas de ensinar". Aliás, êsse cientificismo tecnológico foi um impasse na pesquisa científica como um todo até que se admitisse como "científico" (em biologia, física, geologia etc.) a noção de *modêlo* como a nova via para a armação das situações de pesquisa científica. No primeiro volume do *Tratado de Psicologia Experimental*, de Fraisse e Piaget (recém-traduzido para o português pela E. Forense), Piaget dá um esboço completo do nôvo conceito de pesquisa científica em matéria de Psicologia, e nas Ciências Humanas em geral. O preconceito cientificista dos behavioristas americanos fêz a pesquisa psicológica — segundo Fraisse — atrasar-se de 50 anos nos Estados Unidos.

176

Finalmente, como outrora Freud, J. Piaget foi "descoberto" nos Estados Unidos, provocando infundável polémica nos meios universitários. Jerome Bruner, ex-companheiro de Piaget no "Centro de Epistemologia Genética" de Genebra, lidera nos E.U.A. a revolução coperniana da pesquisa psicológica, fazendo os psicólogos voltar-se, finalmente, para a observação das crianças, e, nas crianças, buscarem o desdobramento do pensamento lógico-formal que caracteriza o ser humano adulto e maduro. As conseqüências pedagógicas foram imediatas e drásticas. Manuais completos de orientação do estudo de Física, Matemática, Biologia e Química foram redigidos para orientação dos professores, com a preocupação de promover o desenvolvimento da inteligência e da criatividade, fenômeno impossível de testar nos ratinhos e nos pombos...

O presente livro é uma compilação das pesquisas que estão sendo feitas em inúmeros centros universitários do mundo, comprovando a fidedignidade das pesquisas feitas pela equipe de Piaget em Genebra. Nas Universidades norte-americanas, a preocupação fun-

damental é testar as possibilidades de "aceleração" das etapas de maturação do pensamento lógico-formal nas crianças, enquanto nas universidades europeias, mais tradicionalistas, a pesquisa cinge-se a comprovar a "normalidade" da sucessão das fases.

O mais notável do fenômeno — fato para que os "tradicionalistas" não haviam atentado — é a preocupação com a "maturação" (problema que não se apresenta nos ratos e que é fundamental no ser humano, tanto que se estende por um período de cerca de 15 a 20 anos de crescimento). Os condutistas e partidários do condicionamento tomam a aprendizagem como um fato global e definitivo, esquecidos de que a criança passa, pelo menos, por cinco fases de maturação, fundamentalmente diferentes do ponto de vista da aquisição de conhecimentos e de novas estruturas mentais. O livro em pauta descreve as pesquisas feitas com referência a uma das etapas decisivas da maturação do ser humano: a *aquisição e utilização dos conceitos de conservação*, fenômeno que se apresenta, nas áreas culturalmente superiores, já pelos 6-7-8 anos de idade, e com grande defasagem nos países subdesenvolvidos. Esta área foi escolhida, propositadamente, porque a aquisição da noção de conservação (saber se um quilo de chumbo pesa mais ou menos que um quilo de pluma...) é uma espécie de "barreira do som" no desenvolvimento da inteligência da criança, justamente o momento que a humanidade convencionou, desde a mais remota antiguidade, como a "idade da escolarização".

A pesquisa, por exemplo, consegue mostrar que não é possível "condicionar" certas condutas se a criança não atingiu certo desenvolvimento com relação a determinadas estruturas mentais, o que põe em dúvida a tese fundamental dos condutistas, de vez que faz tudo depender das "variáveis intervenientes".

Esta obra põe um ponto final nas declarações um tanto jocosas de que "Piaget não é um pesquisador de laboratório, mas um teórico de gabinete", como se o Centro de Genebra não fôsse um dos primeiros laboratórios de Psicologia do mundo. Por outro lado, dará *status* científico aos pesquisadores isolados que em muitos centros de pesquisa psicológica vinham ousando, sob coação violenta em sentido contrário, admitir a entrada de crianças no laboratório... Finalmente, os pedagogos poderão perguntar aos psicólogos como ensinar crianças que não se parecem com ratos e pombos. Os que só vêem ciência onde existem quadros estatísticos e gráficos de correlação ficarão encantados com a presente obra, modelada dentro dos mais rigorosos cânones da "liturgia de laboratório". Mas, o principal efeito desta publicação é sugerir aos psicólogos campos de pesquisa desafiantes, depois de uma estagnação de meio século. Alguns ficarão decepcionados de ter que se desfazer de um imenso arsenal pretensamente científico ligado diretamente à neurologia e à psicofísica dos primórdios da Psicologia, para passarem a propor problemas "infantis" às crianças. Mas, verão que há graves consequências em saber se a criança admite que a água de um copo despejada num prato conserva a mesma quantidade de "substância"...

O fato de Piaget ter chegado, finalmente, aos E.U.A. é auspicioso. Para muitos, a ciência européia é um tanto clássica e obsoleta. Com os meios de comunicação de que dispõem as universidades americanas, logo mais estaremos enviando estagiários aos laboratórios americanos do norte para aprenderem o que o Centro de Epistemologia Genética (financiado pelas *foundations ianques*) vem ensinando há mais de duas décadas. O mesmo fato ocorreu com Freud e seus discípulos: foi sua chegada à América que o universalizou. É nos E.U.A. que os dois

grandes descobridores da "natureza humana" se vão defrontar numa luta de gigantes.

LAURO DE OLIVEIRA LIMA

NOGUEIRA, Oracy, *Pesquisa Social — Introdução às suas Técnicas*, Cia. Editora Nacional, Rio de Janeiro, 1968, 206 p.

Quando as ciências sociais começaram a ser estudadas em nossas universidades, praticamente não se dispunha de modernas obras nacionais sobre o assunto, o que levava os interessados a recorrer, com grandes dificuldades, à bibliografia especializada de outros países.

A pouco e pouco surgiram livros brasileiros de Sociologia que, em parte, supriam as lacunas existentes, mas perdurava a tendência de se localizar apenas as grandes sínteses, as grandes perspectivas teóricas, suas mais notáveis escolas sociológicas, seus mentores e epígonos, em geral não se dedicando a mesma atenção aos fundamentos empíricos da investigação social, e às técnicas de análise graças às quais eles eram, em cada situação concreta, identificados e interpretados. Em parte, traduções bem cuidadas começaram a cobrir essa área, mas persistiu ainda o problema da redução sociológica, ou seja, da adequação desses instrumentos de análise à realidade brasileira.

Eis por que o livro — *Pesquisa Social — Introdução às suas Técnicas*, recentemente lançado pela Companhia Editora Nacional, traz uma contribuição de grande proveito, pois não se limita a reproduzir mecânicamente algumas das técnicas usuais de pesquisa, fazendo-o sempre, ao contrário, com plena consideração do contexto em que elas são empregadas.

Nessa obra de Oracy Nogueira, um dos mais competentes e íntegros profissio-

mais da sociologia brasileira, são apreciados os variados procedimentos através dos quais se pode conhecer e estudar a fundo a realidade social.

A primeira parte da obra discute, em seis capítulos, a função das ciências sociais, as distinções entre "problema social" e "problema de investigação", o problema do diletantismo e do profissionalismo em Sociologia, as barreiras culturais e sociais à comunicação, as distinções entre linguagem descritiva e apreciativa e, por fim, duas experiências do autor no ensino universitário de Sociologia.

A segunda parte examina, em dez capítulos, os conceitos de método e de técnica, as diferenças entre "observação espontânea" e "observação sistemática", as vantagens e desvantagens da posição de observador participante, o diário de pesquisa, a ficha e outros registros, a entrevista, o questionário, o formulário, a "história-de-vida", as escalas em ciências sociais, o plano e o relatório de pesquisas.

Na terceira e última parte da obra, o autor faz um balanço crítico dos estudos de comunidade já realizados no Brasil, de seus pressupostos teóricos e do saldo que apresentaram para o conhecimento mais objetivo da realidade social do País, arrematando essa parte do livro com a apreciação específica de um estudo de comunidade efetuado pelo antropólogo norte-americano Charles Wagley, na Amazônia.

Todo o livro resulta de notas de aula, artigos esparsos, conferências e experiências de campo que o autor soube inteligentemente reunir e reproduzir num texto inteiriço, porque marcado pela seqüência lógica dos temas e pelo seu encadeamento orgânico.

Pode-se objetar que, apesar de tudo, as contribuições que formam o livro mereceriam uma atualização, pois muitas

delas já tinham sido escritas há alguns anos, antes que fatos novos surgissem no domínio das ciências sociais, impondo o reexame de perspectivas teóricas e de procedimentos técnicos. Isso é particularmente válido para a última parte da obra, a que trata dos estudos de comunidade.

Se não nos parece haver grande mal em que o capítulo que abre o livro — "A Função das Ciências Sociais", escrito em 1951 — permaneça sem alterações, o mesmo não se pode dizer de "Os Estudos de Comunidade no Brasil", apresentado em 1953, na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, e atualizado em pequenos acréscimos, em 1956, no I Painel Nipo-Brasileiro.

Nos treze anos que antecederam o novo lançamento desse artigo, os estudos de comunidade passaram a receber um tratamento muito mais apropriado, deles se escoimando os vícios e distorções de análise peculiares ao que um ilustre sociólogo certa vez chamou de "Sociologia enlatada" ou "Sociologia consular".

Seria, por isso, bastante elucidativa uma atualização desse artigo, tanto mais quanto o autor se considera, presentemente, muito mais estruturalista que culturalista.

Ainda assim, porém, esse e os demais trabalhos que formam o livro, são de grande utilidade, ainda hoje, para os que se iniciam no estudo das técnicas modernas de pesquisa social.

Três grandes atributos êle possui, suficientes para colocá-lo no rol dos grandes livros didáticos de Sociologia já publicados no Brasil: primeiro, uma rica e variada base bibliográfica, valiosa não pela abundância, mas pelo aproveitamento inteligente e oportuno que, como um autêntico *scholar*, dela faz o autor, ao ilustrar pontos de vista ou oferecer, à reflexão do leitor, idéias-sínteses de reputados especialistas in-

ternacionais. Não se trata aqui do *crochet* de citações tão comum em obras de categoria inferior, mas de uma adequada e operativa utilização do extenso acervo de conhecimentos e contribuições intelectuais de sociólogos, psicólogos, etnólogos e historiadores de outros países.

Seu segundo atributo positivo consiste na preocupação em que o leitor compartilhe da busca da verdade, chegando êle próprio, pelo esforço de reflexão a que o livro conduz, ao entendimento pleno e consciente das técnicas e procedimentos descritos. Isso é muito importante para quem reconhece os perigos a que leva, no campo das ciências sociais, o adestramento puro e simples de especialistas desprovidos de visão crítica e da independência intelectual indispensáveis à análise e à interpretação consentânea da vida social. Conforme salientou o autor, criticando "a supervalorização do profissionalismo em Sociologia, com a conseqüente ênfase quase exclusiva em métodos e técnicas formais": "Evidentemente, não se quer dizer com isto que uma formação sistemática, metódica, científica, não seja necessária, indispensável ao sociólogo. O que se deseja é tornar cada vez mais patente que tal formação, por si mesma, não basta. O trabalho do sociólogo tem de ser não apenas um trabalho de rotina, mas também um trabalho criador. Pela própria natureza complexa de seu objeto de estudo, o êxito do trabalho sociológico depende intimamente da flexibilidade mental, isto é, da variedade e amplitude dos conhecimentos gerais do sociólogo, assim como do seu senso criador" (p. 35) .

Favorece a utilização proveitosa desse segundo atributo uma outra característica meritória no livro de Oracy Nogueira: a sua forma impecável de expor, com o máximo de clareza didática e precisão conceitual, os variados temas de que se ocupa ao longo da obra.

Indispensável ao investigador social brasileiro, o livro em epígrafe bastaria, para ter comprovada a sua utilidade, a apresentação primorosa que faz dos requisitos mínimos de pesquisa, requisitos que, por serem tantas vezes omitidos ou ignorados, explicam as deficiências primárias de tantos projetos e estudos já realizados em nosso País, no âmbito das ciências humanas.

SÉRGIO GUERRA DUARTE

SELLTIZ, C.; JOHADA, M.; DEUTCH, M. & COOK — *Métodos de pesquisa nas relações sociais* — Trad. do inglês — 2.^a edição, Editora Herder, São Paulo, 1967, 687 p.

Dezessete capítulos compõem êste livro, que constitui uma extraordinária contribuição ao estudo dos modernos métodos de pesquisa, no âmbito das ciências do comportamento.

Planejado de início para aplicar-se apenas à "área do Preconceito", o trabalho estendeu-se a um campo mais amplo de cogitações, já que "a mensuração do preconceito não é fundamentalmente diversa da mensuração de outras relações sociais". A segunda edição norte-americana, por seu turno, passou a abranger, além das relações intergrupais, exemplos de pesquisa referentes a outros fenômenos sociais, de modo a "tornar mais clara a aplicabilidade da discussão a tóda uma amplitude de problemas de relações sociais".

O alentado volume de 687 páginas é um exemplo vivo e palpitante da seriedade do trabalho científico nos Estados Unidos, onde as instituições de pesquisa valorizam, realmente, os seus quadros técnicos. O projeto inicial do livro foi submetido à apreciação crítica de alguns especialistas, após o que se firmaram, acêrca dêle, certas diretrizes e normas que enriqueceram

sobremaneira a obra, dando-lhe consistência e profundidade. Vários grupos de peritos seguiram a feitura da obra, desde o projeto inaugural, escrupulosamente dissecado em tôdas as suas minudências, até o texto definitivo da primeira edição.

Ao ser preparada a segunda edição, as experiências de utilização da obra nos cursos universitários de graduação e pós-graduação foram oportunamente levados em conta, sendo por isso alterada e ampliada a versão primitiva.

Esse exemplar trabalho de equipe teve o suporte institucional de diversas entidades de cooperação técnica e estímulo financeiro à ciência, desde a *Society for the Psychological Study of Social Issues* até a O.N.U.

Tal convergência de esforços e capacidades explica o alto nível técnico da publicação, que é hoje, sem dúvida, obra de leitura obrigatória para os que estudam os métodos de pesquisa nas relações sociais.

180

A primeira parte do livro constitui uma introdução aos métodos de pesquisa social, cujos aspectos essencialmente técnicos são a seguir discutidos, de modo mais pormenorizado, na segunda parte. Assim, ao longo da obra, e num sentido didaticamente progressivo de profundidade e complexidade, os autores vão ensinando "porque é importante saber como se faz a pesquisa", como se escolhe um tópico de pesquisa e como se formulam hipóteses, como se definem conceitos e se estabelecem veículos entre os resultados obtidos e o acervo de conhecimentos existente, como se chega à amostragem e como se elucidam problemas de mensuração, coleta e interpretação dos dados, como se utilizam dados disponíveis como fontes de informação, as escalas de avaliação, como se elabora e constrói um questionário e um relatório de pesquisa, as suas aplicações e as relações entre a pesquisa e a teoria.

Apesar de seu elevado nível técnico, *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais* não é desses livros herméticos, de leitura difícil aos iniciantes. Da disposição dos autores em elaborar um bom manual de iniciação ao assunto, resultou um texto claro e didático, onde a preocupação de acesso ao leitor se estende à zelosa apresentação, ao fim de cada capítulo, do resumo de tôdas as idéias básicas aí exploradas.

Por tudo o que contém êsse livro de alta categoria, em boa hora lançado entre nós pela Editôra Herder e a Universidade de São Paulo, muito pode êle contribuir para os avanços da pesquisa social entre nós.

SÉRGIO GUERRA DUARTE

BREJON, Moysés — *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento* (Uma perspectiva brasileira — Livraria Pioneira Editôra, S. Paulo, 1968, 202 p.

AUTOR: Moysés Brejon, livre-docente da Faculdade de Filosofia da U.S.P., professor assistente docente da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da mesma Universidade. Autor de vários trabalhos de pesquisa no setor de sua especialidade, entre os quais *Racionalização do Ensino Industrial*, publicado pela Faculdade de Filosofia da U.S.P. e pelo Ministério da Educação e Cultura.

ASSUNTO: Divide-se a obra em duas partes, tratando a primeira dos problemas essenciais relativos à questão dos recursos humanos e de seus vínculos com a educação, e a segunda dos assuntos básicos concernentes ao ensino técnico. Assim sendo, procurou o autor, inicialmente, analisar de forma sistemática, seja à luz das modernas teorias sustentadas por especialistas estrangeiros, seja em função da teoria e da experiência brasileiras e de seu

próprio conhecimento da matéria, os temas fundamentais relativos à avaliação das necessidades de recursos humanos, às ligações existentes entre a educação e o desenvolvimento, ao importantíssimo problema das prioridades educacionais e o papel dos recursos humanos para a solução das dificuldades mais graves suscitadas por essas questões, tanto no plano mundial como no nacional. Quanto ao ensino técnico, e sempre fiel à perspectiva brasileira, cuidou o autor, em sete capítulos, de fornecer alguns subsídios para o planejamento dêsse ramo do ensino médio, estudando os principais problemas, teóricos e práticos, que dizem respeito às categorias ocupacionais, às modalidades de cursos técnicos, às relações entre o ensino técnico e a formação geral, ao treinamento industrial e à desejada integração, de que tanto se fala, entre a escola e a empresa, terminando com uma análise qualitativa e quantitativa do ensino industrial no País. Por último, apresenta o autor um sumário de seu livro, seguido das principais conclusões a que suas pesquisas o conduziram.

Nesta recente publicação da Editôra Pioneira, certos resultados oferecidos pelo autor, bem como algumas considerações por êle feitas a partir dêsses resultados, merecem especial atenção. Destaque-se, primeiramente, a grave denúncia, explícita ou implícita em vários trechos do livro, a respeito da inexistência de condições favoráveis, no Brasil, para o necessário planejamento racional do ensino técnico, e a respeito, também, do atraso em que nos encontramos em tudo o que concerne a êste ramo do ensino. Em outros termos, e a despeito do que muitos leigos acreditam e do que muitos políticos e administradores querem fazer acreditar, estamos lamentavelmente atrasados em matéria de planejamento no setor do ensino técnico profissional, faltando-nos, sobretudo, os dados

estatísticos essenciais e idôneos para qualquer planejamento que se pretenda fazer, seja visando às nossas necessidades mais imediatas no setor de mão-de-obra especializada para a indústria, seja visando às necessidades futuras que se poderiam vislumbrar a partir de análises das principais linhas do desenvolvimento nacional.

Matéria de suma importância, neste trabalho, diz respeito à velha questão — tão velha quanto a própria pedagogia dos tempos dos sofistas e de Platão — da aparente impossibilidade de se conciliarem a cultura geral e a formação especializada. Diante disto, e sem nunca aceitar a existência de barreiras intransponíveis entre a educação voltada para o homem considerado em tôdas as suas potencialidades e a simples instrução que visa apenas ao futuro trabalhador especializado, o autor se coloca decididamente ao lado dos que jamais puderam entender o ensino técnico como um mero exercício manual, “visando unicamente à rapidez e à precisão de trabalhadores adestrados em tarefas muito especializadas, espécies de autômatos ou robôs superiores”. Ao contrário, e mesmo quando somos obrigados a considerar os efeitos da educação sob o prisma das necessidades do desenvolvimento econômico, isto não significa, insiste o autor, que devemos “apenas proporcionar a competência técnica necessária para o desempenho de novas ocupações, senão também alentar novas formas de competência social e política, novos tipos de obrigações e compromissos, assim como novas motivações para o trabalho produtivo e autodisciplinado e para o exercício responsável da cidadania”. Por êstes motivos, sublinha o autor a feliz sentença de Theodore Schultz: “a liberdade do homem é a primeira finalidade da economia e o homem não é nem uma mercadoria nem um valor que se negocia no mercado”.

Outro assunto que merece atenção especial na obra em exame está contido nos dados fornecidos pelo autor a propósito da nova situação que surgiu para o ensino técnico a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com a criação dos ginásios industriais, se é verdade que o número de alunos dêste novo tipo de escola cresceu consideravelmente, isto se fez, entretanto, com o prejuízo da própria aprendizagem industrial que visa à formação do operário qualificado. Assim sendo, podemos estar muito iludidos quando nos louvamos nas estatísticas referentes ao primeiro ciclo (ginásio) do ensino industrial, principalmente se ignorarmos que a maioria dos pais, ao colocar seus filhos neste tipo de ginásio, não tem a intenção de que eles se tornem, efetivamente, operários qualificados, pois consideram o primeiro ciclo dêste ramo do ensino médio mais como uma preparação para estudos futuros de natureza mais acadêmica. E, muitas vezes, a escolha do ginásio industrial se faz unicamente em razão de facilidades de transporte ou da existência de vagas. Reconhecendo êste problema, não nega o autor a ênfase que deve ser dada às disciplinas de formação geral no ensino industrial de primeiro ciclo (coerente com as próprias posições assumidas), mas não deixa de assinalar a necessidade, sobretudo em nível de segundo ciclo, da formação de técnicos que desempenhem a indispensável função de intermediários entre o operário qualificado e o engenheiro. Sugere, então, que se venha a dar preferência a um sistema que logre realmente a almejada integração entre a escola e a empresa, cada qual realizando sua missão específica numa coordenação harmoniosa. Com isto, à escola caberia dar destaque aos elementos indispensáveis a uma cultura mais geral, em nome de um moderno humanismo, e à empresa incumbiria a função do treinamento específico, pôsto o educando diante dos problemas concretos próprios à ativi-

dade industrial. Nestas condições, conclui o autor, evitar-se-iam certos efeitos negativos já observados aqui e em outros países, pois a separação entre a escola e a atividade industrial concreta tanto pode fazer com que aquela se atrase muito em relação aos progressos cada vez mais acelerados obtidos no interior da própria empresa, como pode prejudicar o desenvolvimento das indústrias, quando estas se vêem carentes de técnicos capazes de trabalho construtivo e inovador pela ausência de uma cultura geral mais aprimorada.

Finalmente, bastante instrutivos e decepcionantes são os números fornecidos pelo autor, na parte final de seu livro. Apesar de tudo o que se vem proclamando nos últimos anos a respeito do incremento do ensino industrial e da atenção que êsse ramo vem merecendo dos administradores, a verdade é que êsses números, criteriosamente apresentados, levam o leitor a tristes conclusões, pois indicam, entre outras coisas: que a produtividade dos cursos técnicos é baixíssima; que o número de técnicos formados, quando muito, corresponde apenas a 1/5 de nossas necessidades; que o custo do aluno é elevadíssimo; que a evasão é muito grande; que os cursos, geralmente, são distribuídos de forma inadequada pelas diversas regiões do Estado e do País, não atendendo, desta forma, às necessidades concretas das zonas a que pretendem servir; que há excesso de determinados cursos em detrimento de outros mais necessários (é o caso, por exemplo, dos cursos técnicos de química, que proliferam por toda parte, quando o mercado de trabalho de há muito já está saturado). Cite-se um exemplo, apenas, que ilustra significativamente a irrisória produtividade do ensino industrial, com base em números que se referem ao Estado de S. Paulo: 12 ginásios industriais dêste Estado, em 1964, diplomaram conjuntamente 65 alunos, ao passo que o corpo docente dêstes estabe-

lecimentos elevava-se a 174 professores! Assim, a média de alunos diplomados, com relação ao número de professores, foi igual a 0,36, "fato que comprova o baixíssimo nível de rendimento de tais escolas".

APRECIACÃO: Obra de grande interesse para todos os que se preocupam com os assuntos referentes à educação e suas relações com o desenvolvimento econômico-social do País. Fundamentada no que há de mais recente no

setor das investigações teóricas, o trabalho do Prof. Breyon nunca abandona o plano da realidade concreta nacional, e ao mostrar nossas principais deficiências no tocante ao problema dos recursos humanos e de sua utilização na luta contra o subdesenvolvimento, torna-se uma leitura sumamente instrutiva para os que, de uma forma ou de outra, devem responder por sua participação nessa luta.

JOÃO EDUARDO VILALOBOS

Pesquisa e Elaboração de uma Política da Educação *

184 Permitam-me começar por uma história verdadeira que se relaciona com o assunto em debate. Um especialista em psicopedagogia foi encarregado de realizar um estudo no qual se comparava certos aspectos da escola única com a estrutura dualista tradicional. Alto funcionário do Conselho Nacional de Educação, aparentemente assustado pela linguagem técnica empregada, tanto no relatório como na apresentação oral, emitiu a seguinte observação:

“Creio que deveríamos apurar de que maneira funcionam os dois sistemas. Mas, seria mesmo necessário analisar tudo isso de um ponto de vista tão científico?”

Poder-se-á compreender o sentimento de frustração dos administradores e responsáveis pela política a ser traçada, quando procuram entender as sutilezas técnicas e a linguagem dos pesquisadores. Trata-se, sem dúvida, de um problema de comunicação que não se

resolve simplesmente pondo a terminologia ao alcance dos consumidores, ou convencendo-os de que simples tentativas *ad hoc* não bastam e que há necessidade de avaliações rigorosamente científicas. Aliás, é possível que a seguinte pergunta venha a ser formulada: Algumas das principais medidas adotadas em matéria de estruturas escolares, teriam sido muito diferentes se as decisões tomadas não fôsem precedidas de alguma pesquisa?

Que tipo de relações entre pesquisadores e dirigentes responsáveis no campo da educação asseguram melhores condições tanto para pesquisas válidas quanto para decisões políticas adequadas? Antes de aprofundar a análise desse problema, gostaria de apontar o tipo de ajuda que os pesquisadores podem prestar à elaboração das reformas educacionais.

No momento, em cada país, procura-se cada vez mais a contribuição dos especialistas em ciências sociais e em ciências do comportamento para a solução, ou, pelo menos, o tratamento mais eficaz de problemas relativos às estruturas escolares, ao conteúdo dos

* In: Education et Culture, Strasbourg (7): 7-14, printemps, 1968. A tradução é de Regina Helena Tavares, técnica de educação do C.B.P.E.

programas e aos métodos de ensino. Em alguns setores, aparentemente, êsses cientistas são considerados úteis, mas em que sentido?

Relação entre pesquisadores e responsáveis políticos

Em primeiro lugar, o pesquisador pode prestar ajuda equacionando melhor os problemas formulados anteriormente pelo responsável político.

Os problemas submetidos aos pesquisadores além de formulados em termos demasiadamente gerais, muitas vêzes também devem ser reformulados para melhor adequação à metodologia da pesquisa. É assim, por exemplo, que no caso de se estudar a relação entre a idade e o ensino das línguas, o problema capital não é a idade, mas sim os métodos de ensino. Em 1911, os professores julgaram ser a idade de 11 anos a mais indicada, admitindo tácitamente a necessidade de recorrer ao método gramatical tradicional. A partir dessa época, começou-se a ensinar inglês a tôdas as crianças de 10 anos e mesmo de 8, decisão que há duas décadas seria considerada como sacrilégio pedagógico. Durante a maior parte dos anos 50, as comparações entre a escola única e a escola seletiva na Suécia eram ingênuamente concebidas em termos de resultados finais convencionais. É assim que se comparava os alunos do ensino clássico nas duas estruturas, sem levar em conta o fato de que, pelo menos em parte, êles tinham em vista objetivos diferentes e apresentavam consideráveis diferenças quanto à repetência, à evasão no decorrer dos estudos — isto é, sem levar em conta as diferenças de custo dos resultados finais. Daí, a importância de se estabelecer ao menos contatos ocasionais entre os pesquisadores e os responsáveis políticos. O diálogo, a ser instituído entre êles, poderá útilmente levá-los a concepções mais articula-

das dos problemas e de suas incidências.

O segundo papel do pesquisador, mais imediato e certamente mais evidente do que a tarefa de elucidação de problemas, seria a aplicação de seus conhecimentos ou competências técnicas aos problemas que o administrador ou o responsável político com (ou geralmente, sem) sua ajuda, procura formular. Ao pesquisador cabe estabelecer fatos, realizar estudos que permitam esclarecer o quadro descritivo de um certo fenômeno pedagógico. Sua técnica é plenamente reconhecida quando, por exemplo, realiza inquéritos por sondagem. As diferentes Comissões Reais na Inglaterra, como o Comitê Robbins e o Comitê Plowden, oferecem ótimos exemplos.

Em terceiro lugar, o pesquisador pode vir a prestar colaboração para a interpretação mais exata de dados já compilados. No contexto dos procedimentos administrativos correntes em todos os Ministérios da Educação, grande número de informações estatísticas encontram-se reunidas. Essas informações revelam-se particularmente úteis para aperfeiçoar a função de planejamento no âmbito ministerial. O pesquisador desempenhará papel construtivo não só pela interpretação de dados já levantados, como também opinando sobre aquêles que poderiam ser reunidos, a fim de que aspectos mais pertinentes da realidade pedagógica sejam abrangidos pelas estatísticas.

No decorrer dos últimos anos, as tarefas de planejamento tiveram rápido desenvolvimento, a tal ponto que a pesquisa se tornou parte integrante do planejamento. Neste particular, não me estou referindo apenas aos modelos matemáticos fantasiosos que nem sempre vão ao encontro da realidade empírica, mas, sim, aos necessários estudos fundamentais.

Seria útil distinguir entre duas categorias de pesquisa no campo da educação, as quais, em decorrência de sua natureza, exigem relações diferentes entre pesquisadores e responsáveis políticos. Nesta ordem de idéias, não estou pensando na pesquisa em oposição ao desenvolvimento, nem na pesquisa pura em oposição à pesquisa aplicada, mas sim em tipos de problemas abordados.

O primeiro tipo de problemas refere-se às estruturas escolares. A partir de que idade se deve aplicar a obrigatoriedade escolar às crianças? Em que idade se torna oportuno estabelecer uma diferenciação baseada na diversidade das aptidões e dos resultados escolares? Qual seria o rendimento global de um sistema não seletivo em relação ao de um sistema seletivo? Esses problemas são particularmente importantes em países onde as decisões a eles pertinentes são tomadas pelos principais responsáveis políticos, no âmbito parlamentar. A esse propósito, bastaria lembrar o debate que se desenvolve, há vinte anos, em grande número de países europeus sobre as vantagens e os inconvenientes relativos à escola única ou não seletiva e do sistema dualista ou seletivo. A estrutura do sistema escolar de um país não é apenas reflexo de princípios políticos generosos ou abstratos, ela corresponde igualmente e estreitamente à composição e à estrutura econômica da sociedade a que deve servir. A escola não funciona fora do contexto social, mesmo dando essa impressão pelas palavras de certos educadores, quando definem as atribuições de seu papel.

Há 3 anos, proferi, em alemão, uma conferência sobre assunto análogo ao tratado hoje. Quando o público foi convidado a formular perguntas, um professor de *Gymnasium* sustentou, com toda seriedade, ser absolutamente

necessário estabelecer-se uma diferenciação entre alunos de 10 anos bem dotados e mal dotados, segundo tradição firmada, sem o que não se poderia esgotar o programa de latim antes do acesso ao primeiro grau universitário aos 19 ou 20 anos! Creio que ninguém se surpreenderá ao saber que minha resposta foi a de que o fundador do *Gymnasium*, o humanista alemão Wilhelm von Humboldt, havia morrido há mais de 100 anos! Quando se planeja mudanças nas estruturas escolares de base, verifica-se que importantes interesses constituídos estão em jogo, sobretudo numa sociedade em que as capacidades e a instrução tendem cada vez mais — de acordo com os princípios democráticos — a prevalecer sobre situação e fortuna herdadas.

O segundo tipo de problema refere-se, em sentido lato, às práticas usadas em classe: métodos de ensino, utilização de meios auxiliares de ensino, orientação dos alunos etc. Sei perfeitamente que os problemas relativos ao conteúdo do ensino — disciplinas a serem ensinadas e em que nível, quando e com que finalidade — ocupam posição intermediária e que os responsáveis pela elaboração da política nos âmbitos central, regional e local, desejariam emitir a última palavra sobre o assunto. Na Suécia, por exemplo, cabe ao Parlamento determinar os objetivos gerais do sistema escolar e fixar o calendário, definindo as matérias e fixando o número de horas a elas dedicadas, já que cabe ao Parlamento votar, posteriormente, os créditos necessários ao atendimento desses aspectos do programa de estudos. Entretanto, de modo geral e pela organização estabelecida, cabe quase exclusivamente aos educadores tomar as decisões indispensáveis quanto aos alunos e às práticas adotadas em classe.

Antes de continuar o relato de minhas experiências pessoais e a exposição de meus conceitos sobre as relações entre

o teórico — sendo êle ou não da espécie inclinada ao confinamento em torre de marfim — e os responsáveis políticos que programam, confiar-lhe trabalhos destinados à solução de problemas imediatos, permitam-me assinalar as diferenças evidentes que merecem, entretanto, ser relevadas. O pesquisador, quando convencido do bom desempenho de seu papel, torna o *approach* não dogmático dos problemas, uma virtude. Diante dos fatos concretos, sua atitude não consiste na indagação: "Que posso fazer?" mas, sim, "Como se poderá explicá-los?" Trata-se de uma personalidade meditativa e inquisidora. O responsável político é, por definição, pragmático e voltando para a ação. Para êle os fatos devem merecer decisão e por vêzes medidas imediatas. Não seria um verdadeiro responsável político se a maioria dos problemas a êle atinentes não exigissem ação. Todos os conselhos, os "se" e "isto depende de" do teórico implicam adiamento de ação. O confronto dessas duas formas de comportamento já carrega em si mesmo germes de conflitos.

No meu país, e em outros, reina certa confusão no que se refere ao papel a ser desempenhado pelo pesquisador no processo de elaboração das decisões. Afirmou-se, por exemplo, que as decisões relativas às estruturas escolares não deveriam ser tomadas com base em deliberações estritamente políticas. Quando, em 1962, o Parlamento sueco adotou uma legislação tornando obrigatório em todo o país o estabelecimento da escola única na diferenciada, dispensando ensino de 9 anos, objetou-se tratar-se de uma decisão política e não técnica. A maioria dos professores secundários formados para um sistema reservado à elite, ficaram suscetibilizados por não serem ouvidos como *experts*. Um de meus colegas, relembro essa oposição, afirmou que o estabelecimento da nova estrutura não estava baseado em resultados

de pesquisas já efetuadas, cujas conclusões, aliás, se revelaram sensivelmente opostas. Parece-me que meu colega, cujo pensamento se identifica ao de outros paladinos da mesma tese, imaginava uma espécie de República platônica constituída por sábios e reis filósofos e não por professores universitários, a quem caberia a última palavra nos assuntos humanos.

Muito se tem dito que os assuntos militares são demasiadamente importantes para ser confiados aos generais. Porém, comumente, não se assinala com precisão que as escolas são demasiadamente importantes para ser entregues aos educadores, sejam êles professores, administradores de ensino ou professores de pedagogia. O papel do educador, no processo de elaboração das decisões consiste, antes de tudo, em fornecer informações e pareceres de peritos, contribuindo assim para o alargamento da base sobre a qual assentam as decisões tomadas por aqueles que, no sistema democrático representativo, foram eleitos para tal fim. Sendo o educador um pesquisador, torna-se ainda mais necessário que o desempenho de seu papel seja feito segundo as regras, isto é, deve-se restringir à sua função profissional enquanto fôr pesquisador. É óbvio que, tal como qualquer cidadão, o educador — professor ou pesquisador — tem direito, como pessoa, de sustentar opiniões e fazer declarações sobre questões ligadas à política da educação. Óbviamente, também, deve o educador manter nítida separação entre suas declarações pessoais e as generalizações resultantes de suas pesquisas científicas.

A filosofia da "torre de marfim"

O caráter dos problemas da pesquisa influi nas relações entre pesquisador e responsável político. Os problemas atinentes às estruturas escolares são, sem nenhuma dúvida, nesta parte do mundo, pontos de atrito que podem, facilmente, elevar a temperatura poli-

tica, acarretando mesmo queda de go-
vêrno. Daí, a existência de uma enor-
me pressão sôbre o pesquisador. O
mandato a êle confiado poderia res-
tringir-se ao estudo de alguns aspectos
do problema, excluindo os demais. A
tentação em pregar uma certa forma
de "evangelho", esteja êle profunda-
mente convicto ou não, revela-se par-
ticularmente acentuada caso o pesqui-
sador ou a instituição a que pertence
dependa, em maior ou menor esca-
la, do apoio financeiro do órgão patro-
cinador do projeto. Em vez de limi-
tar-se a realizar pesquisas sôbre o pro-
blema, isto é, estudá-lo a fim de me-
lhor compreendê-lo, o pesquisador po-
de fâcilmente transformar-se em "evan-
gelizador" que percorre o país venden-
do idéias. Para o correto preenchimen-
to de suas funções, o pesquisador deve
ser aquilo que o Professor Cronbach
denominou de "eterno cético", aquêle
para quem a palavra de ordem do mo-
mento ou o decálogo de princípios ge-
rais é uma hipótese que se presta ùni-
camente ao inquérito científico.

Antes de examinar onde deveriam ser
efetuadas as diferentes modalidades de
pesquisa educacional e antes de anali-
sar as relações que daí decorrem entre
produtores e consumidores da pesqui-
sa, gostaria de lembrar ràpidamente
minhas experiências na Suécia.

Até 1950, não existia na Suécia um
quadro insitucionalizado para pesqui-
sas educacionais orientadas no senti-
do de definição de política. As "com-
missões reais" nomeadas pelo govêr-
no para realizar inquéritos e apresen-
tar sugestões referentes aos setores a
exigir reforma, constituem uma carac-
terística marcante e sem precedentes
da vida política sueca, sendo que os
partidos políticos e os diversos grupos
de interêsse aí se encontram geralmen-
te representados. Seus relatórios são
submetidos ao exame e à apreciação de
grande número de órgãos antes de ser-
vir de base à elaboração da legislação.

Até 1950, muitas dessas comissões en-
comendaram pesquisas *ad hoc* a pes-
quisadores universitários que podiam
aceitar ou recusar essas atribuições sem
comprometer sua vida pessoal. Era a
primeira vez que as ciências sociais em
geral abordavam problemas tais como
o desenvolvimento das aptidões no pe-
ríodo da escolaridade, a dimensão da
"reserva de capacidades" ou a estrutu-
ra de classe social verificada nas ma-
trículas para diferentes categorias de
escolas. O simples fato da pesquisa ter
conseguido certa incidência sôbre os
problemas de política geral poderia
ter sido ainda mais surpreendente pa-
ra os professores do que para os res-
ponsáveis. As pessoas que, naquela
ocasião, se encontravam ainda irreme-
diavelmente sob a influência da filo-
sofia da tórr de marfim, considera-
vam por vêzes a aplicação dos respec-
tivos conhecimentos daqueles especia-
listas de qualidade duvidosa ou, na
pior das hipóteses, imprópria.

Nos países onde os departamentos uni-
versitários de pedagogia não se interes-
saram, ou não foram capazes de corres-
ponder às necessidades evidentes das
pesquisas, criaram-se instituições fora
da Universidade.

A Lei de 1950 sôbre educação previa
a organização de um Serviço de Expe-
rimentação Escolar no âmbito do Con-
selho Nacional de Educação. A tarefa
principal dêsse Serviço consistia em
assegurar a experimentação da esco-
la única no início dos anos 50. Toda-
via, tendo o Parlamento assinalado a
necessidade de efetuar uma avaliação
contínua do nôvo tipo de escola com-
parando-o à antiga estrutura, parte
considerável do tempo do pessoal per-
manente de pesquisa foi dedicada a
êsses estudos. As experiências de rea-
lização de pesquisas em âmbito minis-
terial não foram bem sucedidas, já
que os pesquisadores eram cada dia
mais absorvidos pelo trabalho cor-
rente.

Em 1954, o Parlamento adotou legislação prevendo uma reforma provisória da formação docente a fim de adaptá-la à nova estrutura escolar, naquela época em fase experimental. A título de primeira medida de aplicação, a primeira Escola Normal Superior Lärarhögskola foi criada em 1955 em Estocolmo. Um Instituto de Pesquisas Pedagógicas, especialmente destinado à realização de pesquisas sobre problemas escolares, constituiu elemento essencial da nova organização, que dependia administrativamente do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, desde o início, julgou-se que seria indispensável, para justificar a existência desse instituto, estabelecer-se um programa de formação superior, oferecendo aos membros subalternos do quadro de pessoal, a possibilidade de alcançar título universitário, através de trabalhos executados no Instituto. Havendo o Diretor do Instituto ocupado anteriormente a cadeira de pedagogia na Universidade e sendo também membro da Faculdade de Ciências Sociais, esse programa poderia ser realizado no âmbito da Universidade.

Individualização, ativação, motivação

Em 1962, foi criado um Serviço de Pesquisas e de Desenvolvimento no seio do Conselho Nacional de Educação, em cumprimento à nova lei de educação que regulamentava a estrutura da escola fundamental de 9 anos para futuro próximo. Tratava-se, assim, de reorientar as atividades de pesquisa para que recaíssem essencialmente sobre os problemas dos programas e métodos de ensino, em vez de estudarem as estruturas escolares. Sempre de acordo com a lei, o Conselho Nacional — que é, no âmbito do Ministério da Educação, o órgão central de administração e de planejamento — publicou um novo programa. Trata-se ou tratava-se — já que se encontra atualmente em curso de revisão — de um belo documento, expressando a sabedoria cui-

dadosamente destilada dos nossos mais eminentes educadores. Documento eivado de lugares-comuns e de prescrições otimistas, onde três grandes conceitos são destacados: “individualização”, “ativação” e “motivação”.

As expectativas otimistas visando a reformar as práticas educativas (ensino mais individualizado e mais “ativante”, por exemplo), só poderiam ser concretizadas caso as autoridades escolares centrais tomassem medidas para modificar a situação global do ensino. A observação segundo a qual — excluindo-se felizmente o professor — o livro didático parece ser o fator mais importante na classe, não merece consideração. A individualização radical que substituiria o ensino por classes e introduziria um tipo de *approach* destinado a levar em conta o aumento das diferentes aptidões e interesses, exigiria o preparo em larga escala de material pedagógico apropriado. Melhorias fragmentárias introduzidas pela utilização de meios auxiliares isolados ou por tentativas individuais de alguns professores, de nada valeriam numa situação onde a reforma global exigisse mobilização de grupos de peritos durante alguns anos e meios financeiros cuja ordem de grandeza não pode ser ignorada nos trabalhos de desenvolvimento.

No projeto de lei sobre educação de 1962, o Ministro da Educação aprovou, em princípio, o novo *approach* e os créditos foram abertos. Foi assim que se conseguiu iniciar uma série de projetos de grande importância para os quais foram convocados não somente especialistas das ciências do comportamento, mas também especialistas de diferentes disciplinas e peritos em metodologia. Tendo em vista que os resultados desses projetos consistem parcialmente em produtos — equipamento ou material acessório — tornou-se necessário procurar a intervenção dos produtores, logo de início, antes que

a primeira série dos protótipos estivesse terminada. Sua experiência será aplicada ao formato do material resultante desses projetos. O aperfeiçoamento e a produção desse material exigem grandes investimentos. Desde logo, duas perguntas se impunham: em primeiro lugar, até que ponto devem os produtores privados intervir na produção do material preparado pelas instituições do Estado? Para enfrentar os custos da primeira série do material desde o início da produção até o término, os produtores deveriam conjugar esforços. Em segundo lugar, em que medida seria possível prescrever a adoção de novos conjuntos de métodos e de material, o que seria o mesmo que prescrever a adoção em todo o país de um *approach* do ensino e da aprendizagem completamente novo? Em sistemas acentuatadamente centralizados, somos tentados a responder afirmativamente a esta última pergunta.

190 *Práticas consagradas e seculares*

Algumas palavras agora daremos sobre a natureza dos projetos pelos quais o Conselho espera grandes modificações das práticas consagradas e seculares, pelas mudanças espetaculares que vão trazer no campo educacional, onde mesmo modestas inovações não deixam sempre de surpreender. Já foi produzido pelo Conselho material de leitura destinado a auto-instrução e ao ensino individualizado em classes 7 e 8. Do mesmo modo, prepara-se, atualmente, para as mesmas classes, material para o ensino quase inteiramente individualizado da matemática. Estudos vêm sendo efetuados para o aperfeiçoamento de métodos de ensino diretamente ligados ao material. A utilização exaustiva do pessoal docente, inclusive dos professores de classe, vem sendo estudada paralelamente ao estudo do agrupamento adequado dos alunos no período de 3 anos de escolaridade. Sistemas de instrução para o ensino das línguas estrangeiras — inglês

no nível primário e alemão no secundário — estão igualmente em processo de elaboração. Os grupos encarregados da execução dos projetos, cuja maioria se encontra estabelecida nas Escolas Normais Superiores, compreendem um diretor de programa com boas qualificações — geralmente, doutorado em psicologia ou pedagogia — um ou vários professores especializados no ensino da matéria e um ou vários assistentes. Outros peritos são convidados a apresentar pareceres. Tal grupo deveria trabalhar pelo menos durante 3 anos, antes de apresentar a primeira série de protótipos. Grande número de “projetos marginais”, tratando de diferentes problemas do ensino e da aprendizagem, acham-se, paralelamente, em vias de elaboração.

Como já foi dito, a maioria desses grandes projetos são executados em Institutos de Pesquisas das Escolas Normais Superiores. O Serviço da Pesquisa e do Desenvolvimento concede os créditos necessários para a pesquisa e para o desenvolvimento no contexto do sistema escolar sueco. As Escolas de Pedagogia, onde grupos encarregados da execução dos projetos foram organizados, têm como tarefa principal a formação do pessoal docente; entretanto, em confronto com as Universidades, dispõem de institutos de pesquisa, bastante atuantes. Na última primavera, o Parlamento adotou nova legislação sobre o preparo do pessoal docente. Em trabalho onde havia sugerido que a formação do pessoal docente fosse confiada às Universidades, em vez de ser feita em estabelecimentos separados, advertimos quanto ao risco de uma burocratização rígida, e, referindo-me à burocratização escolar, qualifiquei-a — com certa impertinência — de “poderosa cobertura de cimento”. Parece-me que, a longo prazo, uma pesquisa formulando “por quê?”, é incompatível com a administração escolar, sendo que a pesquisa cuja finalidade é “o quê?” e “como?” deveria situar-se

fora das universidades e ser estreitamente associada à administração escolar.

Muitas vezes foi dito que a educação como disciplina (se uma disciplina pode ser definida por seus problemas e não por sua metodologia), está entre as menores preocupações universitárias, não só nos Estados Unidos, como também em certos países europeus. A causa principal dessa lamentável situação é que a educação se encontra isolada de outros campos de pesquisa, em particular das ciências do comportamento. Uma boa formação numa das disciplinas das ciências sociais, ciências do comportamento ou humanidades é condição essencial e necessária para os esforços profícuos de pesquisa nesse campo. Se a educação, como disciplina universitária, sofreu isolamento provincial, essa constatação aplicava-se, ainda mais, até os últimos tempos, ao papel por ela desempenhado no cenário internacional. As estruturas escolares, as raízes históricas e sócio-econômicas e as práticas seguidas em classe, variam segundo os países. Para realizar pesquisas que correspondam ao critério de um inquérito bem programado, isto é, que possibilite melhor compreensão, há que propor conceitos e modelos teóricos mais adequados, e instaurar, em plano internacional, pesquisas interdisciplinares em matéria de educação, de mesmo nível daquelas em realização incipiente no plano nacional. Chegar-se-ia, assim, a formar nesse campo uma comunidade internacional de pesquisadores, já existente, há longo tempo, no campo das ciências exatas e naturais.

Três objetivos diferentes

Concluindo, a pesquisa educacional, tal como a entendo, deve situar-se em três níveis distintos, visar três objetivos diferentes:

1) As universidades devem continuar desempenhando sua função autêntica

e sem equivalente, isto é, a pesquisa fundamental. Não implicando daí confinamento completo em tórre de marfim, porém simplesmente que seus pesquisadores devem dispor de tempo e meios necessários para a elaboração de novos conceitos e modelos, sem os quais a pesquisa mais apurada, sobretudo os onerosos estudos de desenvolvimento a curto prazo — não será produtiva. Não deve o pesquisador universitário, ocupar-se com o aperfeiçoamento de sistemas de instrução ou introdução de novas práticas em classe. Seu papel será proveitoso caso conserve certa distância, entregando-se às reflexões “gratuitas” que precedem os estudos de desenvolvimento.

2) Os inquéritos de grande porte, tendo por objetivo avaliar procedimentos orgânicos implantados pelas autoridades centrais ou locais, deveriam ser realizados fora do âmbito universitário. Já que grande número de pesquisas tratam da avaliação de novas estruturas ou de novos programas, torna-se imprescindível que essa avaliação seja efetuada por órgãos de pesquisa autônomos. Além do que, parece ser mais indicado, do ponto de vista ético, não caber às instituições governamentais ou semigovernamentais a avaliação de seus próprios trabalhos; a pesquisa em quadro burocrático pode facilmente tornar-se pesado para o pesquisador. Seu trabalho é, por definição, antiburocrático, isto é, informal, inovador e fora de qualquer exigência de tempo.

3) Certas funções administrativas no quadro das instituições centrais ou regionais de educação não podem, obviamente ser preenchidas com sucesso caso não se recorra a certas técnicas de pesquisa permitindo obter dados correntes necessários ao procedimento adequado. Refiro-me à função de planejamento cuja orientação deve ser baseada em compilação de informações sobre alunos, professores, escolas, cré-

ditos etc. Em alguns casos, dever-se-á realizar, regularmente, inquéritos por sondagens. Nos últimos anos, as atividades de pesquisa foram, em alguns países, concretizadas em esforços maciços tendentes à melhoria de programas e dos métodos de ensino. Nos países onde um Ministério central de educação age de forma mais decisiva sobre os programas, foi possível medir as possibilidades de modificação das práticas, aperfeiçoando-se meios auxiliares ou conjuntos pedagógicos para os professores. A simples dimensão do empreendimento, bem como suas incidências financeiras, torna-os encargos à altura de um Ministério.

Poder-se-á estabelecer um *continuum* situado entre dois pólos: por um lado, o confinamento completo na torre de marfim; por outro lado, a imersão total nas agitações da "praça pública da educação". Há que conservar justa medida, estabelecer boa ligação com os responsáveis políticos, sem contudo criar evangelizadores nem assustar o colaborador ao ponto de perder seu apoio. Tenho perfeita consciência de que o especialista em pesquisa educacional não pode, hoje em dia, deixar de ser influenciado pela própria ação. Cabe a ele manter certo alheamento e certa integridade para que a crítica sadia a longo prazo, primeira incentivadora das transformações e das inovações produtivas no sistema de ensino, permaneça sempre atuante.

Torsten Husen

Fator Humano na Política Educacional

Cada vez se torna mais evidente a atenção que está sendo dada às formas e aos meios de se produzirem mudanças nas atividades escolares. A escola renovada ao nível dos cursos primários e a multiplicidade, cada vez maior dos tipos de escolas secundárias

que estão surgindo, iniciaram a tendência e a necessidade da mudança no planejamento escolar, assim como indicam o esforço enorme que está sendo feito para a utilização dos recursos humanos no sentido de desenvolvimento tanto do indivíduo como do grupo. Essas tentativas de mudança na estrutura da escola primária e da escola secundária atingem, necessariamente, professores, administradores, técnicos em educação e leigos. Este grupo de pessoas ligado à escola e interessado nela busca, seriamente, produzir e dirigir as mudanças no programa da escola e, por isso, reconhece a importância central, ao mesmo tempo que sente a dificuldade de controlar o fator humano inevitavelmente envolvido nessas mudanças. Qualquer tentativa de mudar o planejamento do trabalho escolar abrange modificações nos indivíduos relacionados com esse trabalho, isto é, mudanças nos professores, nos pais, nos membros da comunidade, nos administradores escolares e nos alunos. É preciso que todos os indivíduos ligados à obra educativa venham a compreender e aceitar os novos padrões propostos para a escola na sua obra de educar. Estes padrões referem-se a modificações que se devem operar no conhecimento que o pessoal técnico tem recebido da escola até o momento, do programa a ser desenvolvido pela escola e das finalidades a que ela se propõe. As pessoas envolvidas nos padrões antigos de educação e de organização escolar precisavam aprender a transferir a sua lealdade aos padrões escolares antigos para as situações novas de trabalho. Isto, evidentemente, significa mudanças nos "valores" referentes à educação, como significa, também, a necessidade de realizar as coisas de forma diferente daquela como foram realizadas no passado. Isto, evidentemente, significa mudança nas técnicas e habilidades dos indivíduos. O mais difícil, porém, de ser predito e controlado no trabalho escolar, são as mudanças nas

relações existentes entre o pessoal técnico e administrativo e que é fundamental no desenvolvimento do trabalho escolar.

Qualquer mudança que se espera produzir no trabalho do professor na sala de aula abrange, por exemplo, mudanças nas expectativas que o professor tem da realização dos alunos e das suas formas de comportamento, assim como abrange modificações na expectativa que os alunos têm do comportamento do professor. Se a mudança foi radical, isto é, grande e profunda, é necessário o estabelecimento de novas relações recíprocas entre professores e pais, alunos e pais e professores e administradores. Este processo significa modificações nas "relações" entre os indivíduos.

A medida que se analisa a mudança necessária a ser operada na escola e na sua obra de educar, verifica-se, também, que ela abrange modificações que precisam ser produzidas no conhecimento, nos valores, nas habilidades e no relacionamento entre os indivíduos integrados no trabalho escolar. Vários problemas poderiam ser propostos na análise de qualquer mudança a ser produzida na escola.

O primeiro conjunto de problemas está relacionado com a natureza das modificações necessárias que devem ser produzidas nos indivíduos na escola como sistema social. Quais são as resistências feitas à mudança, exercidas pelos indivíduos, mesmo quando esta mudança está fundamentada em acontecimentos, fatos e experiência do indivíduo? Por que será que um projeto de mudança, mesmo quando bem planejado, pôsto em execução regride, gradualmente, aos padrões antigos de trabalho? Quem deveria liderar um processo de mudança escolar e, neste caso, qual é o significado de liderança e como deve ser ela exercida? Estes problemas referem-se, especialmente, ao cam-

po das relações humanas no processo de mudança.

O segundo grupo de problemas refere-se à maneira, forma ou tecnologia, usada para produzir a mudança. A mudança na escola não pode ser conduzida sem a composição de grupos de trabalho que eles realizam através de discussões, estudos, seminários, planejamentos e tomadas de decisões. Como é que estes grupos que devem planejar a mudança são organizados? Qual o tamanho ideal de um grupo? De que forma as comissões organizadas poderiam apresentar melhores resultados e quais os auxílios que deveriam receber? Como reduzir o excesso e o desgaste de energia nas reuniões realizadas pelos grupos, comissões ou seminários, de forma que o produto apresentado seja o melhor e o grupo se cansasse menos?

O terceiro grupo de problemas, muito importante nas considerações do planejamento do trabalho a ser executado pelas comissões e grupos que lideram a mudança, refere-se ao aspecto ético na ação desenvolvida, isto é, como se deveriam os grupos organizar como agentes que devem propulsionar a mudança, divulgar as suas idéias, seus valores suas capacidades e técnicas e estabelecer um processo de relacionamento humano?

As soluções destes problemas têm suas implicações na eficiência do funcionamento do grupo e, ao mesmo tempo, levantam outros problemas novos para pesquisa, como, por exemplo: como é que um líder pode exercer as suas funções de forma democrática? Até que ponto um professor tem o direito de exercer uma ação que leve à mudança os pais e os alunos? Quais os limites estabelecidos para a ação do professor? Como podem, tanto os grupos como os indivíduos, ser protegidos contra a manipulação autocrática por parte dos líderes?

O quarto grupo de problemas refere-se à disciplina que os líderes precisam ter para poder estimular e coordenar a mudança, do ponto de vista ético, de forma cooperadora e eficiente. Este grupo de problemas está ligado à metodologia a ser seguida nas inferências ou conclusões, na tomada de decisões, no estabelecimento de uma política a ser implementada e na reconstrução de pontos de vista. Por exemplo: como é que um grupo toma decisões válidas e estabelece uma política de trabalho? Qual deveria ser a validade dessas decisões e desse sistema político estabelecido? Como é que os indivíduos se reúnem para pensar juntos, mesmo quando constituem uma multiplicidade de indivíduos, possuindo pontos de vista acentuadamente diversos?

Este conjunto amplo de problemas pede reflexão tanto em intensidade como em profundidade e, ao mesmo tempo, pede investigações cuidadosamente planejadas, que devem ser conduzidas no campo da psicologia social e dinâmica de grupo.

A tomada de decisões é uma área de investigações que tem crescido consideravelmente nestes últimos anos, a ponto de permitir uma coleta e organização elaborada de dados, no campo da engenharia humana e do desenvolvimento do trabalho de grupo.

Outra área de estudos que está sendo muito profícua na pesquisa, na tentativa de elaboração de princípios que possam dirigir o trabalho de grupo na escola, de forma que resulte em contribuições produtivas para a implantação da mudança no planejamento e construção do currículo, é a motivação. Se os líderes no movimento de mudança no currículo desejam ser produtivos e elaborar seu trabalho dentro de uma teoria de motivação, para produzirem a mudança no programa escolar, precisam iniciar com a formu-

lação de uma teoria segura e precisa sobre motivação. Os elementos principais de uma teoria, neste caso, agrupam-se em torno do conceito de satisfação e de redução de necessidade. Esta é uma área ampla de estudos que, para ser desenvolvida convenientemente neste artigo, necessitaria de um capítulo à parte.

Todo o trabalho realizado na escola, que tenha como finalidade produzir mudanças nas formas operacionais postas em uso pelo professor, supervisor ou educador geral, não decorre, exclusivamente, da mudança das unidades ou dos padrões de comportamento do indivíduo. Nem mesmo seria suficiente a proposição de uma nova filosofia de educação, focalizando novos valores. As mudanças, tanto técnicas como metodológicas no trabalho escolar, são, também, dados insuficientes. Os pesquisadores em ciências humanas e, especialmente, os pesquisadores em educação, estão convencidos de que três aspectos precisam ser suscetíveis de possibilidades de mudança para que o trabalho escolar possa evoluir para outros estágios mais produtivos de realização. Estes três aspectos são a mudança na estrutura cognitiva, nas valências e nos valores do indivíduo.

A mudança nesses três aspectos da personalidade envolve um processo de reeducação do professor, do supervisor e do educador em geral. O processo de reeducação, neste caso, afeta o indivíduo e modifica a sua estrutura cognitiva, as suas valências e os seus valores e, conseqüentemente, modifica, também, a sua ação motora. Se todos estes três aspectos, bem como o processo que lhes dá origem, são governados pelos mesmos princípios, a tarefa prática de reeducação do pessoal do trabalho poderá tornar-se muito mais simples.

Infelizmente essa tarefa não é tão simples como parece e o especialista interessado em reeducação de pessoal

pode defrontar-se com algumas contradições, que dificultam seu trabalho. Estas contradições, entretanto, podem ser contornadas por meio de uma seqüência correta de passos, pela temporalidade e pela combinação correta de tratamento do indivíduo e do grupo no processo da reeducação.

Algumas vêzes as mudanças que parecem tão evidentes e necessárias num sistema escolar, para todos aqueles que estão fora do sistema, tornam-se problema difícil e insolúvel para os educadores que estão dentro da situação e envolvidos nela.

As soluções de problemas, como resistência à mudança, porque o indivíduo está envolvido na situação e já se acomodou a ela, enquadraram-se no âmbito das investigações conduzidas no campo da mudança da "estrutura organizacional" que focaliza o funcionamento dos "esquemas culturais" que se tornam inconscientes e que dirigem o comportamento dos indivíduos numa organização qualquer. Toda a mudança que deve ser operada numa organização é, grandemente, determinada pelos esquemas de referência que o indivíduo possui e está relacionada, também, com os rituais estabelecidos por estes esquemas. A mudança a ser produzida precisa, portanto, iniciar-se com este esquema cultural de referência, de natureza inconsciente e que existe para os professores, administradores, pais e alunos, no que se refere à educação, à escola e aos padrões correntes de ação. Sem esta mudança no esquema de referência, as práticas e as teorias prevalentes continuarão a existir e as mudanças propostas continuarão a sofrer resistência e ser rejeitadas como impraticáveis e absurdas.

A mudança a ser proposta no esquema cultural de educação precisa ser precedida de um levantamento do grau de intensidade de tôdas as fôr-

ças que sustentam e que determinam a resistência à mudança no planejamento no trabalho escolar. A estratégia, nesse particular, está no processo de reforçamento das fôrças que sustentam a mudança e na redução daquelas que determinam a resistência. Esta condição pode ser alcançada através de um equilíbrio das fôrças psicossociais, algumas resistindo à mudança da prática, em direção a níveis superiores de funcionamento, outras agindo para diminuí-la, reduzindo-a a um nível abaixo do limiar de funcionamento.

O aspecto seguinte, importante na análise das relações humanas na escola, é o reconhecimento da liderança como um aspecto fundamental para a mudança organizacional eficiente. O treinamento de liderança é, portanto, um ponto inicial em qualquer programa de tentativa de mudança organizacional. Ainda que estas condições de importância da possibilidade de treinamento de líderes sejam amplamente reconhecidas, o que ainda não está claro é o significado do termo liderança e que deve ser desenvolvido ou formado no treinamento em serviço. Esta é uma área muito ampla e muito recente de trabalho e que no Brasil está começando agora a desenvolver-se, através dos laboratórios de sensibilidade, sócio-análise e grupo T. Somente através do uso cuidadoso destas técnicas, por indivíduos treinados, será possível o desenvolvimento de um conceito de liderança no trabalho escolar.

O processo de relações humanas na escola conforme é possível inferir-se deste artigo, acha-se, ainda, na sua fase embrionária, mesmo porque o sistema educacional em São Paulo está em sua fase de origem e de organização. Até o momento, o que houve foi um conjunto de escolas fechadas em si mesmas, desenvolvendo um planejamento escolar espúrio. Brevemente, surgirá a necessidade de organizar essas escolas dentro de um contexto educacional

mais amplo e, então, a técnica científica de trabalho de grupo, relações humanas dentro do grupo e o processo de redução das forças que sustentam o sistema e resistem à mudança deverão estar em condições de operação.

Joel Martins

Fôlha de São Paulo (18-2-1968)

Evasão de Cérebros

A evasão de cérebros latino-americanos para os Estados Unidos e Europa continua a agravar-se, segundo denúncia levantamento da UNESCO, que calcula em 52 mil o número de profissionais nos diferentes ramos da ciência já instalados fora de seus respectivos países, "por falta de uma política de promoção dos governos da América Latina". De acordo com o levantamento, em 59, a "fuga de cérebros" atingia a 19 mil profissionais. Esta cifra passou sucessivamente a 23 mil em 61, e a 35 mil em 63. Embora não haja referência específica ao Brasil, cientistas nacionais que trabalham em Paris acreditam que o contingente brasileiro poderá elevar-se ainda mais "se não houver uma reformulação da política de desenvolvimento científico, capaz de oferecer segurança, respeito e melhores condições ao trabalho intelectual". Num recente debate no Centro Europeu-Latino-Americano, sediado em Bruxelas, o físico argentino William Tapia Lescano sustentou que "o problema atingiu uma tal gravidade que já sugere a intervenção de organismos internacionais, como a ONU e a OEA, não propriamente para forçar uma mudança da política dos governos, mas no sentido de interessá-los a adotar outros critérios no tratamento dessa mão-de-obra especializada e indispensável ao desenvolvimento do Continente". "A OEA deveria — acentuou — criar uma Secretaria Especial, com sucursais na Europa e em Washington, a fim de

estabelecer contato em nível oficial com esses técnicos e facilitar-lhes o regresso aos seus países de origem, uma vez assegurados os recursos e as condições necessárias à mudança e ao trabalho."

Ao abordar a "evasão de cérebros", Tapia Lescano citou um trabalho realizado em 68, no Brasil, sobre o problema, explicando que "as causas ali apontadas não diferem em relação aos demais países latino-americanos". E assinalou: "Nesse documento encontramos a síntese autêntica de uma realidade que, se apresenta nuanças aqui e ali, não deixa de ser homogênea no substancial."

Como razões para a "fuga de cérebros", o físico argentino apresentou, então, as seguintes: 1 — desconhecimento por parte das autoridades governamentais das leis de evolução de uma sociedade moderna; 2 — desconhecimento por parte das autoridades governamentais, e não somente daquelas responsáveis por educação, cultura, economia e indústria, do papel da ciência e do cientista na evolução de uma sociedade moderna; 3 — ausência de uma tradição cultural com conseqüente falta de respeito pelo trabalho, em especial pelo trabalho intelectual. Esta falta de respeito chega aos limites da falta de respeito à pessoa humana; 4 — falta de respeito pelo conteúdo nacional da cultura e conseqüente desinteresse pelo enraizamento de um desenvolvimento científico ligado a uma cultura nacional; 5 — falta de interesse pela elevação do nível cultural médio do povo; 6 — a estrutura arcaica de nossas Universidades; 7 — falta de planificação de pesquisa, para a qual os recursos são insuficientes e distribuídos com atrasos consideráveis; 8 — além de arcaica, a Universidade latino-americana é fechada, rígida, não tem ambiente intelectual nem espírito universitário.

Evidente é que a perda — continuou — de cientistas pelos países subdesenvolvidos significa a perda de homens que poderiam ser úteis aos seus países dos modos os mais diversos, além da contribuição direta e imediata na formação de cientistas mais jovens, na melhoria das universidades, do ensino, das indústrias, dos hospitais e da saúde pública.

Ao concluir, disse Tapia Lescano: “É evidente que os países desenvolvidos sabem que a imigração de cientistas lhes é útil. Pois recebem um homem com formação universitária, sem ter feito o menor esforço, nem dado a mínima contribuição para tal formação, e recebem o homem na fase em que ele está em pleno rendimento de suas atividades. É por esta razão que os países desenvolvidos nada fazem para impedir o êxodo de intelectuais dos países subdesenvolvidos.”

Napoleão Sabóia

(*Correio da Manhã*, Rio 4-6-69)

Políticas Educacionais Europeias *

Os anos que se seguiram imediatamente à assinatura da paz — até mais ou menos 1948 — foram empolgantes para professores e pedagogos. Nessa época de otimismo e de generoso idealismo, todos os projetos do período “entre as duas guerras” voltavam a ser focalizados. Planejava-se transformar as escolas, orientar os esforços para a criação de democracias pacíficas e uma fraternidade universal. Em todos os níveis, precisava ser ampliado o acesso à educação, para que todos se beneficiassem com o ensino médio adaptado à sociedade moderna. Os jovens mais dotados, mesmo de origem modes-

ta, teriam acesso ao ensino superior. O progresso tecnológico seria favorecido pelo ensino de ciências bem concebido e perfeitamente adaptado. O ensino técnico — na parte relativa à aprendizagem — seria estimulado e colocado em pé de igualdade com outros métodos de formação. Os adultos beneficiar-se-iam com o movimento, que transformaria a educação em riqueza permanente no decorrer de toda a vida.

Na Inglaterra, encorajados pela Lei de 1944, os pedagogos programaram com entusiasmo a expansão do ensino e suas modificações, além de planejarem cursos para desenvolver as capacidades dos adolescentes com idade entre 14 e 16 anos, que continuariam a frequentar a escola. Na França, a comissão Langevin-Wallon formulou proposições tão extraordinariamente ousadas e ambiciosas que todo progresso obtido desde então representou apenas um passo na direção indicada. Na Alemanha e na Itália, especialistas das nações aliadas ajudaram os professores e administradores a modernizar e democratizar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino. Essa mesma onda de esperança e de atividade manifestou-se em cada país. Na verdade, as políticas definidas e adotadas naquela época constituem os princípios básicos da reforma e vêm sendo obedecidas sempre. Recebendo o estímulo das forças sociais, econômicas e tecnológicas, têm sido coroadas de sucesso. O idealismo é seu sustentáculo, como indica o desenvolvimento da “educação para a compreensão internacional”, com resultados muito menos favoráveis: o progresso permanece bem lento.

Educação secundária para todos

Em nível do ensino elementar, as políticas nacionais têm procurado redu-

* Da revista *Education et Culture*, n. 9, primavera de 1969, editada pelo Conselho da Europa, em tradução de Maria Helena Rapp, técnica de educação do C.B.P.E.

zir os efetivos das classes, desenvolver a formação dos professores, diminuir a importância atribuída às matérias clássicas e encorajar os jogos e métodos de animação. Nada se encontra em tudo isso que dê motivo a desacôrdo ou controvérsia, evidenciando-se por tôda a Europa melhorias sensíveis.

Em nível médio, entretanto, os dados são menos incontestáveis. No final do século XIX, estavam por tôda parte sólidamente estabelecidos os liceus preparando candidatos para cursos universitários. Considerados em geral como a "verdadeira" escola secundária, gozavam de grande prestígio.

Havia, porém, outras categorias de estabelecimentos: vocacionais técnicos ou agrícolas, ou para formação e treinamento de professores. Além disso, funcionavam muitas vezes estabelecimentos complementares do ensino elementar, como a escola primária superior, na França. Regra geral, as crianças eram admitidas nesses diferentes tipos de escola aos 11 ou 12 anos. Em algumas delas submetiam-se a exame, estabelecendo-se por vêzes pagamento de taxas, o que tendia a afastar os filhos de operários. Um sistema desse gênero cria dificuldades. Qual o critério a adotar para distribuir as crianças pelos diferentes tipos de escola? O pagamento de taxas é contrário ao ideal de igualdade de recursos, implicando seleção social. Existe possibilidade de planejar exames e testes psicológicos complexos que apontem, sôbre base científica, os naturalmente capacitados a beneficiar-se com o ensino universitário? Há realmente diferentes aptidões? Será inata a capacidade apresentada por certas crianças para os estudos superiores?

Em fins da década de 40, o critério social de seleção pela renda encontrava-se praticamente abandonado em todo o mundo. Hoje, em 1969, já ninguém acredita ser possível selecionar, com

justiça e equidade, candidatos de 11 anos aproximadamente, escolhendo os que merecem ser favorecidos. Os partidários da escola secundária de tipo clássico, baseada na seleção intelectual, participam de batalha generalizada prèviamente perdida — apesar das ofensivas da retaguarda, muitas vezes encarniçadas e vigorosas. Na realidade, encontra-se atualmente solução para o problema na integração dos diferentes tipos de escola média (*Junior High Schools*) em vastos estabelecimentos onde o ensino é ministrado a todos os escolares da região, com idade entre 11 e 15 anos, sem preocupação de selecioná-los com base nos rendimentos dos pais, na inteligência, ou capacidades e aptidões. Podemos antecipar, quase com certeza, que assim será a escola européia típica em 1980 ou 1990. Ninguém pode, no entanto, prever que forma terá o sistema secundário de 2.º ciclo, interessando os jovens de 15 a 19 anos, aproximadamente. Adotará organização semelhante à (*Senior High School*) dos Estados Unidos? Combinará a forma de *Junior College* (estabelecimento pós-secundário) com o da *Day Continuation School*? Ou será um estabelecimento de tipo politécnico, com ênfase nas disciplinas práticas e técnicas? Haverá diversos tipos de estabelecimentos ou serão previstos diferentes programas num único estabelecimento?

A explosão educacional

Nos últimos 25 anos a situação assumiu maior complexidade com a explosão educacional. A natalidade aumenta sem cessar. Além disso, a prosperidade crescente faz com que os pais não mais precisem recorrer ao salário dos jovens de 14 a 18 anos, que por isso continuam a freqüentar a escola superpovoando as classes terminais do ensino secundário. O desenvolvimento das aspirações educacionais é reforçado pelas mudanças ocorridas na indústria e no comércio. Há 50 anos,

operários que apenas sabiam ler e escrever podiam arranjar emprego útil. Atualmente, a complexidade cada vez maior da organização do trabalho e do equipamento utilizado faz com que uma percentagem sempre crescente da mão-de-obra possua formação secundária completa ou mesmo superior. Dessa forma a elevação do nível de aspirações passou a ser considerada não só como favorável mas até remuneradora, no plano financeiro. Em diversos países, o número de alunos com idade superior a 16 anos, que se preparam para ingressar na universidade, dobra a intervalos de 6 ou 7 anos. As conseqüências, já no que diz respeito aos prédios escolares, necessitando dispor de equipamento mais caro do que nunca, são evidentes. Outra resultante também se traduz pelas enormes solicitações de professores titulados por universidade: o rápido desenvolvimento da educação engendra cada vez maior procura por ela.

Entretanto, as modificações do ensino secundário não têm apenas significado dimensional. Talvez pudéssemos dizer que a quantidade exclui a qualidade: as mutações quanto ao número provocam mutação de natureza. Os jovens que povoam as salas de aula já não constituem uma elite, social ou intelectual, antes representam a média do conjunto da população. Os programas tradicionais eram clássicos e imbuidos de rigor intelectual. Quem os elaborava admitia ser possível reunir um acervo de conhecimentos com valor permanente, suscetíveis de ser transmitidos pelo processo de ensino em sala de aula. O interesse pelos estudos clássicos, porém, diminuiu, opinando alguns hoje em dia que o programa secundário adequado deve ser avaliado em função das competências que faz adquirir e das aptidões que desenvolve, não sob o ângulo dos conhecimentos memorizados. Isso impõe reorganização, tanto dos programas como dos métodos de ensino. Até agora

concentrou-se a atenção na Matemática, nas Ciências e nas línguas vivas. Mas podemos prever como certo que bem cedo os ministérios de educação de todos os países empreenderão grandes esforços em prol de rigorosa e radical reforma do conjunto de programas didáticos de nível médio: haverá transformação da estrutura do sistema, bem como da organização interna das escolas.

O terceiro ciclo

Tradicionalmente as universidades eram instituições de prestígio, preparando uma elite numericamente pouco expressiva para o exercício das profissões liberais. Havia, como primeira escala do nível superior, os institutos técnicos e as escolas normais. Os estudantes recrutados por esses estabelecimentos eram de origem mais modesta que os candidatos à universidade e em regra geral as condições de admissão — bem como os direitos exigidos — situavam-se em nível inferior. Tudo isso mudou. Os estudantes que ingressam nas instituições do terceiro ciclo provêm de todas as classes sociais e as condições de admissão apresentam semelhança em todos os estabelecimentos. O momento é por conseguinte propício a que se alcance a integração do conjunto de instituições do terceiro ciclo em sistemas nacionais de ensino superior. E isso vem sendo rapidamente realizado. Na Inglaterra, por exemplo, certo número de institutos técnicos transformaram-se em universidades e as escolas normais foram reagrupadas dentro de institutos pedagógicos universitários.

Além disso, novas universidades vão sendo criadas por toda parte, atendendo ao crescimento maciço do número de candidatos. Incluídos em seus programas, oferecem elas muitas vezes cursos abrangendo, por exemplo, a gestão científica das empresas, cibernética, programação por computadores, ma-

térias que, apesar de sumamente importantes para a indústria, geralmente não existem nas instituições tradicionais. Os novos institutos universitários experimentam igualmente a organização moderna, que associa matérias e campos de estudo, assim como novos métodos de ensino. Preocupam-se principalmente com o estabelecimento de cooperação com as coletividades locais, planejando cursos destinados ao público. Dessa forma, o conjunto do setor de ensino superior amplia-se, passando por modificação estrutural. O objetivo final será a universidade aberta ou talvez a "multiuniversidade" aberta. Os problemas, no entanto, proliferam urgindo uma tomada de decisão. Deve ser dado livre curso à expansão? As universidades terão capacidade para elevar seus efetivos a 50.000 ou talvez 100.000 estudantes? Quais formas de administração parecem atualmente apropriadas? Os estudantes e o pessoal docente menos antigo devem participar da gestão e das decisões? Como podem os centros e unidades de pesquisa ser integrados na estrutura do ensino? Até que ponto devem os integrantes do quadro de pessoal ser autorizados a exercer atividades fora da instituição? Como é possível preservar a liberdade das universidades se o Estado fornece a maior parte dos recursos financeiros? Será conveniente ajudar monetariamente os estudantes através de subvenções ou por empréstimos até que limite? Essa lista é passível de considerável ampliação e o futuro de nossa vida cultural e profissional bem como a saúde de nossa sociedade dependem das respostas obtidas.

Aspectos econômicos e financeiros

O custo total do funcionamento do ensino — empresa nacionalizada — tornou-se enorme. Atualmente vai além de 6% do produto nacional bruto — mais que o custo total da defesa. Não há dúvida de que o ensino se tornou o maior consumidor de mão-de-obra

e de recursos do conjunto econômico. E esse custo continua a crescer cada ano, na proporção aproximada de 10% mais, ritmo bem mais rápido que a taxa de crescimento do produto nacional bruto. Impõe-se portanto uma política: que proporção dos fundos públicos disponíveis pode ser reservada à educação, colocada em confronto com os serviços sociais e de saúde pública, as obras rodoviárias, habitacionais, hospitalares etc.? Na luta pela obtenção de créditos, os ministros de educação têm sido ajudados pela mudança de compreensão. O ensino saiu do rol daquilo que os economistas chamam "bens de consumo" e "artigos de luxo", passando a ser considerado "bens de produção", junto com as usinas e altos fornos. Uma de suas funções admitidas consiste na mobilização e preparo de mão-de-obra, visto que transforma o material disponível em material utilizável.

Subsistem todavia as preocupações em matéria de economia e de eficácia. Assim, os administradores do ensino solicitaram a opinião de economistas e sociólogos científicos, reforçaram o departamento de estatística e criaram "departamentos de planejamento educacional", encarregados de prever as necessidades e repartir os recursos de maneira racional. Os administradores dedicam igualmente atenção cada vez maior à nova "tecnologia do ensino", isto é, ao emprêgo nas escolas de televisão, de recursos visuais, máquinas de ensinar, ensino programado etc. Evidentemente, esperam reduzir as necessidades em professores qualificados ou, pelo menos, aumentar a produtividade desse pessoal que sai dispendioso. É de lamentar que a compra e manutenção do novo equipamento fiquem tão onerosas, sem garantia de que a adoção em ampla escala desse equipamento venha resultar em economia de pessoal.

Os administradores também têm procurado novas fontes de financiamento. Nesse assunto, as maiores esperanças se voltam para a indústria moderna, onde a necessidade de formação e reciclagem, de educação e reeducação é por todos admitida.

O "Industrial Training Act" britânico, de 1964, apenas representa um exemplo dos esforços empreendidos. Compreende-se que, se a indústria subvenciona, ela conta participar na gestão e nas decisões de orientação, o que é ainda melhor.

Aspecto internacional

Tal como acontece atualmente com a indústria, as finanças e a defesa, a educação ultrapassa as fronteiras nacionais. É cada vez maior o número de professores e estudantes que viajam para o exterior, procurando observar o que ali se faz, aproveitando a experiência de outros. Jamais se verificou tão grande afluência de estudantes estrangeiros às universidades e institutos. Nunca houve tantos professores lecionando fora das universidades a que pertencem.

A mesma constatação vale para os administradores. É de praxe apresentam estes, hoje em dia, relatórios periódicos à UNESCO, expondo suas idéias diante daquele *forum* mundial. A O.C.D.E. (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) pede informações, comissiona especialistas em pesquisas, publica relatórios, que servem como fonte de referência. Em uma palavra, especializa-se em cooperação... na crescente cooperação, baseada na constatação de que todos os países europeus têm problemas que são, em grande parte, idênticos em todo o mundo. O ministro da Educação da França já declarou, aliás, que chegou o momento de considerar os problemas da universidade sob ângulo europeu. Isto certamente implica es-

tudo sobre a equivalência de diplomas e levanta a questão da oportunidade para se distribuírem as tarefas na Europa, encorajando-se a concentração de esforços num campo determinado, dentro de certa universidade. Enfim, é claro que existe crescente semelhança entre os diferentes sistemas nacionais em todos os níveis, tal como entre as políticas elaboradas e adotadas.

Conclusão

Falando de forma bem generalizada, torna-se evidente que os Estados europeus aceitaram uma política através da qual todos contam com oportunidades iguais, permitindo acesso a qualquer estabelecimento de ensino sem considerar sexo, recursos financeiros ou categoria social. Essa é uma política positiva: os jovens desprovidos de recursos financeiros, que estudam longe de casa ou que têm origem humilde, recebem ajuda econômica e isso em todos os níveis e para todos os tipos de educação. Essa política é adotada e realizada por motivos que se inspiram simultaneamente na justiça social e na eficiência econômica.

Por outro lado, esforços são empreendidos em toda parte a fim de ligar o mais estreitamente possível o sistema educacional à vida econômica e social. Assim, coloca-se maior ênfase nas matérias e campos de estudo relacionados com indústria, comércio e profissões liberais.

Em conjunto, essas duas orientações fundamentais resultam nestas consequências:

1. Crescimento maciço do efetivo escolar no segundo e terceiro graus com implicações financeiras consideráveis.
2. Estrutura e organização novas para o grau médio, combinadas a reformas radicais do conteúdo e métodos de ensino.

3. Desenvolvimento rápido do ensino técnico e profissional.

4. Atenção maior a tôdas as formas de educação de adultos, principalmente as que visam preparar em cursos práticos e de reciclagem em função do desenvolvimento das necessidades industriais.

5. Abertura do 3.º ciclo (Ensino Superior) tanto a novas categorias de matérias e atividades como ao total da população. Isso implica iniciar um verdadeiro sistema de ensino superior.

6. Esforços destinados a desenvolver o emprêgo de nova "tecnologia do ensino".

7. Estabelecimento de ligação mais íntima entre os serviços educacionais e a indústria, o comércio, os serviços públicos, dentre êles a radiodifusão.

202 Do que dissemos ressalta que algumas das esperanças alimentadas pelos otimistas da década de 40, na verdade, se realizam muito depressa. Mas infelizmente isso não ocorre com outras. Tem havido pouco progresso na "educação para a democracia" ou educação para a fraternidade mundial", pouco progresso na diversificação do ensino para que êste realmente atenda às múltiplas necessidades dos jovens, favorecendo assim a eclosão entre êles do sentimento de segurança e interesse, mais que de ansiedade e rivalidade. Assim, embora nossa sociedade tenha prosperado, existindo maior igualdade que antes, a felicidade pessoal encontra-se sacrificada, faltando ainda, até certo ponto, a desejável harmonia nos sistemas políticos. Torna-se, portanto, mais urgente, instituir novas e mais ousadas orientações do que no passado.

J. A. Lauwerys

I — EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 — *Haverá uma educação brasileira?*

Início minha conferência com uma interrogação: haverá uma educação brasileira? Em que sentido se pode falar numa educação brasileira? Parece-me que são necessários uma delimitação e um esclarecimento a respeito da extensão dessas expressões. Não há uma *educação brasileira* no sentido de uma técnica de ensinar, de métodos pedagógicos, do objeto mesmo do ensino. Mas, ainda que conservando objetivos e processos que são universais e, pode-se dizer, intemporais, a educação é um processo da vida. Destinando-se à formação do homem, a fazê-lo adquirir um modo de comportamento para uma atuação na sociedade em que vá viver, e a resolver os problemas que esta lhe vá propor, não se pode compreender a educação destacadamente das formas da vida social e da circunstância histórica e mesológica.

Todos os fenômenos culturais são tão indiscutivelmente ligados aos aspectos de inter-relacionamento do grupo, sejam êles políticos, econômicos, morais ou religiosos, que só em conexão com o sistema social vigente se poderá compreender a educação, no seu sentido, destino e direção. É evidente, pois, que ela recebe um condicionamento e um sentido teleológico das situações contingenciais que são próprias a cada nação e a cada época histórica. Há uma educação para o Brasil, diversa da educação que convém aos Estados Unidos, à União Soviética, ou a Gana. Há uma educação para o Brasil de hoje, necessariamente diferente da que serviria ao Brasil colonial ou ao Bra-

* Conferência pronunciada sob os auspícios do Instituto de Pesquisas Sociais (IPES) e da Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro.

sil Império, pois os problemas que o brasileiro de hoje enfrenta são distintos dos de então. Esses são aspectos do inelutável problema da relação entre o universal e o particular, entre o imutável e o nôvo.

1.2 — *Contingenciamento à realidade*

Mas, creio que se deve definir uma *educação brasileira* ainda sob outros aspectos. O primeiro dêles é o do contingenciamento da educação às reais possibilidades do País e de sua época. É inútil tratarmos de educação em termos ideais, buscando um *optimum* irrealizável. Cada país e cada época histórica podem produzir um tipo de educação, tipo de educação que é moldado pelas exigências da sociedade, mas também pelos limites de seus recursos: recursos materiais que delimitam o capital social disponível para o processo educacional e que condicionam os meios financeiros e suas aplicações; recursos humanos que não permitem um desdobramento ilimitado do quadro de professores e de pesquisadores, nem igualmente o de pessoal discente, que também só pode dedicar a aprender um tempo não exigido para as demais tarefas da vida, inclusive as de subsistência; recursos sociais, porque a educação depende de todo o instrumental social e vive do seu inter-relacionamento com as demais formas sociais. Assim uma sociedade industrializada pode fornecer à educação recursos gerais, sejam financeiros, humanos ou propriamente sociais, muito mais extensos do que os de uma sociedade agrária.

1.3 — *Diretrizes e limitações da conjuntura econômico-social*

Outro aspecto condicionante do tipo de educação que convém ao País é o de sua conjuntura econômico-social. Esta cria exigências à educação, ao mesmo tempo em que lhe impõe di-

retrizes e limitações. O planejamento educacional deve ser inevitavelmente associado aos objetivos da sociedade, aos fins que esta se propõe atingir, às suas formas vivenciais próprias. Todo o processo de desenvolvimento deve ser ligado às idéias de expansão e de transformação, e esta não é meramente quantitativa, mas também qualitativa. A educação é meio e objetivo desse processo de desenvolvimento.

Só se pode, pois, planejar válidamente educação para um país quando os objetivos a atingir são claramente definidos, objetivos que são os sócio-econômicos, como os culturais. A escola deve preparar os homens para as tarefas que vão desempenhar, não numa sociedade ideal, mas na sociedade real em que vão eles viver. Inútil dar-lhes uma preparação excessivamente literária, se os problemas que vão encontrar são principalmente de natureza técnica. Deve ela formar os homens para o desempenho que deverão ter, prepará-los para os empregos que vão encontrar. Aí se pode dizer que o inadequado reflexo da sociedade e seus problemas sobre a educação é responsável por um sem-número de impasses sociais, pois, fornecendo um tipo de educação impróprio para as atuações individuais, gera tensões e decepções nas expectativas.

2 — POLÍTICA E EDUCAÇÃO

2.1 — *Objetivos nacionais*

Mas, o aspecto que deve ser primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o da sua ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade. É o que repousa na relação entre a Política e a Educação. Esta não prepara os homens apenas para as tarefas materiais, para o trabalho, mas principalmente para equacionar os problemas nacionais de cada geração e para lhes dar as soluções convenientes e possíveis, para

traçar a linha política (no sentido mais amplo do termo) que incorpore as aspirações coletivas, imprimindo-lhes uma direção consciente. Criar um pensamento que abranja tais objetivos, e que lhes dê efetividade e consistência, é a finalidade última da educação, pois significa ao mesmo tempo duração e mudança, e um sentido de renovação através da revisão e redistribuição dos valores sociais. Para isso deve ser objetivo da Educação preparar homens capazes de clarificar os valores de sua sociedade e de tomar as decisões fundamentais que os tornem consistentes. Esse objetivo importa na formação de um pensamento analítico e global, de um pensamento capaz de, a um tempo, ligar os elementos e os dados variáveis, de os decompor e de os submeter à ponderação devida. Deve a Educação preocupar-se em criar dirigentes políticos e empresariais dotados de visão global e aptos a sentirem as tendências das modificações sociais, e a mensurar a força relativa das variáveis que as produzem. Quando as classes dirigentes deixam de apreender essas tendências, e quando a educação se volta exclusivamente para o passado, para as formas sociais estratificadas, deixa ela de realizar sua verdadeira missão. A revisão incessante de valores a que está obrigado o homem em face de uma sociedade em contínua transformação importa ainda em uma outra preocupação: a de relacionar os novos valores a um sistema moral de manter um controle ético sobre os fenômenos cambiantes da vida social.

2.2 — Opções fundamentais

Traçar lineamentos a uma política educacional do País é, portanto, uma tarefa política, antes de tudo, para a qual se exige principalmente uma clara visão dos objetivos nacionais, e estes impõem certas opções fundamentais. Vejamos em rápida síntese algumas dessas opções. Em primeiro lugar, a decisão entre um tipo de educação aris-

tocrática e a democrática. Esses conceitos são relacionados a valores e tendem a produzir tipos diversos de homem, tendo em vista a sociedade política em que se projetam. O objetivo de uma educação democrática deve ser o da formação individual, valorizando a criatividade pessoal em termos de *liberdade*, seja quanto a laços de objetivos políticos, cultura ou classe. Uma educação aristocrática, ao contrário, liga o indivíduo ao Estado, ou a classes ou partidos políticos, e confunde os objetivos de formação individual com os destes. O ensino neste último caso passa a ser dogmático, e só existe liberdade de pesquisa e de afirmação em alguns campos, como o das ciências naturais ou da Matemática, e, ainda assim, sob determinadas limitações. Creio ser fora de dúvida que a educação democrática é a que a imensa maioria da nação brasileira entende como a mais conveniente.

Mas, conexo a esse problema há outro: o da democratização ou da elitização da educação. Deve-se fazer uma educação dirigida para o maior número, para a massa, ou, ao contrário, dirigida principalmente para as elites? Esse problema já não é tão simples, especialmente para um país com as profundas desigualdades que caracterizam o nosso, e com tão alto grau de analfabetismo. O ideal seria dispor de recursos abundantes para promover ambos os tipos de educação, isto é, alfabetizar o País e generalizar o ensino primário, e, ao mesmo tempo, poder propiciar a uma elite o ensino caro e sofisticado que uma sociedade desenvolvida e industrializada exige. Isto, porém, é impossível. Creio que só um adequado balanceamento dos recursos disponíveis e sua consciente distribuição entre os vários graus de ensino, entre as várias tarefas a serem executadas no campo educacional, podem criar uma solução de equilíbrio. E esse equilíbrio é essencial à própria estabilidade política da nação. É claro que

não se pode pensar mais em termos de manter-se fora dos benefícios da educação milhões de brasileiros, sem com isso agirmos com profunda injustiça social e sem também entravarmos o próprio desenvolvimento econômico, que deve ser objetivo das classes dominantes. Mais ainda: uma denegação de educação a um número crescente de brasileiros poderá gerar uma situação de perigo para a própria estabilidade política. Por outro lado, é evidente que uma educação voltada exclusivamente para a massa, absorvendo com as tarefas primárias todos os recursos disponíveis, acarretaria uma correlata diminuição dos meios necessários aos objetivos superiores, seja do ponto de vista da produção, seja do comando político. É preciso educar as massas — e urgentemente — mas é preciso também continuar a dar atenção a um tipo de educação que continue a preparar as elites dirigentes, os empresários, os técnicos de nível superior, e a propiciar os meios para o aumento rápido da renda nacional, com o que se produzirão novos recursos para aplicação na Educação.

O que é necessário, porém, é que essa formação superior tenha crescentemente as características de uma absoluta democratização de oportunidades. É indispensável que se criem condições para que ao ensino superior, ao ensino dito de elite, tenham acesso os mais capazes, e não apenas os oriundos de determinada camada social. Aqui precisamos reconhecer, com coragem e lealdade, que não é essa a situação do nosso ensino. A composição do quadro discente de qualquer de nossas escolas superiores mostra que a quase totalidade provém das classes abastadas. Essa situação não é peculiar ao Brasil, mas comum à maioria das nações européias e latino-americanas, e só nos Estados Unidos — afora as nações socialistas — existe uma forte percentagem de estudantes de nível superior que provém das classes operárias e

camponesas. Esse aspecto reflete a própria estruturação da vida social, e assim sua solução não pode ser encontrada somente no campo educacional. Não adianta ofertar possibilidades de educação gratuita nos níveis secundário e superior a quem precisa ganhar o próprio sustento ou concorrer para constituir uma renda familiar. Por outro lado, ao *handicap* negativo decorrente da ordem social há que ajuntar outro — o pessoal. O filho de família de elevada condição social é melhor alimentado, melhor alojado, dispõe de nível sanitário superior e de equipamento para aprendizagem desde a infância, através de livros, brinquedos e outros meios. Mesmo num país de maior homogeneidade social e de nível superior, como é a França, o grande inquérito de 1944 revelou que os testes a que se submeteram as crianças de 11 anos apresentaram o seguinte resultado: 120,6 para os filhos de trabalhadores agrários, 129,3 para os operários urbanos, 146,2 para aqueles cujos pais tinham profissão liberal. As desigualdades de origem familiar são inevitáveis, porque decorrem da organização social, mas isso não significa que não se deva procurar compensá-las da melhor maneira possível, e principalmente ajustar a educação a essa realidade e levar os seus benefícios a várias faixas da população que, por motivos econômicos, não a podem receber. Assim, é indispensável que, além da alfabetização universal, se possa oferecer aos jovens entre 12 e 16 anos possibilidade de uma formação profissional que os habilite a uma atividade lucrativa imediata, bem como tentar selecionar nesses cursos aqueles que podem prosseguir na aquisição de conhecimentos, inclusive aqueles de cunho abstrato. Não bastará a oferta de ensino gratuito, mas será indispensável conjugá-la com a concessão de bolsas e recursos de ajuda à manutenção para grande número desses alunos de capacidade intelectual comprovada. O programa de Bolsa-de-Estudo para filhos de

operários (PEBE), que se desenvolve através do Ministério do Trabalho, é um embrião do esforço que pode ser feito nessa faixa populacional. Mas, sem a conjugação da Indústria não será possível traçar-se um programa amplo e válido. Ela será a beneficiária imediata do esforço de qualificação profissional. Deverá, pois, concorrer para ajudar sua realização. Essa conjugação Educação mais Indústria merece ampla atenção em qualquer planejamento educacional.

A desigualdade de oportunidade no ensino em decorrência da origem familiar, em si mesma já seria grave, porém, mais graves ainda são outras conseqüências que de tal fato derivam, entre outras a distorção que entre nós se observa, da hipertrofia do ensino de cultura e erudição, em comparação com o ensino das Ciências e de outros ramos de mais imediato interesse econômico e social, mas de menor prestígio social. E a persistência do fenômeno do *bacharelismo*, resistindo às pressões de uma sociedade que necessita de formação educacional dirigida para um preparo profissional efetivo. É ele responsável pela proliferação de escolas superiores sem ligação efetiva com as necessidades da sociedade, do excesso de escolas de formação de saber literário e erudito em contraposição às destinadas às ciências exatas ou à formação de profissionais. Temos excesso de advogados e falta de geólogos, agrônomos e engenheiros. Outro efeito dessa distorção é a simulação de ensino que ela desenvolve, do *faz de conta* que continua a ser a permanência de *filhos-famílias* na universidade, não em busca de um saber, senão de um diploma.

O problema do ensino da ciência e o da *educação e cultura* refletem ainda entre nós o tipo de sociedade estratificada que a organização agrária consa-

grou, e que condicionava a educação em termos de prestígio social. As carreiras não eram, e ainda não o são, dimensionadas em razão de sua maior necessidade ou utilidade social, mas de um acôrdo com uma escala social que distingue entre atividades mais nobres e outras menos nobres. Assim, o fazendeiro quer seu filho bacharel em direito, embora não pretendesse fazê-lo um profissional do direito, mas não se conformaria em vê-lo engenheiro de operações ou químico, atividades destituídas de *glamour* social, nem mesmo gostaria de vê-lo matriculado em uma escola rural ou veterinária, o que pareceria ser a mais natural solução.

Em contraposição a essa atitude social, cujas raízes também devem ser encontradas nas origens hispano-lusas da América Latina, veja-se a lucidez de concepção da Universidade a serviço da sociedade que se encontra há mais de um século nos Estados Unidos, e de que é um dos exemplos flagrantes a organização dos *land-grant colleges and universities*. Como se sabe, em 1862, Justin Morrill obteve a aprovação de uma lei através da qual foram doadas terras públicas a vários Estados, com o objetivo de serem vendidas para vir o produto a constituir um fundo permanente assegurando o funcionamento de colégios para o ensino de agricultura e artes mecânicas "a fim de promover a educação, liberal e prática, da classe industrial, nos vários objetivos e profissões da vida. Uma segunda lei, de 1890, acresceu o sistema de novos recursos e sucessivas medidas fiscais o fortaleceram, sendo inegável o seu êxito, especialmente no que concerne à produção agrícola do país. Ela serviu também, como Morrill o esperava, para educar jovens de origens modestas.

3.1 — *Nações latino-americanas e Estados Unidos*

O confronto da orientação educacional do Brasil e o das demais nações latino-americanas com a dos Estados Unidos mostra traços distintivos assim salientados pela educadora chilena Irma Salas:

a) A educação nos Estados Unidos é *democrática* em seus propósitos, enquanto nas nações latino-americanas é ela ainda em larga extensão *aristocrática*;

b) na América Latina a educação assinala-se pela *centralização do controle*, em contraposição com a característica norte-americana que é de *controle local*. Dêsse fato decorre um corolário importante: enquanto nos Estados Unidos a educação é um *empreendimento da comunidade*, seja quanto aos recursos financeiros, seja quanto à gestão e orientação, na América Latina predomina a ação *governamental* controlando centralmente a educação de todo o país;

c) outro corolário importante dessa característica é o padrão de *uniformidade* que o controle estatal acarreta, em contraste com a diversidade e variedade da educação na América do Norte, de que decorre o aumento de criatividade;

d) a escola secundária latino-americana, estruturada sob o modelo do *lycée* francês, é meramente preparatória para uma futura carreira, e propicia educação em termos gerais; enquanto na América do Norte a educação secundária já é preocupada com a utilidade, com o preparo para a vida prática;

e) a administração das escolas nos Estados Unidos é unitária com relação a todos os níveis e ramos. Na América

Latina os diferentes níveis — primário, secundário e superior — são administrados separadamente. Daí resulta uma dificuldade de articulação e de unidade do sistema escolar latino-americano.

Essas características dos dois sistemas, que me parecem ainda atuais em seus traços gerais, trazem como consequência que a filosofia de educação dominante nos Estados Unidos seja *pragmática, utilitária e materialista*, enquanto a latino-americana é puramente *cultural, erudita, e sem ligação direta com o meio* e os problemas que o homem deva enfrentar.

Sucede, porém, que a evolução econômico-social das nações latino-americanas, que se desenvolvem, que se industrializam e que se urbanizam, as coloca em confronto com novos problemas, e os seus homens diante de tarefas diversas. A sociedade industrializada já não aceita a estruturação aristocrática das sociedades agrárias e cria uma nova hierarquia quanto às atuações e às funções que os homens passam a nelas desenvolver. Produz-se então como que uma aparente subversão de valores, passando os técnicos e os operários especializados a *valerem mais*, em termos de remuneração, com reflexos consequentes em todo o *status* social, do que os portadores de diplomas liberais. Por outro lado, a sociedade não reserva ocupação para todos estes, traduzindo-se esse estado de coisas por um excesso de ofertas de advogados e de portadores de diplomas de cursos de cultura geral, em contraposição às carreiras de engenheiros, químicos, de diplomados em ciências naturais, e principalmente de pessoal de nível operacional.

3.2 — *Divórcio entre sociedade e educação*

Aqui tocamos um ponto essencial ao tema que me propus enfrentar: o do

divórcio entre a sociedade e a educação. Não conseguimos dar ao nosso ensino um lineamento que o fizesse sequer ser útil à sociedade agrária sob a qual foi êle formulado, e a transformação operada pela industrialização e pela urbanização da vida nos vai encontrar na situação de não podermos também contar com a formação técnica que ela exige. Nosso ensino foi sempre destacado da sociedade, de suas necessidades reais de um sentido de formação profissional adequada às demandas de atuação. A medida que a sociedade se industrializa, porém, não é mais possível que os dois campos permaneçam distintos quanto aos objetivos finais: a educação deve servir às necessidades da sociedade, dentre as quais se destacam as da indústria, e esta deve absorver os homens preparados por aquela. Esse é o papel do planejamento educacional, fixando uma estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos que integre a planificação desses recursos no plano geral do desenvolvimento nacional. O planejador da educação deve ser um integrador de idéias e de programas, para o que precisa êle ter, antes de tudo, penetração política e uma ampla perspectiva social.

Inútil pretender focalizar o problema da educação destacadamente do contexto da sociedade em que se insere, ou alheado do sentido e da direção do desenvolvimento nacional. Isso não significa a "profissionalização da educação", dirigi-la tão-só à formação de profissionais. É que o processo de desenvolvimento deve envolver obrigatoriamente aspectos globais e para isso tem necessidade de dirigentes políticos, de juristas, de engenheiros, de empresários de visão larga, de artistas, de médicos, de administradores. Tanto mais desenvolvido é o país tanto maior sua exigência de recursos humanos mais elaborados e complexos. O esforço da modernização, que é a característica das sociedades em desenvolvi-

to como a nossa, exige, mais ainda, ao lado de homens com formação profissional, outros com visão global. Mas seria irrealista tentar equacionar o problema da educação sem o correlacionar com o de desenvolvimento da sociedade e de sua vida econômica.

4 — EQUACIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Vejam, em concreto, quais as recomendações que se poderiam fazer no sentido de se equacionar algumas soluções para o problema educacional brasileiro. Eis, sem qualquer preocupação de sistemática ou de ordem de hierarquia ou de prioridades, alguns desses lineamentos:

a) proceder a um planejamento da educação que reflita o programa econômico-social da nação, e que entrose a educação dentro do quadro de necessidades de recursos humanos do país, tendo em conta a evolução dos fatores demográficos, ecológicos, de composição social, do desenvolvimento dos vários programas econômicos e outros. Esse planejamento deverá ser feito a longo prazo, numa perspectiva de, pelo menos, dez anos, sendo revisto a espaços de tempo mais reduzidos para ajustá-lo ao comportamento das *variáveis*;

b) alocação de todos os recursos possíveis para o campo educacional, sejam os de origem estatal, sejam os privados, e ainda os de financiamentos que possam ser obtidos. É indispensável que se utilize aqui a tributação como instrumento de uma política educacional. O êxito de um programa como o da Sudene indica quão imediata pode ser a resposta do país a um plano desse tipo;

c) distribuição desses recursos entre os níveis primário, secundário e superior que seja adequada ao programa de desenvolvimento, e que preferen-

cialmente conceda pelo menos gratuidade ao primário e, se possível, ao secundário, adotando o sistema de auxílios e bôlsas, inclusive reembolsáveis a longo prazo, para assegurar os níveis secundário e superior para quantos não disponham de recursos financeiros;

d) descentralização do ensino, dando-se crescente autonomia às comunidades locais, às organizações estaduais e municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi decidido passo nesse sentido e sua orientação deve ser mantida e fortalecida;

e) revisão dos currículos de sorte a ajustá-los às necessidades do País e ao programa geral da Nação. Isso significará dar menor ênfase ao ensino dito de "cultura" para alargar as possibilidades do ensino de Matemáticas, de ciências naturais, e principalmente o ensino de formação profissional. Decididamente, o país tem excesso de faculdades de Direito e de Filosofia, e falta de escolas de ensino científico e técnico;

f) dar ao nível médio a característica de uma escola de formação habilitando o aluno a uma posição profissional e a uma atuação mais qualificada no trabalho e na vida social, em geral, em vez da atual orientação que é a de lhe dar feição de mera escola preparatória para cursos superiores. O irrealismo dessa situação pode ser aquilatado pelos seguintes dados: as matrículas nos cursos médio e superior representam apenas 21,5% e 1,5%, respectivamente, do total das verificadas no curso primário. Vê-se, pois, que para o maior número o nível preparatório é, efetivamente, final. O fato de de que essa evasão se dê em razão de dificuldades financeiras e pela necessidade que tem o estudante de ganhar o próprio sustento, torna ainda mais premente a transformação que se preconiza para o tipo de ensino médio;

g) atender às necessidades atuais do país — e que serão as dos anos próximos, tendo em vista sua industrialização crescente — que é a de formar o pessoal técnico e de nível operacional necessário a movimentar a estrutura econômica da Nação. Isso envolve, naturalmente, uma modificação do ensino, o qual é, como disse, ainda de tendência aristocrática e erudita, para um ensino mais ligado à utilidade, às necessidades imediatas da sociedade.

h) caminhar para a realização de um ensino de mais rápida duração e de mais intenso aproveitamento do tempo docente, o que envolve uma série de conseqüências e de medidas, tais como:

1) a adoção de cursos de formação menos exigentes e ligados ao exercício de determinada atividade, como sejam os de engenheiro de operações, de agrônomos, de técnicos de operação e outros, em vez do sentido politécnico, que até agora prende a nossa formação superior; ajustá-lo à realização de cursos de menor duração, mas que habilitem o aluno ao exercício de determinadas atividades de nível técnico;

2) caminhar para o sistema da dedicação exclusiva e do tempo integral, como o que melhor convém às atividades de ensino, que exigem concentração e absorção do professor por suas atividades. Paralelamente também criar maiores exigências da presença do aluno, obtendo, através dela, maior concentração de ensino, com conseqüente redução de sua extensão no tempo;

3) em conseqüência obter melhoria da relação professor/aluno, com o que se ampliarão as possibilidades financeiras para um programa educacional. É necessário se destacarem ainda as funções administrativas e financeiras das propriamente de ordem pedagógica. A qualificação para esta não envolve necessariamente talento para aquelas,

que devem ser entregues a administradores. É indispensável que se aperfeiçoe o rendimento educacional em termos financeiros, reduzindo o custo do ensino, pela adoção de medidas de maior racionalidade administrativa e financeira. Além de se entregarem os aspectos administrativos a pessoas qualificadas para essas tarefas, deveria o setor educacional recorrer mais a elementos estranhos aos corpos docentes para ajudá-los na fixação dos programas de planejamento, orçamento e administração financeira, através de conselhos curadores ou de orientação. Essa interligação entre a escola e a comunidade ajudará a modificar o *status* atual de burocratização em que a escola é ainda concebida sob a forma de uma *repartição pública*, do que decorre um imobilismo e um emperramento de seu funcionamento;

i) adoção de um amplo programa de alfabetização, para tanto sendo necessário recorrer-se à imaginação para criação de fórmulas ousadas, que tornem compulsório êsse movimento. Nesse campo, como nos vários setores da educação, já não pode o ensino circunscrever-se aos meios convencionais. O problema das massas e a extensão da tarefa educacional exigem a adoção de novas técnicas de ensinar, intensivas e de mais imediatos resultados, de novas cartilhas e de novos instrumentos, como a televisão e o rádio. Não podemos ensinar apenas nas escolas, mas aproveitar todos os locais disponíveis, junto às fábricas e usinas, cinemas, salas de espetáculos, dimensionando e aproveitando toda a ociosidade de locais e todas as disponibilidades de pessoal humano. É preciso afastar a tendência brasileira de gastar mais com os *meios* do que com os *fins*, mais com a *casa*, a *escola*, do que com a prestação do ensino. Devemos criar entre os municípios brasileiros emulação quanto à vitória contra o analfabetismo, mobilizando para êsse combate as forças locais e as comunidades. É

preciso ainda que a erradicação do analfabetismo seja acompanhada de medidas para absorção das novas forças de trabalho em níveis mais qualificados. A realidade brasileira é a de que a maior parte de sua população vive de atividades singulares, como o extratismo vegetal, a pecuária e a agricultura extensiva, todas de nível primário. Há ausência de escolas rurais que elevem a qualidade e a produtividade desse trabalhador, que lhe dêem um mínimo de técnica que o ajude a crescer a sua produção e, em consequência, o seu nível de rendimento e de vida;

j) reestruturação da Universidade, fazendo coincidir seus objetivos com os da sociedade, e ajudando-a a concorrer para sua transformação de um tipo em outro. A Universidade deve ser um instrumento de modernização do pensamento, das instituições e das estruturas sociais. Não pode ela permanecer compartimentada entre escolas e cursos estanques, e sim caminhar para a flexibilidade de currículos, para a interpenetração de faculdades e cursos, ligados por afinidades. Cabe-lhe um papel de racionalidade crítica e criadora, constituir-se num momento de reflexão sobre a direção e sentido do processo de desenvolvimento. Para tanto deve ensinar e pesquisar, vale dizer, submeter as verdades ao processo de sua revisão. O pensamento baseado na experimentação, eis um traço inelutável de nossa época. O inter-relacionamento entre Sociedade, Ciência e Tecnologia, que caracteriza a vida moderna, erige a Universidade num centro dessa experimentação e acarreta para sua estruturação modificações irresistíveis. A Universidade do século XIX tinha como missão básica o ensino; a Universidade de hoje *busca* principalmente. E, através dessa busca, visa criar os quadros que o desenvolvimento e a modernização do país exigem. É uma unidade funcional que deve congregiar pesquisadores e professô-

res visando ensinar, mas também estimular a criatividade. Seus currículos devem ser flexíveis e preparar o homem para responder às questões que lhe serão propostas por um mundo em transformação.

5 - A EDUCAÇÃO PARA O BRASIL

Eis alguns traços que me parecem devam presidir a um planejamento da educação brasileira. Não é momento de debater detalhes quanto às medidas em concreto a serem aplicadas. Elas devem estar a cargo dos especialistas, dos técnicos em Educação, que não o sou. Parece-me, porém, que antes de qualquer solução técnica ou econômica no campo da educação, deva existir um pensamento político a seu respeito. A adoção de um planejamento educacional envolve uma decisão indiscutivelmente política e uma visão prospectiva e dinâmica do desenvolvimento.

A perspectiva que a nossa educação nos apresenta hoje é a de um todo caótico, em que o crescimento se faz pela mera expansão, e não em obediência a objetivos previamente fixados. Urge dar-lhe racionalidade. Já não se pode pensar e planejar a Educação em meros termos de formação intelectual, mas sim a partir de sua inserção no propósito nacional de desenvolvimento, dando-lhe a direção que esses rumos o exigirem e tornando-a o instrumento consciente da transformação e da modernização da sociedade.

Parecerá que, integrando a educação no esforço de desenvolvimento do País, estariamos preconizando uma educação de sentido profissional e relegando, ou minimizando, o seu conteúdo humanístico e seus objetivos éticos. Nada menos verdadeiro. O verdadeiro humanismo não pode deixar de ser existencial, de integrar o homem em sua circunstância, de meio e de tempo. Considerá-lo um ente destacado

dessa circunstância, um ser intemporal, será, de fato, deformar a noção de humanismo que deve ter como centro o interesse pelos objetivos do homem e da humanidade em geral. O verdadeiro humanismo deve preocupar-se com o *ser real*, o homem "em situação", como quer Sartre, envolto em seu condicionamento, e não como um *ente ideal*, liberto de problemas. Tampouco essa preocupação com a inserção do homem nas questões de seu meio e de seu tempo deverá afastar a educação da persecução de objetivos éticos. Visa ela fortalecer e ampliar os controles do homem sobre o meio. Esses controles são de natureza tecnológica, quando se dirigem ao meio físico, e de natureza ético-social quando se referem ao inter-relacionamento humano. A preocupação ética é, pois, essencial a qualquer sistema educacional. Quanto mais a técnica se impõe à vida social, tanto mais necessária se faz a presença da moral nas relações humanas. Uma sociedade em que as situações são crescentemente novas, como é a nossa, exige, mais ainda, que a educação ajude a juventude a resolver seus problemas morais, que se apresentam como novos.

Por outro lado, as transformações profundas da vida social criaram um inter-relacionamento humano muito maior do que o existente em qualquer época. O homem contemporâneo é colocado necessariamente em face de necessidades e anseios coletivos e é obrigado a uma permanente reflexão sobre eles. Pode-se dizer que, como tôdas as outras formas de pensamento e cultura, a ética está submetida a um esforço de reconstrução, em face dos novos problemas que um mundo em transformação gera incessantemente. Essa reconstrução, que consiste na superação de uma ética individualista, deve estar a cargo da educação, que não deverá permitir que uma sociedade preocupada com a técnica e maravilhada com o alargamen-

to de seu domínio sôbre as coisas, esqueça os ideais humanos.

Responsabilidade e participação são exigências impostergáveis de uma vida em que a interpenetração dos problemas sociais gera uma solidariedade humana inevitável. Mas, uma ética intemporal, desligada dos problemas do meio e do tempo seria a própria negação dos ideais morais. A atividade humana se ordena ao homem, diz a Constituição *Gaudium et Spes*. E a educação não transforma apenas as coisas, mas também a sociedade e o próprio homem.

Uma educação para o Brasil. Eis a indagação que me foi feita inicialmente.

Sei que não lhe dei uma resposta cabal. O problema da educação no Brasil exige uma reflexão duradoura, voltada mais para o futuro, para a prospecção, do que para o passado, mais para a construção da nova nação, do que para a contemplação de suas estruturas anteriores. É, pois, uma pergunta que não se esgota com uma só resposta, mas que exige um permanente esforço de criação, pensamento e ação a encontrar as soluções possíveis, as soluções adequadas. Mas é um esforço que vale a pena ser tentado. Porque não conheço desafio mais fascinante e tarefa mais essencial do que esta: uma educação para o Brasil.

LUÍS GONZAGA DO NASCIMENTO SILVA

**Decreto-Lei N.º 816 —
de 9 de Junho de 1969**

Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional — CENAFOR e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o § 1.º do artigo 2.º do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1.º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional — CENAFOR — sob a forma de fundação, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, com sede e fóro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo.

Art. 2.º A fundação, de que trata o presente Decreto-lei, adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados os Estatutos e o Decreto que os aprovar.

§ 1.º A União será representada nos atos de constituição da fundação pe-

lo Ministro da Educação e Cultura ou por pessoa que êle designar.

§ 2.º A fundação CENAFOR equiparar-se-á às emprêsas públicas exclusivamente para os fins da supervisão ministerial de que trata o artigo 26 do Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Art. 3.º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País.

Parágrafo único. As atividades do CENAFOR serão programadas tendo em vista à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal requerido pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos diversos setores da economia do País.

Art. 4.º O CENAFOR contará com um Conselho Técnico Administrativo cuja composição será estabelecida nos Estatutos, ao qual competirá:

a) fixar as diretrizes e critérios gerais para as atividades operacionais

do CENAFOR, inclusive as de natureza administrativa;

b) apresentar ao Ministro da Educação e Cultura, na época própria, lista tríplice para a nomeação do Diretor-Executivo do CENAFOR.

Art. 5.º Os Estatutos disporão sobre a estrutura administrativa e sobre a autonomia técnica, didática, administrativa e financeira do CENAFOR.

Parágrafo único. A fiscalização financeira compete, na forma da lei, à Inspeção Geral de Finanças do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6.º A receita do CENAFOR será constituída de:

a) recursos orçamentários consignados no Orçamento da União;

b) auxílios e subvenções de órgãos e entidades públicas ou privadas, nacionais, internacionais ou multinacionais;

c) doações e legados;

d) remuneração de serviços prestados;

e) rendas eventuais.

Parágrafo único. Para o corrente exercício, o Ministério da Educação e Cultura proporá as alterações orçamentárias destinadas a fazer face à manutenção do CENAFOR.

Art. 7.º O pessoal do CENAFOR será recrutado pelo sistema do mérito e ficará sujeito ao regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho e legislação subsequente.

Art. 8.º Para o desempenho de suas atribuições, o CENAFOR poderá firmar contratos e convênios com órgãos e entidades públicas e privadas, agências governamentais estrangeiras e multinacionais ou organismos internacionais de assistência técnica.

Art. 9.º A duração do CENAFOR será por prazo indeterminado.

Parágrafo único. Extinguindo-se por qualquer motivo o CENAFOR, seus bens serão incorporados ao patrimônio da União.

Art. 10. Revogadas as disposições em contrário, este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de junho de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

A. COSTA E SILVA
Favorino Bastos Mercio
Hélio Beltrão

D.O. de 10-6-69.

**Decreto N.º 64.824 —
de 15 de Julho de 1969**

Approva o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o item II do artigo 83 da Constituição, na forma do disposto no artigo 5.º da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o que consta do Processo n.º CFE 488-69, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor à data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 15 de julho de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina

cialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional e outros se necessários.

TÍTULO I

Da Universidade e seus fins

Art. 1.º A Universidade Federal de Santa Catarina é uma instituição de ensino superior, com personalidade jurídica própria, dotada de autonomia administrativa, financeira, didático-científica e disciplinar.

Art. 2.º A Universidade tem os seguintes objetivos:

- a) Promover a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, letras e artes;
- b) Formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e de magistério para as altas funções da vida pública;
- c) Aperfeiçoar a cultura filosófica, científica e tecnológica;
- d) Promover o ensino para a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores profissionais de nível superior;
- e) Estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisas que lhe são inerentes;
- f) Difundir a cultura em todos os níveis;
- g) Tomar consciência dos problemas regionais, colaborando com o Poder Público para a adoção de medidas tendentes a solucioná-los;
- h) Atuar no processo de desenvolvimento do País.

Art. 3.º Para cumprir seus objetivos, a Universidade manterá cursos de graduação, pós-graduação, extensão, espe-

§ 1.º Os cursos de graduação serão ministrados em Unidades e Subunidades Universitárias e terão sua matrícula aberta aos concluintes do ciclo colegial ou equivalente, satisfeitas as exigências legais.

§ 2.º Os demais cursos serão ministrados, obedecendo a regulamento aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 4.º Os diversos cursos se organizarão com estrutura e método de funcionamento que visem preservar a unidade de suas funções de ensino e pesquisa, assegurando-se a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sendo vedada a duplicação de meios para fins idênticos.

Art. 5.º A Universidade manterá um Colégio Universitário que ministrará o ensino da 3.ª (terceira) série do ciclo colegial.

215

TÍTULO II

Da Estrutura Universitária

CAPÍTULO I

Das Unidades e Subunidades Universitárias

Art. 6.º Constituirão Unidades Universitárias:

- a) O Centro de Estudos Básicos, que agrupará o ensino e a pesquisa básicos, comuns a toda a Universidade;
- b) Os Centros de Formação Profissional, onde serão feitos o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada.

Art. 7.º Os Departamentos constituirão as Subunidades Universitárias e se-

rão a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal.

Art. 8.º O órgão máximo de deliberação de cada Unidade Universitária será o Conselho Departamental, constituído pelos Chefes dos Departamentos ligados ao respectivo Centro, sendo obrigatória a representação estudantil, na forma do Estatuto e Regimentos.

Art. 9.º Cada Centro será supervisionado, coordenado, dirigido e fiscalizado por um Diretor, cujo mandato e forma de escolha serão definidos na lei e no Estatuto.

Parágrafo único. O Diretor de cada Unidade Universitária será o Presidente do respectivo Conselho Departamental.

216 Art. 10. Cada Centro será desdobrado em tantos Departamentos quantos forem os grupos de disciplinas afins e homogêneas, congregando docentes para objetivos comuns de ensino e pesquisa.

Parágrafo único. Os Departamentos constituir-se-ão de modo a atender, dentro de sua área de ensino e pesquisa, todos os cursos da Universidade.

Art. 11. O Departamento compreenderá divisões, seções, setores e serviços, atendendo à afinidade do ensino e da pesquisa, e será dirigido por um chefe cujo mandato e forma de escolha serão estabelecidos no Estatuto.

CAPÍTULO II

Do Centro de Estudos Básicos (CEB)

Art. 12. Com finalidades administrativas, didáticas e de pesquisa, o Centro de Estudos Básicos (CEB) congregará áreas fundamentais dos conheci-

mentos humanos, estudados em si mesmos ou em vista de ulteriores aplicações.

Parágrafo único. Estas áreas, em número de quatro (4), abrangerão os seguintes campos: Ciências Biológicas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Comunicações.

Art. 13. O Centro de Estudos Básicos será inicialmente constituído dos seguintes Departamentos:

1. Departamento de Biologia;
2. Departamento de Matemática;
3. Departamento de Física;
4. Departamento de Química;
5. Departamento de Geociências;
6. Departamento de Psicologia;
7. Departamento de Sociologia;
8. Departamento de História;
9. Departamento de Filosofia;
10. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras;
11. Departamento de Língua e Literatura Vernáculas;
12. Departamento de Biblioteconomia e Documentação;
13. Departamento de Artes.

CAPÍTULO III

Dos Centros de Formação Profissional (CFP)

Art. 14. Constituem unidades de ensino profissional e pesquisa aplicadas os Centros:

1. Bio-Médico;

rão a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal.

Art. 8.º O órgão máximo de deliberação de cada Unidade Universitária será o Conselho Departamental, constituído pelos Chefes dos Departamentos ligados ao respectivo Centro, sendo obrigatória a representação estudantil, na forma do Estatuto e Regimentos.

Art. 9.º Cada Centro será supervisionado, coordenado, dirigido e fiscalizado por um Diretor, cujo mandato e forma de escolha serão definidos na lei e no Estatuto.

Parágrafo único. O Diretor de cada Unidade Universitária será o Presidente do respectivo Conselho Departamental.

216 Art. 10. Cada Centro será desdobrado em tantos Departamentos quantos forem os grupos de disciplinas afins e homogêneas, congregando docentes para objetivos comuns de ensino e pesquisa.

Parágrafo único. Os Departamentos constituir-se-ão de modo a atender, dentro de sua área de ensino e pesquisa, todos os cursos da Universidade.

Art. 11. O Departamento compreenderá divisões, seções, setores e serviços, atendendo à afinidade do ensino e da pesquisa, e será dirigido por um chefe cujo mandato e forma de escolha serão estabelecidos no Estatuto.

CAPÍTULO II

Do Centro de Estudos Básicos (CEB)

Art. 12. Com finalidades administrativas, didáticas e de pesquisa, o Centro de Estudos Básicos (CEB) congregará áreas fundamentais dos conhecimen-

tos humanos, estudados em si mesmos ou em vista de ulteriores aplicações.

Parágrafo único. Estas áreas, em número de quatro (4), abrangerão os seguintes campos: Ciências Biológicas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Comunicações.

Art. 13. O Centro de Estudos Básicos será inicialmente constituído dos seguintes Departamentos:

1. Departamento de Biologia;
2. Departamento de Matemática;
3. Departamento de Física;
4. Departamento de Química;
5. Departamento de Geociências;
6. Departamento de Psicologia;
7. Departamento de Sociologia;
8. Departamento de História;
9. Departamento de Filosofia;
10. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras;
11. Departamento de Língua e Literatura Vernáculas;
12. Departamento de Biblioteconomia e Documentação;
13. Departamento de Artes.

CAPÍTULO III

Dos Centros de Formação Profissional (CFP)

Art. 14. Constituem unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada, os Centros:

1. Bio-Médico;

2. Tecnológico;
3. Sócio-Econômico;
4. De Educação;
5. De Desportos;
6. Agropecuário.

Art. 15. Nos Centros mencionados no artigo anterior se localizarão os Departamentos para a formação profissional e pesquisa aplicada.

Parágrafo único. A criação de novos cursos, além dos atualmente existentes, far-se-á utilizando-se os recursos materiais e humanos da Universidade e só importará na instalação de novas unidades e subunidades quando necessário.

Art. 16. As Unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada terão sua divisão em Departamentos definida no Estatuto da Universidade.

Parágrafo único. A distribuição, divisão, fusão, extinção, bem como a criação de Unidades e Subunidades serão feitas por indicação das Comissões de Ensino e Pesquisa, Planejamento e aprovação pelo Conselho Universitário.

CAPÍTULO IV

Dos Órgãos Superiores da Universidade

Art. 17. A Universidade será constituída dos seguinte órgãos Superiores:

- I – Conselho Universitário;
- II – Conselho de Curadores;
- III – Reitoria, Vice-Reitoria e Sub-Reitorias;
- IV – Comissão de Ensino e Pesquisa;

V – Comissão de Planejamento;

VI – Comissão de Assistência e Orientação do Estudante.

I – Do Conselho Universitário

Art. 18. O Conselho Universitário, órgão supremo de deliberação, terá suas atribuições e composição definidas no Estatuto da Universidade.

II – Do Conselho de Curadores

Art. 19. O Conselho de Curadores é órgão de fiscalização econômica e financeira da Universidade.

Parágrafo único. O Estatuto da Universidade disporá sobre a composição, escolha, mandato e atribuições do Conselho de Curadores, na esfera de sua competência.

III – Da Reitoria, da Vice-Reitoria e das Sub-Reitorias

Art. 20. A Reitoria, cujas atribuições serão definidas no Estatuto, é órgão executivo e coordenador da administração superior da Universidade, sendo exercida e representada pelo Reitor, que, em seus afastamentos e impedimentos, será substituído pelo Vice-Reitor.

Parágrafo único. O Estatuto da Universidade fixará a forma de escolha do Reitor e do Vice-Reitor.

Art. 21. O Reitor será auxiliado, no desempenho de suas tarefas executivas, por 3 (três) Sub-Reitores, aos quais caberão as atividades de direção, coordenação e supervisão do ensino e pesquisa, planejamento e assistência e orientação do estudante, que terão as atribuições e a forma de escolha fixadas no Estatuto da Universidade.

Parágrafo único. O Reitor poderá delegar aos Sub-Reitores o exercício de outras atribuições.

IV — Da Comissão de Ensino e Pesquisa

Art. 22. A Comissão de Ensino e Pesquisa é órgão de direção, supervisão e orientação das atividades de ensino e pesquisa a serem desenvolvidas em cada curso ou projeto de pesquisa.

Art. 23. Além das atribuições que lhe forem fixadas pelo Estatuto da Universidade, competirá fundamentalmente à Comissão de Ensino e Pesquisa:

- a) Propor ao Conselho Universitário a criação e regulamentação dos diversos cursos;
- b) Organizar e regulamentar os cursos de extensão, especialização, pós-graduação e outros que venham a ser criados;
- c) Fixar currículos;
- d) Aprovar programas e duração de cursos;
- e) Constituir órgãos destinados à ordenação dos cursos;
- f) Aprovar projetos de pesquisa.

Art. 24. A Comissão de Ensino e Pesquisa deverá constituir colegiados de caráter transitório, para coordenação didática de cada curso, integrando neste, representantes dos Departamentos que participem do respectivo ensino e pesquisa.

§ 1.º A Comissão de Ensino e Pesquisa, além dos órgãos que lhe forem fixados no Estatuto, designará o Integrador para cursos afins da Universidade.

§ 2.º Os Integradores responderão diretamente perante a Comissão de Ensino e Pesquisa pelas suas atividades, não podendo participar de nenhum

outro órgão colegiado da Universidade.

§ 3.º A coordenação didática dos cursos ficará a cargo do respectivo Integrador, em estreita colaboração com os Diretores dos Centros.

Art. 25. A Comissão de Ensino e Pesquisa é órgão autônomo em sua competência específica, e das suas decisões caberá recurso para o Conselho Universitário apenas nos casos de infringência à lei e ao Estatuto.

V — Da Comissão de Planejamento

Art. 26. Como órgão central de organização superior da Universidade, além das funções que lhe forem fixadas no Estatuto, caberá à Comissão de Planejamento:

- a) Acompanhar os problemas da região onde a Universidade exerce a sua influência, para o fim de propiciar os fatores culturais científicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento da mesma região;
- b) Planejar a política de investimento de recursos financeiros traçando normas e diretrizes com o fim de assegurar continuidade aos programas universitários, e permitir a elaboração do orçamento-programa;
- c) Sugerir a criação de cursos atendendo às necessidades da comunidade;
- d) Elaborar projetos específicos que visem levar a Universidade ao cumprimento de seus objetivos;
- e) Assegurar a continuidade dos estudos e planejamento da Reforma Universitária.

VI — Da Comissão de Assistência e Orientação do Estudante

Art. 27. A Comissão de Assistência e Orientação do Estudante, órgão cen-

tral de direção, supervisão e orientação estudantis no campo social, caberá a interligação do corpo discente da Universidade.

Parágrafo único. Compete à Comissão de Assistência e Orientação do Estudante, além das atribuições que lhe forem fixadas no Estatuto da Universidade, traçar diretrizes próprias no setor de assistência social e orientação do estudante.

TÍTULO III

CAPÍTULO ÚNICO

Das Órgãos Suplementares

Art. 28. Os Órgãos Suplementares da Universidade são:

I — Biblioteca Central;

II — Imprensa Universitária;

III — Restaurante Universitário;

IV — Planetário.

Parágrafo único. A Universidade poderá, mediante alteração estatutária, criar outros órgãos suplementares ou readaptar os existentes.

TÍTULO IV

CAPÍTULO ÚNICO

Das Disposições Gerais

Art. 29. Os cargos de magistério serão distribuídos pelas Unidades e Subunidades que passam a constituir a estrutura da Universidade, com a remoção e readaptação dos respectivos ocupantes.

Art. 30. Para os efeitos do artigo 6.º do Decreto-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966, as atuais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Direito,

Ciências Econômicas, Medicina, Odontologia, Farmácia e Bioquímica e Escola de Engenharia Industrial serão absorvidas pelas Unidades da Universidade, sendo os cargos redistribuídos pelos Centros e respectivos Departamentos.

Parágrafo único. Fica assegurado aos atuais Diretores das Unidades mencionadas neste artigo, as vantagens pessoais decorrentes dos mandatos, sem prejuízo da implantação da Reforma Universitária.

Art. 31. Os cargos de magistério ficam desvinculados das designações fixas de cátedras e disciplinas, devendo o conteúdo que a elas corresponda constituir matéria departamental a ser disciplinada no respectivo Regimento.

Art. 32. A implantação da nova estrutura estabelecida neste Decreto deverá estar concluída até 31 de dezembro de 1969.

Parágrafo único. O Reitor adotará todas as medidas necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo. — *Tarso Dutra*, Ministro da Educação e Cultura.

D.O. de 17-7-69.

**Decreto N.º 64.900 —
de 29 de Julho de 1969**

Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Bahia

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o item II, do artigo 83, da Constituição, na forma do disposto no artigo 5.º da Lei n.º 4.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o que consta do Processo n.º CFE-717-69, do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Estatuto da Universidade Federal da Bahia que

com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor à data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de julho de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Universidade Federal da Bahia

ESTATUTO

TÍTULO I

Da Instituição

CAPÍTULO I

220 *Natureza Jurídica*

Art. 1.º A Universidade Federal da Bahia, criada pelo Decreto-lei número 9.155, de 8 de abril de 1946, e reestruturada pelo Decreto n.º 62.241, de 8 de fevereiro de 1968, com sede na cidade do Salvador, Estado da Bahia, é uma autarquia com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, nos termos da lei e do presente Estatuto.

CAPÍTULO II

Autonomia

Art. 2.º A autonomia administrativa consiste no poder de:

I — Elaborar e reformar, com aprovação do Conselho Federal de Educação, seu próprio Estatuto e Regimento Geral, bem como os regimentos das Unidades e órgãos complementares e de deliberação superior.

II — Organizar a lista de seis nomes para a escolha do Reitor e do Vice-Reitor, pelo Presidente da República.

III — Dispor, respeitada a legislação específica, sobre seu pessoal docente, técnico e administrativo, regulando-lhe as condições de investidura, exercício e desinvestidura, bem como os direitos e deveres.

Art. 3.º A autonomia financeira consiste no poder de:

I — Elaborar e executar seu orçamento;

II — Administrar e dispor de seu patrimônio;

III — Aceitar subvenções, doações, legados e cooperação financeira, mediante convênio com entidades públicas ou privadas;

IV — Contrair empréstimos para atender as suas necessidades.

Art. 4.º A autonomia didática consiste no poder de:

I — Instituir, organizar, modificar e extinguir cursos à luz de critérios próprios, fixando os respectivos currículos e atendendo a exigências econômicas, sociais e culturais do meio;

II — Estabelecer o regime didático dos diferentes cursos, bem como os programas de pesquisa e de extensão;

III — Fixar critérios para a seleção, admissão, promoção e habilitação de alunos;

IV — Conceder graus, diplomas, certificados, títulos e dignidades.

Art. 5.º A autonomia disciplinar consiste no poder de: definir o regime das sanções a que estão sujeitos os corpos docente, discente, técnico e administrativo e aplicá-las.

CAPÍTULO III

Fins

Art. 6.º São fins da Universidade:

I — Contribuir para a formação integral da personalidade de alunos habilitados aos estudos de nível superior, preparando-os para o exercício de atividades técnicas científicas e profissionais e proporcionando-lhes oportunidade para a educação continuada.

II — Promover o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, e da tecnologia pelo ensino, a pesquisa e a extensão;

III — Participar do processo de desenvolvimento da região, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos ao nível de suas necessidades.

Parágrafo único. A Universidade, ao lado das funções de caráter específico, poderá exercer outras atividades no interesse da comunidade.

TÍTULO II

Da Ordem Econômica e Financeira

CAPÍTULO I

Do Patrimônio

Art. 7.º Constituem o patrimônio da Universidade:

I — Os bens móveis e imóveis adquiridos ou que venha a adquirir por transferência, incorporação, reincorporação, cessão ou doação;

II — Os legados e doações regularmente aceitos, com ou sem encargos;

III — Os fundos especiais;

IV — Os saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 8.º A Universidade poderá aceitar doações, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de serviços determinados em qualquer de suas Unidades ou Órgãos Suplementares.

Art. 9.º Os bens e direitos adquiridos pela Universidade somente poderão ser utilizados na realização de suas finalidades, conforme as disposições legais e deste Estatuto, sendo-lhe permitido promover quaisquer inversões de fundos para a valorização patrimonial e obtenção de rendas.

Art. 10. A Universidade é lícito criar fundos especiais para o custeio de atividades específicas de caráter permanente.

§ 1.º A criação desses fundos será proposta pelo órgão interessado e determinada pelo Reitor, com aprovação do Conselho de Curadores.

221

§ 2.º Os recursos destinados aos fundos especiais somente poderão ser aplicados na realização dos objetivos que justificaram sua criação, sob pena de extinção, transferidos os recursos que o constituíam à receita geral da Universidade.

CAPÍTULO II

Dos Recursos Financeiros

Art. 11. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

I — Dotações que, a qualquer título, lhe sejam destinadas nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios;

II — Doações e contribuições de qualquer pessoa física ou jurídica;

III — Renda da aplicação de bens e valores patrimoniais;

IV — Retribuição de atividade remunerada das unidades e órgãos suplementares;

V — Taxas e emolumentos regulamentares;

VI — Rendas eventuais.

CAPÍTULO III

Do Regime Financeiro

Art. 12. O exercício financeiro da Universidade coincide com o ano civil.

Art. 13. A elaboração da proposta orçamentária da Universidade atenderá a instruções baixadas pela Reitoria e aprovadas pelo Conselho de Curadores.

Art. 14. A proposta orçamentária, depois de apreciada e aprovada pelo Conselho de Curadores, será remetida ao órgão central responsável pela elaboração do projeto de Orçamento da União na forma da legislação específica.

Art. 15. No decorrer do exercício financeiro poderão ser abertos créditos adicionais, mediante proposta do órgão interessado submetida ao Conselho de Curadores pelo Reitor, obedecidos os preceitos da legislação federal.

Art. 16. Tôda a receita da Universidade será recolhida à sua Tesouraria e devidamente escriturada, vedada a retenção para aplicação extraorçamentária.

Art. 17. Os fundos especiais terão escrituração própria e o saldo apurado

em balanço será transferido para o exercício seguinte a seu crédito.

Art. 18. O orçamento consignará recursos aos Departamentos para o custeio das despesas peculiares ou exclusivas.

Art. 19. O Reitor prestará contas, anualmente, ao Conselho de Curadores, até 31 de março.

Art. 20. Os saldos do exercício financeiro serão incorporados ao Fundo Patrimonial da Universidade.

TÍTULO III

Da Estrutura

CAPÍTULO I

Dos Órgãos em Geral

Art. 21. A estrutura da Universidade compreende:

I — Órgãos de Administração Superior;

II — Órgãos de Ensino, Pesquisa e Extensão;

Art. 22. São Órgãos de Administração Superior:

I — A Assembléia Universitária;

II — O Conselho Universitário;

III — O Conselho de Curadores;

IV — O Conselho de Coordenação;

V — A Reitoria.

Art. 23. São órgãos de Ensino, Pesquisa e Extensão os enumerados no Capítulo III, Seções I e II deste Título.

CAPÍTULO II

Dos Órgãos de Administração Superior

SEÇÃO I

Da Assembléa Universitária

Art. 24. A Assembléa Universitária compõe-se:

I — Dos professôres que, na Universidade, exercem cargos e funções das diferentes classes da carreira do magistério;

II — Dos representantes do corpo docente que integram o Conselho Universitário;

III — De um representante do pessoal administrativo de cada Unidade Universitária ou Órgão Suplementar.

Parágrafo único. Os representantes de que trata o item IV d'êste artigo, todos com mandato de quatro anos, serão eleitos em reunião presidida pelo Diretor da respectiva Unidade Universitária ou Órgão Suplementar, vedada a recondução.

Art. 25. A Assembléa Universitária reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano, na abertura e no encerramento dos cursos universitários, e extraordinariamente, quando convocada pelo Reitor, ou a requerimento de um terço de seus membros, para tratar de assuntos de alta relevância que interessem à vida conjunta das unidades universitárias.

Art. 26. Compete à Assembléa Universitária:

a) tomar conhecimento do plano anual de trabalhos da Universidade e do relatório das atividades e realizações do ano anterior;

b) assistir ao ato solene de colação de grau dos diplomados dos cursos de graduação;

c) assistir à entrega dos diplomas honoríficos de Doutor e de Professor.

SEÇÃO II

Do Conselho Universitário

Art. 27. Compõem o Conselho Universitário:

I — O Reitor, que é seu Presidente;

II — O Vice-Reitor;

III — Os Diretores das Unidades Universitárias;

IV — Um representante do Conselho de Coordenação, eleito pelos seus pares;

V — Dois representantes do corpo docente eleitos na forma do prescrito no Regimento Geral;

VI — Dois representantes da comunidade, indicados pelas classes produtoras.

Parágrafo único. O Representante do Conselho de Coordenação será eleito por quatro anos, vedada a sua recondução, extinguindo-se porém seu mandato se deixar de ser membro do órgão.

Art. 28. Compete ao Conselho Universidade;

I — Formular a política geral da Universidade;

II — Elaborar e modificar o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade, ouvido o Conselho de Coordenação nos assuntos de sua competência;

III — Integrar o Colégio Eleitoral a que se refere o artigo 35;

IV — Eleger, dentre os seus membros, o substituto eventual do Vice-Reitor e o seu representante no Conselho de Curadores e respectivo suplente.

V — Julgar os recursos interpostos das decisões do Reitor e das congregações e colegiados equivalentes, salvo quando se tratar de matéria relativa a ensino, pesquisa e extensão;

VI — Autorizar concessão de títulos honoríficos;

VII — Fixar normas gerais a que se devam submeter as Unidades e Órgãos Suplementares, ressalvada a competência do Conselho de Coordenação;

VIII — Aprovar o Regimento do Conselho de Curadores, do Conselho de Coordenação, da Reitoria, de cada uma das Unidades e Órgãos Suplementares e do Diretório de âmbito universitário, bem como as modificações propostas a esses Regimentos;

IX — Elaborar seu próprio Regimento;

X — Decidir sobre matéria omissa nestes Estatutos e nos diversos Regimentos.

Parágrafo único. Em matéria referente a concurso para magistério superior não terão votos os representantes do corpo discente.

SEÇÃO III

Do Conselho de Curadores

Art. 29. O Conselho de Curadores compõe-se:

I — Do Reitor, que é seu Presidente;

II — De um representante do Conselho Universitário;

III — De um representante do Conselho de Coordenação;

IV — De um representante do corpo discente, eleito pela forma prescrita no Regimento Geral;

V — De um representante do Ministério da Educação e Cultura;

VI — De um representante da Comunidade indicado pelas classes empresariais na forma do Regimento Geral.

Parágrafo único. Aos representantes mencionados nos itens II, III e IV deste artigo, aplica-se o disposto no § 1.º do artigo 27 deste Estatuto.

Art. 30. São atribuições do Conselho de Curadores:

I — Exercer a fiscalização econômico-financeira da Universidade;

II — Aprovar:

a) as propostas orçamentárias, de abertura de créditos adicionais e de criação de fundos especiais;

b) normas sobre a administração financeira da Universidade;

c) acórdos, contratos ou convênios, com instituições públicas ou privadas nacionais ou estrangeiras;

d) taxas e preços a serem cobrados pela Universidade;

III — Autorizar:

a) as alterações do orçamento-programa;

b) a utilização do fundo patrimonial e dos fundos especiais;

c) a aceitação de doações e legados;

d) doações, auxílios e subvenções a entidades públicas ou particulares de fins não lucrativos;

e) a realização de empréstimos;

IV — Emitir parecer sôbre a prestação de contas do Reitor;

V — Deliberar sôbre qualquer encargo financeiro não previsto no orçamento.

SEÇÃO IV

Do Conselho de Coordenação

Art. 31. Compõe-se o Conselho de Coordenação:

I — Do Reitor, que é seu Presidente;

II — Do responsável pelo setor de Ensino, Pesquisa e Extensão na Reitoria;

III — De um representante de cada Unidade escolhido pelo Conselho Departamental;

IV — Dos dois representantes do corpo discente que integram o Conselho Universitário.

§ 1.º O Conselho de Coordenação será subdividido em três Câmaras:

I — De Ensino de Graduação;

II — De Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa;

III — De Extensão.

§ 2.º As Câmaras terão poderes deliberativos, assegurado recurso de suas decisões para o Plenário.

§ 3.º O mandato dos representantes mencionados no inciso III será de quatro anos.

Art. 32. Ao Conselho de Coordenação compete:

I — Coordenar as atividades acadêmicas;

II — Integrar o Colégio Eleitoral a que se refere o artigo 35 deste Estatuto;

III — Aprovar os planos globais de ensino, pesquisa e extensão, bem como os planos plurianuais e seus desdobramentos em planos anuais, inclusive para efeitos orçamentários;

IV — Fixar o currículo nuclear das diferentes áreas do primeiro ciclo dos Cursos de Graduação;

V — Pronunciar-se sôbre a distribuição dos cargos de magistério superior, a ser feita por atos de lotação baixados pelo Reitor;

VI — Apreciar os nomes dos professores indicados pelo Reitor para a Comissão Permanente do Regime de Dedicação Exclusiva;

VII — Fixar as diretrizes gerais dos programas de pesquisa e de extensão indicando as áreas prioritárias;

VIII — Promover a articulação entre as várias Unidades e Órgãos Suplementares em projetos de pesquisa que possam ou devam exigir sua participação;

IX — Supervisionar a execução dos planos e programas mencionados nos incisos anteriores, submetendo-os à contínua reavaliação;

X — Deliberar sôbre questões relativas a ensino, pesquisa e extensão, inclusive em grau de recurso;

XI — Fixar normas e diretrizes sôbre:

a) recrutamento, seleção, admissão, promoção e habilitação de alunos;

b) regime didático;

c) instalação e funcionamento de cursos;

d) recrutamento, seleção e regime de trabalho do pessoal docente;

XII — Conceder prêmios destinados ao estímulo e recompensa das atividades universitárias;

XIII — Eleger seus representantes no Conselho Universitário e no Conselho de Curadores;

XIV — Elaborar seu Regimento;

XV — Exercer quaisquer outras atribuições pertinentes à supervisão e coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

SEÇÃO V

Da Reitoria

SUBSEÇÃO I

Estrutura e Funções

226 Art. 33. À Reitoria incumbe a coordenação, fiscalização e supervisão das atividades da Universidade, assim distribuídas:

- I — Planejamento e Orçamento;
- II — Ensino, Pesquisa e Extensão;
- III — Assistência aos Estudantes;
- IV — Campus e Obras;
- V — Finanças;
- VI — Administração Geral.

§ 1.º As atividades discriminadas neste artigo serão exercidas através de órgãos específicos, que funcionarão nos termos de ato baixado pelo Reitor.

§ 2.º As atividades relativas às funções de Planejamento, Orçamento, Finanças e Administração Geral poderão ser constituídas em sistema.

§ 3.º Os sistemas referidos no parágrafo anterior compreenderão órgão central na Reitoria, e órgãos setoriais, nas Unidades, subordinados estes, tecnicamente, ao órgão central e administrativamente, à unidade a que se vinculam.

Art. 34. O Campus Universitário e os imóveis utilizados pela Universidade nos seus serviços administrativos serão geridos por um Prefeito nomeado pelo Reitor e homologada a nomeação pelo Conselho Universitário.

SUBSEÇÃO II

Da Direção

Art. 35. O Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados pelo Presidente da República dentre os componentes de uma lista de seis nomes, organizada mediante votação uninominal, secreta e por maioria dos presentes, em sessão conjunta dos Conselhos Universitário e de Coordenação.

Parágrafo único. O Colégio Eleitoral para a organização desta lista, só se reunirá com a presença de dois terços dos seus membros.

Art. 36. A Reitoria será exercida pelo Reitor.

Art. 37. O Reitor será substituído em suas faltas e impedimentos pelo Vice-Reitor.

Art. 38. Os mandatos do Reitor e do Vice-Reitor serão respectivamente, por quatro anos, vedado o exercício de dois períodos consecutivos.

Art. 39. Haverá dois Adjuntos do Reitor, de sua livre escolha.

Parágrafo único. Aos adjuntos do Reitor deferirá êle a direção de órgãos incumbidos da realização de atividades classificadas no artigo 33, ou da coordenação e supervisão de tarefas

especiais, segundo as necessidades da vida universitária.

Art. 40. Compete ao Reitor:

I — Representar a Universidade, em juízo ou fora dele;

II — Convocar e presidir a Assembléa Universitária, o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e o Conselho de Coordenação, sempre com direito de voto, inclusive o de qualidade;

III — Empossar os Diretores, em sessões públicas das respectivas Congregações, ou colegiados equivalentes;

IV — Dirigir os serviços da Reitoria;

V — Dar cumprimento às deliberações dos Órgãos de Administração Superior da Universidade;

VI — Praticar os atos pertinentes ao provimento e vacância dos cargos do Quadro da Universidade, bem como os relativos ao pessoal temporário;

VII — Baixar atos de lotação referentes à distribuição dos cargos de magistério da Universidade, após ouvir o Conselho de Coordenação;

VIII — Exercer o poder de vigilância sobre todos os órgãos, atos e serviços da Universidade, para prover acérca de sua regularidade, disciplina e decôro, submetendo-os à apreciação dos Órgãos de Administração Superior, quando fôr o caso;

IX — Submeter à apreciação do Conselho de Coordenação os nomes dos professores que integrarão a Comissão Permanente de Regime de Dedicção Exclusiva;

X — Presidir a Comissão a que se refere o item anterior;

XI — Exercer o poder disciplinar;

XII — Decidir os recursos hierárquicos de sua competência;

XIII — Zelar pela fiel execução dos presentes Estatutos;

XIV — Conferir títulos honoríficos e graus universitários, concedidos ou autorizados pelo Conselho Universitário;

XV — Apresentar, anualmente, ao Conselho de Curadores, relatório das atividades universitárias;

XVI — Submeter ao conhecimento da Assembléa Universitária relatório anual das atividades universitárias antes de encaminhá-lo ao Conselho Federal de Educação;

XVII — Assinar convênios, inclusive os que incluam intervenção ou participação de Unidades ou Órgãos Suplementares;

XVIII — Promover, perante o Conselho de Curadores, a abertura de créditos;

XIX — Desempenhar outras atribuições não especificadas neste Estatuto, que estejam compreendidas na área da coordenação, fiscalização e superintendência das atividades universitárias.

Parágrafo único. O Reitor será a última instância em matéria disciplinar relativa ao pessoal administrativo da Universidade.

Art. 41. Aos auxiliares da imediata confiança do Reitor, responsáveis pela direção dos órgãos executores das funções definidas no artigo 33 deste Estatuto, incumbe:

I — Informar diretamente ao Reitor sobre os assuntos das respectivas áreas;

II — Exercer o poder disciplinar sobre os funcionários do seu setor;

III — Cumprir as determinações dos Órgãos de Administração Superior da Universidade;

IV — Executar os atos cuja prática lhe seja cometida pelo Reitor.

Parágrafo único. Ao responsável pelo setor da Administração Geral, além das atribuições definidas neste artigo, compete:

I — Decidir as questões relacionadas com a atividade do pessoal docente, técnico e administrativo, salvo as de provimento e vacância ou as que foram expressamente deferidas a outros órgãos;

II — Expedir os atos relativos a direitos e vantagens do pessoal da Universidade, de acôrdo com a legislação específica e normas expedidas pelos Órgãos de Administração Superior da Universidade.

CAPÍTULO III

Dos Órgãos de Ensino, Pesquisa, Extensão

SEÇÃO I

Enumeração

Art. 42. São Órgãos de Ensino, Pesquisa e Extensão:

I — As Unidades de ensino e pesquisa básicos;

II — As Unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada;

III — Os Órgãos Suplementares.

Art. 43. São Unidades de Ensino e Pesquisa Básicos:

I — Instituto de Matemática;

II — Instituto de Física;

III — Instituto de Química;

IV — Instituto de Biologia;

V — Instituto de Geociências;

VI — Instituto de Ciências da Saúde;

VII — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas;

VIII — Instituto de Letras;

IX — Escola de Belas Artes.

§ 1.º Além de se incumbirem do ensino e pesquisa básicos, as unidades referidas nos incisos V, VII e IX, terão também as atribuições do ensino profissional e pesquisa aplicada em suas áreas específicas.

§ 2.º Iguais atribuições poderão ter as outras unidades, a critério do Conselho de Coordenação, quando do interesse da Universidade.

Art. 44. São Unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada:

I — Faculdade de Medicina;

II — Faculdade de Direito;

III — Escola Politécnica;

IV — Faculdade de Ciências Econômicas;

V — Escola de Enfermagem;

VI — Faculdade de Farmácia;

VII — Faculdade de Odontologia;

VIII — Faculdade de Arquitetura;

IX — Escola de Administração;

X — Escola de Música e Artes Cênicas;

XI — Escola de Nutrição;

XII — Escola de Biblioteconomia e Comunicação;

XIII — Faculdade de Educação;

XIV — Escola de Agronomia;

XV — Escola de Medicina Veterinária.

Art. 45. São Órgãos Suplementares:

I — Biblioteca Central;

II — Hospitais Universitários;

III — Museus Universitários;

IV — Centro de Estudos Afro-Orientais;

V — Núcleos de Serviços Tecnológicos.

Parágrafo único. Além dos mencionados no presente artigo, poderão ser criados outros Órgãos Suplementares de natureza cultural, recreativa e de assistência ao estudante.

SEÇÃO II

Das Unidades

SUBSEÇÃO I

Das Competências

Art. 46. Incumbe às Unidades de ensino, pesquisa e extensão:

I — Ministrando o ensino de disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação e realizar os cursos indicados no artigo 64;

II — Cumprir programas de pesquisa integrados com o ensino que atendam às necessidades da região;

III — Desenvolver atividades culturais e de extensão.

SUBSEÇÃO II

Estrutura

Art. 47. As Unidades Universitárias estruturam-se em Departamentos, como órgãos de programação e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 48. São órgãos de direção das Unidades:

I — A Congregação;

II — O Conselho Departamental;

III — A Diretoria.

SUBSEÇÃO III

Da Congregação

Art. 49. Compõe-se a Congregação:

I — Dos professores titulares em exercício; 229

II — De dois representantes do corpo discente, escolhidos pela forma prevista no Regimento Geral;

III — De um representante de cada Departamento, escolhido dentre seus integrantes, que não seja professor titular;

IV — De um representante dos professores adjuntos;

V — De um representante dos professores assistentes;

VI — De um representante dos auxiliares de ensino.

§ 1.º Os representantes indicados nos incisos IV, V e VI serão eleitos quadrienalmente pelos seus pares em reunião convocada e presidida pelo diretor.

§ 2.º Os representantes do corpo discente não podem votar em matéria referente a concurso para o magistério.

§ 3.º Aplica-se o disposto no parágrafo anterior aos representantes indicados nos itens IV, V e VI no tocante a concursos relativos às classes de nível igual ou superior na carreira docente.

Art. 50. Compete à Congregação:

I — Organizar a lista de seis nomes em escrutínios secretos e sucessivos, para nomeação do Diretor e Vice-Diretor da Unidade;

II — Eleger anualmente o substituto eventual do Vice-Diretor;

III — Instituir a comissão composta de 5 professores titulares para julgamento de professor adjunto na forma prevista no Regimento Geral;

IV — Autorizar, pelo voto de dois terços de seus membros, a inscrição, no concurso de professor titular, de pessoas de alta qualificação científica;

V — Deliberar sobre a permanência em exercício de professor que atinja a idade de sessenta e cinco anos;

VI — Aprovar o parecer das comissões examinadoras de concursos para provimentos de cargos de magistério;

VII — Pronunciar-se a respeito do pedido de remoção de ocupantes de cargos de professor titular;

VIII — Julgar os recursos interpostos das decisões do Diretor e do Conselho Departamental;

IX — Elaborar e aprovar o projeto do Regimento da Unidade e suas modificações.

SUBSEÇÃO IV

Do Conselho Departamental

Art. 51. O Conselho Departamental compõe-se:

I — Do Diretor da Unidade que será seu presidente;

II — Dos Chefes de Departamentos;

III — De um representante do corpo discente, escolhido pela forma indicada no Regimento Geral.

Parágrafo único. Os representantes do corpo discente não terão direito a voto em matéria referente a concurso para o magistério.

Art. 52. Compete ao Conselho Departamental:

I — Promover a articulação das atividades dos Departamentos e a compatibilização dos respectivos planos de trabalho;

II — Emitir parecer sobre:

a) assuntos de ordem didática, para deliberação do Conselho de Coordenação ou, conforme o caso, do Colegiado de Curso;

b) prêmios escolares;

c) qualquer matéria da competência do Diretor, quando fôr solicitado.

III — Escolher o representante da Unidade no Conselho de Coordenação, e seu suplente;

IV — Escolher os nomes da Comissão Julgadora de concursos para professores assistentes e professor titular na forma prevista no Regimento Geral;

V — Elaborar seu regimento.

Da Diretoria

Art. 53. A Diretoria, órgão executivo e de coordenação, fiscalização e superintendência das atividades da Unidade, é exercida na pessoa do Diretor.

Art. 54. O Diretor e o Vice-Diretor são nomeados pelo Presidente da República, dentre os integrantes da lista de seis nomes, organizada pela Congregação, por votação uninominal em seis escrutínios secretos e sucessivos.

Parágrafo único. O mandato de Diretor é de quatro anos, não podendo haver recondução.

Art. 55. Compete ao Diretor:

I — Administrar a Unidade;

II — Cumprir as prescrições do Regimento Geral, do Regimento da Unidade e as normas editadas pelos Órgãos de Administração Superior da Unidade;

III — Dar cumprimento às determinações da Congregação, do Conselho Departamental e dos Departamentos;

IV — Exercer o poder disciplinar;

V — Convocar e presidir as reuniões da Congregação e do Conselho Departamental;

VI — Convocar, advertida em tempo pelo interessado, a Congregação, nos sessenta dias antes de o Professor atingir sessenta e cinco anos de idade, para deliberação, pela sua permanência, sob pena de responsabilidade funcional;

VII — Apresentar anualmente ao Reitor o relatório dos trabalhos da Unidade.

Dos Departamentos

Art. 56. Os Departamentos compõem-se dos professores com responsabilidade docente nas disciplinas nêles congregadas.

Parágrafo único. Haverá no plenário de cada Departamento um representante dos auxiliares de ensino e outro do Corpo Discente com mandato de um ano.

Art. 57. A Chefia do Departamento cabe a Professor Titular, eleito pelos professores que o compõem.

§ 1.º Quando impossível o atendimento ao disposto neste artigo serão elegíveis os Professores Adjuntos.

§ 2.º O mandato é de dois anos, podendo haver recondução por uma vez.

Art. 58. As deliberações no Departamento serão tomadas por votação do Plenário, que compreende os professores e os representantes mencionados no parágrafo único do artigo 56.

Art. 59. Compete ao Departamento:

I — Elaborar sua proposta orçamentária;

II — Organizar os planos de trabalho, distribuindo entre seus membros os encargos de ensino, pesquisa e extensão;

III — Elaborar os planos de ensino das disciplinas a seu cargo, atendidas as diretrizes fixadas pelo Colegiado de Curso;

IV — Representar no Conselho de Coordenação quando considerar inadequado o aproveitamento dos planos de ensino pelo Colegiado de Curso na

elaboração dos respectivos programas didáticos;

V — Ministrar o ensino das disciplinas a êle pertinentes, mediante designação dos professôres;

VI — Promover o desenvolvimento da pesquisa e sua articulação com o ensino;

VII — Propor a admissão, relocação ou afastamento dos professôres e demais servidores, bem como o regime de trabalho a ser observado;

VIII — Promover e estimular a prestação de serviços à comunidade;

IX — Elaborar as listas de professôres das quais serão escolhidos os integrantes das Comissões Julgadoras de Concursos, para Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Titular, na forma prevista no Regimento Geral;

X — Eleger seus representantes na Congregação e no Colegiado de Curso;

XI — Supervisionar a aplicação dos recursos atribuídos em orçamento ou que lhe tenham sido destinados a qualquer título.

Art. 60. Compete ao Chefe do Departamento:

I — Distribuir as tarefas de ensino, pesquisas e extensão entre os professôres em exercício, conforme os planos de trabalho aprovados;

II — Superintender as atividades do Departamento;

III — Supervisionar a elaboração da proposta orçamentária do Departamento e a sua execução, bem como dos respectivos planos de trabalho, em cooperação com os professôres em exercício;

IV — Apresentar anualmente ao Diretor da Unidade, relatório das atividades do Departamento;

V — Participar do Conselho Departamental.

SEÇÃO VII

Dos Órgãos Suplementares

Art. 61. Os Órgãos suplementares destinam-se a auxiliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das Unidades, executando os programas elaborados pela Reitoria ou pelas Unidades, conforme sua vinculação.

Art. 62. Os Órgãos Suplementares poderão vincular-se diretamente à Reitoria ou qualquer das Unidades da Universidade.

Art. 63. Haverá em cada Órgão Suplementar, um Conselho Deliberativo composto de:

I — Do Diretor da Unidade a que estiver vinculado que será seu Presidente;

II — De um representante do corpo técnico do órgão;

III — De um delegado da Reitoria;

IV — Do Diretor do Órgão escolhido na forma prevista no Regimento Geral.

§ 1.º Quando a vinculação se der à Reitoria, não se aplicará o disposto nos incisos I e III dêste artigo, devendo a presidência do Conselho caber a quem fôr designado pelo Reitor.

§ 2.º Executando o Órgão Suplementar atividades relativas a programa de que participem duas ou mais Unidades, também integrarão o Conselho representantes das Unidades interessadas.

TÍTULO IV

Do Regime de Ensino, Pesquisa e Extensão

CAPÍTULO I

Do Regime Didático

SEÇÃO I

Dos Cursos

SUBSEÇÃO I

Enumeração

Art. 64. Os cursos regulares da Universidade distribuem-se em:

I – Curso de graduação;

II – Curso de pós-graduação.

Parágrafo único. Além desses cursos, promoverá a Universidade os de especialização, aperfeiçoamento, atualização, extensão e outros exigidos pelo desenvolvimento da cultura e necessidades da região.

SUBSEÇÃO II

Dos Cursos de Graduação

Art. 65. O curso de graduação compreende dois ciclos:

§ 1.º No primeiro ciclo comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, se objetivará:

a) corrigir falhas na formação intelectual do aluno, evidenciadas pelo Concurso Vestibular;

b) orientar para a escolha da carreira;

c) ampliar os conhecimentos básicos necessários a um ou mais ciclos profissionais;

d) propiciar elementos de cultura geral.

§ 2.º No segundo ciclo se efetivará proporcionar ao aluno os conhecimentos que o habilitem ao exercício da pesquisa, ao desempenho profissional.

Art. 66. Os cursos de graduação poderão ser diversificados, de modo a permitirem a diplomação inclusive após um período mínimo de dois semestres.

§ 1.º Para os cursos de mais curta duração poderá ser dispensado o primeiro ciclo ou exigido apenas parcialmente, com as adaptações julgadas convenientes segundo proposta do Conselho de Coordenação.

§ 2.º A transferência do aluno de um para outro curso será facultada, feitas as adaptações exigidas para integral atendimento das exigências peculiares a cada curso.

Art. 67. O currículo dos cursos de graduação incluirá, obrigatoriamente, disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares e disciplinas eletivas.

§ 1.º O ensino das disciplinas do currículo mínimo não poderão ultrapassar setenta e cinco por cento do tempo útil para duração de curso.

§ 2.º As disciplinas complementares serão fixadas pelo órgão competente da Universidade, que atribuirá a algumas o caráter optativo.

§ 3.º As disciplinas eletivas serão de livre preferência do aluno dentre as oferecidas em cada curso, pelo órgão competente da Universidade.

Art. 68. Por duração do curso entende-se o tempo necessário à execução do currículo respectivo, em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório.

Art. 69. Nos diversos cursos serão observados:

I — A matrícula por disciplina;

II — A fixação de pré-requisitos;

III — O sistema de crédito;

IV — O regime semestral ou trimestral.

Art. 70. O Colegiado de Curso fixará os requisitos para matrículas dos alunos por disciplinas, baseando-se no sistema de créditos, dentro de limites máximos, médios e mínimos.

SUBSEÇÃO III

Dos Cursos de Graduação

Art. 71. A pós-graduação será constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, que visem a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e à obtenção de grau acadêmico.

Art. 72. Os cursos de pós-graduação serão ministrados a juízo do Conselho de Coordenação, que fixará suas normas complementares.

Art. 73. Os cursos de pós-graduação compreenderão o Mestrado e o Doutorado.

§ 1.º Os cursos de Mestrado terão carga horária mínima, exigindo a apresentação de dissertação, sobre a qual será examinado o aluno, a fim de que revele domínio do assunto escolhido.

§ 2.º Os cursos de Doutorado terão carga horária mínima, exigindo defesa de tese com a apresentação de trabalho de pesquisa que importe em real contribuição para o estudo do tema.

Art. 74. O Mestrado e o Doutorado profissionais se denominarão segundo

os cursos de graduação respectivos e os demais terão designação correspondente às seguintes áreas: Letras, Artes, Ciências Naturais, Matemática, Ciências Humanas e Filosofia.

Art. 75. Poderão ser confiadas tarefas docentes aos alunos do curso de pós-graduação, sem prejuízo do tempo destinado aos estudos e trabalhos de pesquisas.

Art. 76. Os cursos mencionados no parágrafo único do artigo 64 serão proporcionados a graduados ou outros candidatos que preencham as exigências mínimas estabelecidas, podendo assumir a fórmula de estágio ou residência.

SEÇÃO II

Dos Colegiados de Cursos

Art. 77. Haverá em cada curso de graduação um colegiado, constituído dos docentes em exercícios, um para cada matéria do currículo mínimo, designados pelos respectivos Departamentos e de um representante do Corpo Discente, escolhido na forma prevista no Regimento Geral.

Art. 78. O Colegiado de Curso funcionará sob a presidência de um Coordenador, eleito por seus pares para um período de dois anos, podendo ser reconduzido uma vez.

§ 1.º É vedado o exercício da função de Coordenador em mais de um colegiado.

§ 2.º Quando o Coordenador de curso fôr também Diretor de uma Unidade, não perceberá remuneração correspondente.

Art. 79. Compete ao Colegiado de Cursos:

I — fixar as diretrizes gerais dos programas didáticos do respectivo curso,

indicando, aos Departamentos, a extensão do ensino de cada disciplina do currículo, atendido o disposto no artigo 70, e aprová-los;

II — integrar os planos elaborados pelos Departamentos, relativos ao ensino de várias disciplinas, para o fim de organização do programa didático do curso, respeitada a disposição do parágrafo primeiro do artigo 67;

III — orientar, coordenar e fiscalizar as atividades do curso e, quando do interesse dêste, representar aos respectivos departamentos sôbre a conveniência de serem substituídos os docentes.

IV — solicitar ao Diretor da Unidade a que esteja vinculada a disciplina as providências adequadas à melhor utilização de espaço, ou de material, e do aproveitamento de pessoal;

V — propor alterações no currículo de curso;

VI — decidir as questões relativas à matrícula de transferência de alunos;

VII — decidir os recursos ou representações de alunos, sôbre matéria de curso inclusive trabalhos escolares e promoção;

VIII — apreciar as recomendações dos Departamentos e requerimentos, dos docentes, sôbre assunto de interesse do curso;

IX — representar ao órgão competente, no caso de infração disciplinar;

X — colaborar com os demais órgãos universitários.

SEÇÃO III

Do Acesso à Universidade

Art. 80. O acesso à Universidade se dará mediante concurso vestibular

idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, a que se inscreverão candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, atendido o princípio classificatório.

Parágrafo único. O regime do curso de habilitação será estabelecido no Regimento Geral.

CAPÍTULO II

Das Atividades de Pesquisa

Art. 81. A pesquisa será programada pelos Departamentos atendendo às diretrizes gerais traçadas pelo Conselho de Coordenação, que indicará as áreas prioritárias e promoverá articulação entre as várias Unidades e Órgãos Suplementares em projetos que possam ou devam implicar sua participação.

Art. 82. A Universidade consignará obrigatoriamente em seus orçamentos recursos destinados às atividades de pesquisa, sem prejuízo dos que venha a obter de outras fontes.

Art. 83. A pesquisa poderá ser executada à conta de terceiros ou por qualquer das Unidades ou dos Órgãos Suplementares da Universidade.

CAPÍTULO III

Das Atividades de Extensão

Art. 84. A Universidade promoverá consulta à comunidade visando a programação de sua política na área da extensão, a qual nos limites dos recursos disponíveis, deve atender às aspirações do meio e revestir-se de caráter inovador e dinâmico.

Art. 85. A extensão será programada pelos Departamentos, atentas as di-

retrizes gerais traçadas pelo Conselho de Coordenação.

Art. 86. A Universidade consignará obrigatoriamente, em seus orçamentos, recursos destinados às atividades de extensão, sem prejuízo dos que venha a obter de outras fontes.

TÍTULO V

Das Atividades Complementares

Art. 87. A Universidade proporcionará aos seus alunos educação física, artística e cívica.

Art. 88. A educação física se efetivará através de:

I — práticas desportivas;

II — estímulo e apoio a Associações desportivas constituídas pelos alunos.

Art. 89. A educação artística será proporcionada através de:

I — organizações de grupos artísticos;

II — promoção de concertos, espetáculos de dança e teatro, exposições de artes e sessões cinematográficas;

III — criação e manutenção de museus.

Art. 90. A educação cívica se fará através de meios que propiciem aos alunos o conhecimento de seus deveres para com a sociedade e a pátria.

TÍTULO VI

Dos Corpos Docentes, Técnicos, Administrativos e Discente

CAPÍTULO I

Do Corpo Docente

Art. 91. O Corpo Docente é constituído pelo pessoal de nível superior com atividades de ensino ou pesquisa.

Art. 92. Além de suas atividades de ensino e pesquisa, terão os professores a responsabilidade de orientação geral dos seus alunos, visando à integração destes na vida universitária e seu melhor ajustamento ao futuro exercício profissional.

Parágrafo único. A coordenação das atividades mencionadas neste artigo se fará nos termos dispostos no Regimento Geral da Universidade.

Art. 93. As categorias, formas de provimento e exercício, movimentação, regime de trabalho, direitos e vantagens dos membros do Corpo Docente obedecerão ao disposto na legislação federal e no Regimento Geral da Universidade.

Parágrafo único. Haverá na Universidade uma Comissão Permanente do Regime de Dedicção Exclusiva com as atribuições previstas no § 2.º, do art. 19, da Lei 5.539, de 1968, presidida pelo Reitor e integrada por dois professores indicados pelo Reitor com a aprovação do Conselho de Coordenação, um representante do Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional e por um representante estudiantil acolhido na forma prescrita pelo Regimento Geral.

CAPÍTULO II

Do Corpo Técnico

Art. 94. O Corpo Técnico compreende:

I — O pessoal técnico de nível superior não utilizado nas atividades de ensino ou pesquisa;

II — Os técnicos de nível médio;

III — Os artífices e operários qualificados.

Art. 95. Com fundamento em proposta dos Departamentos, direções das

Unidades ou dos órgãos Suplementares e para atendimento de suas necessidades, a Reitoria classificará os Cargos Técnicos e regulamentará o regime a que se submeterão seus ocupantes, submetendo a classificação e o regulamento à aprovação do Conselho Universitário.

CAPÍTULO III

Do Corpo Administrativo

Art. 96. O Corpo Administrativo constitui-se de servidores lotados nos serviços necessários à administração da Universidade.

Parágrafo único. Estende-se a esses servidores o disposto no artigo 93.

CAPÍTULO IV

Do Corpo Discente

Art. 97. Constituem o Corpo Discente os alunos dos diversos cursos mantidos pela Universidade.

Parágrafo único. A atividade do corpo discente obedecerá ao que dispuserem o Regimento Geral e os Regimentos das Unidades.

Art. 98. A cada grupo de alunos regulares da Universidade se dará um orientador na pessoa de um professor, que promoverá os meios de facilitar sua integração na vida universitária e os assistirá com o objetivo de melhor ajustá-los ao futuro exercício profissional.

Art. 99. O corpo discente terá representação, com direito a voz e voto, nos Órgãos Colegiados da Universidade, nos termos deste Estatuto e do Regimento Geral.

§ 1.º A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores, professores e alunos no trabalho universitário.

§ 2.º A escolha dos representantes estudantis será feita por meio de eleições do corpo discente, na forma prescrita no Regimento Geral, sendo elegíveis apenas os alunos que preencherem critérios mínimos de aproveitamento escolar de frequência.

Art. 100. Os alunos poderão organizar associações destinadas a desenvolver o espírito estudantil e tornar agradável e educativa a sua convivência.

§ 1.º Haverá um diretório de âmbito universitário e diretórios setoriais dos alunos do mesmo curso, com a finalidade de congregá-los e promover a aproximação da formação universitária.

§ 2.º O funcionamento do Diretório atenderá a normas prescritas no Regimento Geral.

Art. 101. Os antigos alunos da Universidade poderão se organizar em associações, inclusive nas diferentes Unidades, devendo os respectivos Estatutos ser aprovados pelo Conselho Universitário, que lhes disciplinará a participação na vida universitária.

237

TÍTULO VII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 102. A implantação de órgãos e serviços novos e as alterações nos existentes se farão progressivamente, à medida que se efetivarem as condições indispensáveis para a reestruturação determinada neste Estatuto.

Parágrafo único. Enquanto não forem implantados os novos órgãos, as atribuições definidas neste Estatuto serão exercidas pelos existentes, salvo determinação em contrário dos órgãos de Administração Superior da Universidade.

Art. 103. As Unidades Universitárias que não possam constituir Congrega-

ção nos termos do disposto neste Estatuto criarão, nas Disposições Transitórias de seus Regimentos, um Colégio Deliberativo com atribuições equivalentes.

Art. 104. Para a direção das novas unidades o Reitor nomeará coordenadores, dentre os seus professores, até que possam as respectivas diretorias ser providas na forma do artigo 54.

§ 1.º A nomeação desses coordenadores será feita mediante a escolha, pelo Reitor, dentre os integrantes de lista tríplice, organizada pela unidade, mediante votação secreta de seus professores, em escrutínios sucessivos.

§ 2.º Os coordenadores já indicados livremente pelo Reitor, ou que venham a ser indicados, não serão inelegíveis para integrarem a lista tríplice a que se refere o Parágrafo anterior.

238 § 3.º A escolha dos Coordenadores pelo processo eletivo deverá processar-se no prazo máximo de noventa dias, a contar da vigência deste Estatuto.

§ 4.º Os Coordenadores nomeados mediante indicação em lista tríplice integrarão o novo Conselho Universitário, nos termos do disposto no artigo seguinte e até que possam ser nomeados os Diretores das novas Unidades, ou tenham cumprido tempo não superior a quatro anos, não sendo permitida a sua recondução.

Art. 105. Quando já estiverem sido escolhidos pelo processo indicado no § 1.º do artigo 104, dois terços, no mínimo, de Coordenadores para as novas Unidades, considerar-se-á implantado o novo Conselho Universitário, afastados os que nele não devem ter assento, segundo o disposto no presente Estatuto, e convocados os novos membros.

Art. 106. Até que se constitua o novo Conselho Universitário, segundo o

disposto no artigo anterior, funcionará o órgão com sua antiga composição, exercendo as atribuições que lhe eram deferidas, até quando estiverem em condições de exercê-las os órgãos competentes, nos termos do presente Estatuto.

Art. 107. Passam a integrar as Unidades Universitárias e Órgãos Suplementares os estabelecimentos ou instituições complementares existentes.

Art. 108. Os ocupantes dos cargos administrativos e de magistério dos antigos estabelecimentos que formavam a Universidade serão redistribuídos pelas diversas Unidades Universitárias e Órgãos Suplementares que passam a constituir a atual estrutura.

Parágrafo único. Nenhum professor ou pesquisador, salvo caso de acumulação permitida, poderá, após sua remoção ou readaptação para atendimento ao disposto no presente artigo, integrar Departamento de Unidades diferentes.

Art. 109. O Regimento Geral regulará o processo para obtenção do título de docente livre a que se refere os artigos 14, 16 e 19 da Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

Parágrafo único. Ficam mantidos os efeitos jurídicos de título do Docente Livre, segundo as normas que regerem sua obtenção.

Art. 110. O presente Estatuto somente poderá ser modificado mediante proposta do Reitor ou de um terço, pelo menos, dos membros do Conselho Universitário e aprovadas em sessão especialmente convocada para esse fim, por dois terços, no mínimo, da totalidade dos membros do Conselho.

Parágrafo único. As modificações entrarão em vigor depois de aprovadas pelo Conselho Federal de Educação e publicadas no Boletim Informativo da Universidade.

Art. 111. O presente Estatuto entrará em vigor na data da sua publicação, depois de aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 112. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 29 de julho de 1969. — *Tarso Dutra*, Ministro da Educação e Cultura.

D.O. de 31-7-69.

Decreto N.º 64.902 — de 29 de Julho de 1969

Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 83, item II, da Constituição decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento do Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação e Cultura, que com êste baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2.º Êste Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de julho de 1969; 148.º da Independência e 81.º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Regimento do Conselho Federal de Educação

Da Composição e Funcionamento

Art. 1.º O Conselho Federal de Educação, criado pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, composto de 24 Conselheiros, funciona em caráter permanente, na instrução e preparo de

seus processos, estudos e demais atividades que lhe incumbem, reúne-se, para deliberar e decidir, em sessões ordinárias e extraordinárias.

§ 1.º As reuniões mensais constarão do calendário fixado pelo Presidente, com aprovação do Plenário.

§ 2.º As sessões extraordinárias serão convocadas pelo Ministro da Educação e Cultura ou pelo Presidente, para tratar de matéria urgente ou relevante.

Art. 2.º O Conselho funciona em sessões de Plenário, Câmaras e Comissões, na forma estabelecida neste Regimento.

§ 1.º No intervalo das reuniões podem funcionar as Câmaras ou Comissões, e os Conselheiros, individualmente, prepararão seus pareceres, indicações, relatórios e quaisquer outros trabalhos.

§ 2.º A Presidência do Conselho e a Secretaria-Geral, bem como os órgãos que lhes são subordinados, funcionam em caráter permanente.

§ 3.º Na instalação de cada reunião mensal, o Presidente tornará público a distribuição às Câmaras e Comissões dos novos processos, os quais entrarão em pauta a partir da reunião seguinte, salvo os casos de urgência, a critério do Presidente, ou em virtude de resolução do Plenário, a requerimento de qualquer Conselheiro.

§ 4.º Os Presidentes das Câmaras e Comissões distribuirão os processos e relatórios, depois de devidamente ordenados e informados pelas respectivas secretarias.

Do Plenário

Art. 3.º Compete ao Plenário do Conselho:

1 — elaborar e alterar seu Regimento, que será submetido à aprovação do Presidente da República;

2 — interpretar na jurisdição administrativa as disposições das Leis que fixam Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

3 — traçar as diretrizes para o Plano Nacional de Educação e propor as revisões e complementações necessárias;

4 — deliberar sobre assuntos de competência do Conselho, bem como adotar iniciativas de natureza educativa atribuídas ou não por este Regimento a outros órgãos do Conselho;

5 — adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

240 6 — promover e divulgar estudos sobre os sistemas de ensino;

7 — sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

8 — emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica que sejam submetidas ao Conselho pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

9 — autorizar o funcionamento de cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios quando se tratar de ensino superior ou de ensino primário e médio, sob a jurisdição do Governo Federal;

10 — dispor sobre as adaptações necessárias no caso de transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, para os estabelecimentos

de ensino superior isolados federais ou particulares e médios do sistema federal;

11 — reexaminar, por solicitação do Ministro de Estado, qualquer parecer ou decisão sujeita à homologação;

12 — promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino;

13 — baixar regulamento para o funcionamento das sessões a tramitação dos processos e os serviços de Secretaria-Geral;

14 — fixar os critérios para distribuição e aplicação dos recursos provenientes da arrecadação do salário-educação, nos termos do art. 4.º, alínea "a" e parágrafos 1.º e 2.º da Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964;

15 — indicar para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, definindo a amplitude e o desenvolvimento dos respectivos programas em cada ciclo;

16 — organizar em relação ao sistema federal de ensino, a distribuição das disciplinas obrigatórias de cada curso e dar aos cursos de nível médio do sistema de ensino federal que funcionarem depois das 18 horas estruturação própria, fixando-lhe o número de dias de efetivo trabalho escolar, segundo as peculiaridades de cada curso;

17 — indicar instituições oficiais de ensino superior para realizar exame de suficiência com vistas à formação de professores de segundo grau de disciplinas gerais e técnicas bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares;

18 — autorizar e reconhecer universidades e estabelecimentos isolados de

ensino superior, com observância dos critérios estabelecidos pelo Decreto n.º 63.341, de 1-10-68;

19 — fixar normas para renovação periódica do reconhecimento concedido às Universidades e aos estabelecimentos de ensino superior;

20 — aprovar os Estatutos e os Regimentos Gerais das Universidades;

21 — fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas por Lei e outras necessárias ao desenvolvimento nacional;

22 — suspender, após inquérito administrativo, o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer Universidade;

23 — julgar recursos de estrita arguição de ilegalidade das decisões finais dos estabelecimentos isolados de ensino superior e das universidades;

24 — examinar, em cada caso, as condições de funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, organizados e mantidos nas escolas técnicas federais;

25 — fixar as condições para revalidação de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior estrangeiro;

26 — deliberar sobre a transferência de instituto de ensino superior de um para outro mantenedor;

27 — opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino após a verificação da existência de recursos orçamentários;

28 — conceituar os cursos de Pós-Graduação e baixar normas para sua organização e credenciar institutos para realização desses cursos;

29 — admitir, excepcionalmente, que as instituições credenciadas façam a expedição de títulos de “Doutor” a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, que, mediante defesa de tese e exame de títulos e trabalhos, demonstrem a capacitação exigida;

30 — definir a política nacional e regional para formação e aperfeiçoamento de pessoal docente de ensino superior, a ser promovida por comissão executiva estabelecida nos termos do Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 4.º Por ocasião da convocação, será distribuída aos Conselheiros a pauta da reunião e, antes de cada sessão, a respectiva ordem do dia.

Art. 5.º O Plenário delibera a respeito de pareceres, indicações ou propostas apresentadas por escrito, salvo as questões de ordem e os incidentes da sessão que possam ser discutidos e resolvidos imediatamente.

241

§ 1.º Os pareceres indicarão o número dos processos que lhes deram origem e serão precedidos de ementa da matéria nêles versada.

§ 2.º Os estudos especiais apresentados pelos Conselheiros não constituirão matéria de decisão nem objeto de votação, mas serão publicados.

Art. 6.º O Conselheiro que tiver de ausentar-se ou não puder comparecer às sessões, deverá comunicar o impedimento com a devida antecedência, para ser substituído.

Parágrafo único. Os processos de que fôr relator o Conselheiro que se ausentar serão distribuídos a outro relator.

Das Sessões Plenárias

Art. 7.º As sessões plenárias instalam-se com a presença de um terço dos

membros do Conselho e passam a deliberar com a presença da maioria absoluta dos membros do Colegiado.

Art. 8.º Havendo número legal e declarada aberta a sessão, proceder-se-á a leitura e aprovação da ata; em seguida, abrir-se-á um período de expediente, para comunicações e o registro de fatos ou comentários sobre assuntos de natureza geral, passando-se, então, à ordem do dia.

Parágrafo único. O *quorum* será apurado no início da sessão, pela assinatura dos Conselheiros no livro de presença colocado sobre a mesa.

Art. 9.º As sessões têm início obrigatório à hora predeterminada pelo Presidente, sendo admissível, apenas, quinze minutos de espera, para ser alcançado o *quorum* regimental.

Art. 10. As deliberações serão tomadas por maioria dos Conselheiros presentes, com exceção das proposições referentes aos seguintes assuntos cuja aprovação dependerá de voto da maioria absoluta:

- a) alterações do Regimento do Conselho;
- b) incorporação de escolas no sistema federal de ensino;
- c) autorização e reconhecimento de estabelecimentos isolados de ensino e Universidades;
- d) realização de sindicância ou inquérito em estabelecimentos de ensino e suspensão provisória da autonomia universitária;
- e) pronunciamento sobre o Plano Nacional de Educação e as medidas dele decorrentes;
- f) revisão de deliberações anteriores do Plenário;

g) determinação dos quantitativos globais das bolsas e financiamento; e

h) indicação das disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino e fixação da duração e currículos mínimos dos cursos superiores.

Art. 11. Passar-se-á, em seguida, à ordem do dia, para discussão e votação dos pareceres, de acordo com a pauta.

§ 1.º Será dispensada a leitura dos pareceres cujas cópias tenham sido distribuídas em sessão anterior, salvo se for requerida por qualquer Conselheiro.

§ 2.º Em qualquer hipótese, a discussão será aberta pelo relator, que justificará sucintamente a conclusão.

§ 3.º Durante a discussão, o relator ausente será substituído sucessivamente pelos Conselheiros signatários do parecer, na ordem de suas assinaturas.

§ 4.º A discussão versará sobre a conclusão do parecer, podendo os Conselheiros apresentar-lhe emendas por escrito.

Art. 12. Relatado o processo, será iniciada a discussão, facultando-se a palavra a cada um dos Conselheiros, sempre por 5 (cinco) minutos, prorrogáveis por mais 5 (cinco) minutos, a juízo do Presidente.

§ 1.º Após falar o relator, respondendo às arguições, o Presidente dará por encerrado o debate.

§ 2.º Encerrada a discussão e verificada a existência de *quorum*, o Presidente procederá à votação, só admitindo o uso da palavra para a formulação ou encaminhamento de votação ou de questão de ordem, a seu critério.

Art. 13. Antes do encerramento da discussão de qualquer processo será

concedida vista ao Conselheiro que a solicite, ficando êste obrigado a apresentar seu voto na sessão seguinte, salvo prazo maior concedido pelo Plenário.

Parágrafo único. Se houver impugnação justificada ao pedido de vista, o Plenário decidirá.

Art. 14. Encerrada a discussão, terá lugar a votação, cujo processo, indicado *ex officio* pelo Presidente ou resultante de deliberação do Plenário, será:

I — Simbólico;

II — Nominal;

III — Por escrutínio secreto.

§ 1.º Na votação simbólica, os Conselheiros que votarem a favor da proposição deverão ficar sentados.

§ 2.º A votação far-se-á pela ordem de colocação dos Conselheiros no recinto, da esquerda para a direita.

§ 3.º A votação por escrutínio secreto será feita mediante cédulas manuscritas ou datilografadas, recolhidas à urna à vista do Plenário, apuradas por dois escrutinadores e em seguida inutilizadas.

Art. 15. O plenário poderá deferir pedido de destaque para votação de emendas e de quaisquer proposições por títulos, capítulos, seções, grupos de artigos ou artigo.

Art. 16. Poderá haver destaque também de qualquer matéria para ter andamento como proposição independente.

Art. 17. O plenário decidirá sobre os pedidos de:

I — *urgência* — dispensa de exigências regimentais, salvo a de *quorum*, para

que seja considerada desde logo determinada proposição.

II — *prioridade* — dispensa de exigência para que determinada proposição seja incluída na ordem do dia, após as que estiverem em regime de urgência.

Parágrafo único. A preferência na discussão ou votação de uma proposição sobre outra, será decidida pelo Presidente.

Art. 18. O Conselheiro presente à votação poderá abster-se de participar da mesma, justificando o motivo de sua atitude.

Parágrafo único. Para efeito de *quorum*, a abstenção ou impedimento do Conselheiro computa-se como voto em branco.

Das Câmaras

Art. 19. O Conselho divide-se em três Câmaras, com a seguinte composição: 243

a) Câmara de Ensino Superior — com 12 membros;

b) Câmara de Ensino Primário e Médio — com 6 membros;

c) Câmara de Planejamento — com 5 membros.

§ 1.º Os membros de uma Câmara não poderão acumular, em caráter efetivo, as funções de membro de outra Câmara.

§ 2.º A Câmara de Ensino Superior poderá dividir-se em dois grupos, investidos de sua competência plena sempre que o volume de serviço recomende essa providência.

Art. 20. Cada Câmara elegerá seu Presidente e Vice-Presidente e será auxiliada por um Secretário.

Art. 21. As câmaras reúnem-se com a maioria de seus membros e deliberam por maioria simples, cabendo ao Presidente, além do voto ordinário o do desempate.

Parágrafo único. Se o voto do Relator não fôr aprovado pela maioria da Câmara ou Comissão, o respectivo Presidente designará outro Relator, passando o voto não aceito a constituir voto "em separado".

Art. 22. Qualquer Conselheiro poderá participar, individualmente, dos trabalhos de Câmara ou Comissões a que não pertença, mas, sem direito a voto.

Parágrafo único. O Secretário-Geral do MEC, os Diretores de órgãos do Ministério da Educação e Cultura e o Inspetor Geral de Finanças poderão ser convidados a comparecer à reunião do Conselho ou de suas Câmaras e Comissões, e participar dos debates sobre as matérias em discussão, sem direito a voto.

Art. 23. Os assuntos que envolvam aplicação de doutrina ou norma estabelecida pelo plenário e, quando fôr o caso, homologada pelo Ministério da Educação e Cultura, serão resolvidos pelas Câmaras, de cujos pareceres apenas se dará conhecimento ao plenário.

Parágrafo único. Das deliberações finais das Câmaras, caberá recurso para o plenário, a requerimento da parte interessada no processo ou de qualquer Conselheiro.

Art. 24. Compete a cada uma das Câmaras:

a) apreciar os processos que lhes forem distribuídos e sobre eles deliberar, emitindo parecer que será objeto de decisão do plenário;

b) responder a consultas encaminhadas pelo Presidente do Conselho;

c) tomar a iniciativa de medidas e sugestões a serem propostas ao plenário;

d) analisar as estatísticas de ensino, promover estudos, pesquisas e levantamentos para serem utilizados nos trabalhos do Conselho;

e) promover a instrução dos processos e fazer cumprir as diligências determinadas pelo plenário;

f) elaborar normas e instruções a serem aprovadas pelo plenário, para a boa aplicação da Lei de Diretrizes e Bases e o bom funcionamento dos programas de atividades nos órgãos de ensino do Ministério da Educação e Cultura; e

g) organizar seus planos de trabalho e projetos relacionados com os relevantes problemas da educação.

Art. 25. Compete à Câmara de Ensino Superior:

1) dar parecer nos processos de funcionamento dos estabelecimentos isolados do ensino superior, bem como sobre o reconhecimento dos estabelecimentos do ensino superior e de Universidades, encaminhando-os à apreciação do plenário;

2) deliberar, em definitivo sobre:

a) a indicação de professores e suas substituições;

b) regimento das escolas isoladas;

c) relatórios dos estabelecimentos de ensino e de Universidades, que forem encaminhados ao Conselho;

3) estabelecer as normas de apreciação dos regimentos de unidades universitárias;

4) dar parecer nos Planos e Estatutos das Universidades, encaminhando-os à apreciação do plenário;

5) manter estudos permanentes sobre currículos e propor ao plenário o currículo mínimo e a duração mínima de cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas por lei e de outras necessárias ao desenvolvimento Nacional;

6) determinar, nos processos em exame, as diligências que julgar necessárias e apreciar o seu atendimento;

7) promover estudos especiais e dar dos mesmos conhecimentos sucinto ao plenário;

8) propor ao plenário medidas que conduzam ao aperfeiçoamento do ensino superior no País; e

9) considerar todos os demais processos relativos ao ensino superior e encaminhá-los, devidamente instruídos ao plenário.

Art. 26. Nos processos de autorização para funcionamento, examinará a Câmara preliminarmente a conveniência da criação da escola ou curso. O Parecer desfavorável será submetido ao plenário, que decidirá se deve ser mantido, caso em que fica prejudicado o exame do mérito.

Art. 27. Compete à Câmara do Ensino Primário e Médio:

1) propor ao plenário as disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio;

2) elaborar normas para o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino médio do sistema federal, sejam os oficiais, sejam os que tenham optado pela fiscalização da União;

3) dispor sobre adaptações necessárias no caso de transferências entre estabelecimentos de ensino médio do sistema federal;

4) indicar as escolas oficiais para realizar exames de suficiência; e

5) elaborar, para aprovação do plenário, as normas indispensáveis ao funcionamento e desenvolvimento dos sistemas educacionais dos territórios federais, bem como os respectivos planos de educação.

Art. 28. Compete à Câmara de Planejamento:

1) propor, dentro da competência específica do Conselho Federal de Educação, diretrizes e normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação, assim como acompanhar o processo de sua avaliação e revisão;

2) fixar as condições para concessão do financiamento aos estabelecimentos de ensino, encaminhando-os à apreciação do plenário;

3) elaborar normas de expansão do ensino, levando-se em conta o disposto no artigo 2.º do Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969;

4) opinar sobre a transferência do instituto de ensino superior, de um mantenedor para outro, quando o respectivo patrimônio houver sido formado, no todo ou em parte, sem auxílios ou recursos federais;

5) propor o Conselho o Plano de Estudos Especiais, Seminários e reuniões conjuntas de Conselhos de Educação bem como o programa de atividades do Conselho Federal de Educação;

6) elaborar parecer para fixação dos Distritos Geo-Educacionais para aglutinação dos estabelecimentos de ensino superior em Universidades ou federação de escolas;

7) propor ao plenário os critérios de fixação e reajustamento das anuidades escolares, taxas e demais contri-

buições, no âmbito de sua competência.

Art. 29. As Comissões serão:

- I) permanentes;
- II) temporárias.

Parágrafo único. As Comissões temporárias são:

- 1) *Especiais* — Constituídas para fins não específicos de outras Comissões ou Câmaras;
- 2) *De Inquérito ou Sindicância* — destinadas a apurar fato determinado;
- 3) *Externas* — destinadas a representar o Conselho nos atos a que deva comparecer;
- 4) *Mistas* — organizadas com a participação da autoridade ou personalidades convidadas para exame da matéria relevante.

Art. 30. À Comissão de Legislação e Normas, composta de 5 (cinco) Conselheiros membros das Câmaras, compete pronunciar-se em matéria de aplicação de interpretação das normas jurídicas para orientação dos trabalhos do Conselho correspondente:

- 1) dar parecer nos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal;
- 2) opinar nos processos que justifiquem as medidas de sindicância, inquérito e suspensão da autonomia universitária, acompanhando a execução das diligências;
- 3) resolver tôdas as consultas de natureza jurídica que lhes sejam regularmente encaminhadas;
- 4) extrair dos pareceres a parte de doutrina ou de interpretação que te-

nha caráter normativo e propor ao Presidente a redação da resolução que consigne a norma.

Das Proposições

Art. 31. Proposição é tôda a matéria sujeita à deliberação do Conselho, podendo consistir em pareceres, indicações, requerimentos e emendas.

§ 1.º É considerado autor da proposição, o primeiro signatário dela, quando não fôr oriunda de Câmara ou Comissões.

§ 2.º As assinaturas que se seguirem serão tidas como simples apoio.

Art. 32. As proposições podem ser de tramitação:

- I) urgente;
- II) com prioridade;
- III) ordinária.

Pareceres

Art. 33. Parecer é a proposição com que a Câmara ou Comissões se pronunciem sobre qualquer matéria.

Art. 34. O Parecer escrito constará de três partes:

- I) *Relatório* — para exposição da matéria;
- II) *Voto do Relator* — para externar opinião pessoal sobre a conveniência da aprovação ou rejeição total ou parcial da matéria ou necessidade de dar-lhe substitutivo ou acrescentar emendas;
- III) *Conclusão* da Câmara ou Comissão.

Art. 35. Para efeito da contagem dos votos são considerados:

I) *Favorável* — os “pelas conclusões”, “com restrições” e “em separado”, quando não divergentes das conclusões;

II) *Contrário* — os “vencidos” e os “em separados”, divergentes das conclusões.

Art. 36. Os pareceres serão assinados pelo Presidente da Câmara ou Comissão, pelo Relator e demais membros presentes.

Emendas

Art. 37. Emenda é a proposição apresentada como acessória de outra.

§ 1.º As emendas são supressivas, substitutivas, aditivas ou modificativas.

§ 2.º *Supressiva* — é a emenda que manda suprimir uma proposição no todo ou em parte de outra.

§ 3.º *Substitutiva* — é a emenda apresentada como sucedânea de uma proposição.

§ 4.º *Aditiva* — é a emenda que se acrescenta à proposição.

§ 5.º *Modificativa* — é a emenda que altera a proposição sem modificação substancial.

Art. 38. As emendas de qualquer natureza, deverão ser apresentadas por escrito e assinadas pelo autor.

Do Presidente e Vice-Presidente

Art. 39. O Presidente é o órgão do pronunciamento coletivo do Conselho, regulador de seus trabalhos, fiscal do cumprimento das leis e do Regimento e suprema autoridade em matéria administrativa.

Art. 40. O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho são eleitos, com

mandato de dois anos, mediante votação secreta, por maioria absoluta de seus membros no primeiro escrutínio, e, nos demais, por maioria dos presentes.

§ 1.º O Vice-Presidente substitui o Presidente e é substituído pelos Presidentes de Câmaras, na ordem de prioridade de exercício como membro do Conselho e pelos Presidentes das Comissões permanentes, com observância do mesmo critério.

§ 2.º Verificando-se a vacância da Presidência, o Vice-Presidente completará o mandato, elegendo-se novo Vice-Presidente.

Art. 41. Compete ao Presidente:

a) presidir as sessões e trabalhos do Conselho;

b) convocar reuniões ordinárias e extraordinárias;

c) aprovar a pauta de cada reunião e a ordem do dia das sessões;

d) dirigir as discussões concedendo a palavra aos Conselheiros, coordenando os debates e nêles intervindo para esclarecimentos;

e) resolver as questões de ordem;

f) estabelecer a questão que vai ser objeto de votação;

g) impedir debate durante o período de votação;

h) delegar temporariamente ao Vice-Presidente, mediante Portaria, parte de suas atribuições;

i) determinar o não apanhamento do discurso ou aparte pela taquigrafia;

j) promover o regular funcionamento do Conselho como responsável por

sua Administração, solicitando ao Ministro da Educação e Cultura as providências e recursos necessários para atender os seus serviços;

- l) autorizar despesas e pagamentos;
- m) distribuir os Conselheiros pelas Câmaras e Comissões;
- n) propor funcionários para as funções de Chefia ou designá-los para o desempenho de encargos especiais;
- o) exercer, nas sessões plenárias, o direito de voto e usar o voto de qualidade nos casos de empate;
- p) resolver os casos omissos de natureza administrativa;
- q) autorizar a realização de estudos técnicos, cuja execução tenha sido iniciada pelo Plenário, e fazê-los executar, quando necessário, mediante contrato de serviço de terceiros.

248

Da Secretaria-Geral

Art. 42. Cabe ao Secretário-Geral a direção administrativa dos serviços do Conselho Federal de Educação. A Secretaria-Geral compreende os seguintes serviços:

- a) Serviço de Administração;
- b) Serviço de Documentação e Estudos Técnicos;
- c) Serviço de Jurisprudência;
- d) Serviço de Assessoria;
- e) Serviço de Biblioteca e Arquivo;
- f) Serviço de Publicação;
- g) Serviço de Taquigrafia e Debates;
- h) Serviço Financeiro;

i) Serviço de Intercâmbio com os Conselhos Estaduais;

j) Serviço de Comunicações.

Art. 43. O Secretário-Geral será nomeado em Comissão pelo Presidente da República, dentre pessoas altamente qualificadas para o cargo mediante proposta do Presidente do Conselho ao Ministro da Educação e Cultura.

Art. 44. Compete ao Secretário-Geral:

a) superintender os serviços da Secretaria-Geral e das Secretarias das Câmaras e Comissões;

b) instruir processos, encaminhá-los às Câmaras, às Comissões, aos Serviços e ao Presidente;

c) organizar, para aprovação do Presidente, a ordem do dia para sessões plenárias;

d) manter articulação com os órgãos técnicos e administrativos do Ministério da Educação e Cultura;

e) auxiliar o Presidente durante as sessões plenárias, prestar esclarecimentos que forem solicitados durante os debates; e

f) elaborar a proposta orçamentária do Conselho com a colaboração do Serviço de Administração e do Serviço Financeiro.

Dos Serviços

Art. 45. Cada Serviço será dirigido por um chefe designado pelo Ministro mediante proposta do Presidente do Conselho.

Art. 46. Ao Serviço de Administração competem as atividades do Protocolo, Expediente, Pessoal e Material, mantendo fichários e arquivos relacionados com essas seções.

Art. 47. Ao Serviço de Documentação e Estudos Técnicos caberá organizar o acervo da legislação da União e dos Estados sôbre o ensino e a documentação especializada, bem como coordenar estudos e pesquisas educacionais e promover divulgações.

Art. 48. Ao Serviço de Jurisprudência caberá manter um fichário de jurisprudência sôbre ensino, constando de leis, de pareceres do Conselho e de pronunciamentos de outros órgãos, e fornecer os elementos de legislação e jurisprudência necessários à instrução dos processos.

Art. 49. Ao Serviço de Assessoria, caberá autuar os processos submetidos ao Conselho, elaborar informação sôbre a matéria e indicar a jurisprudência aplicável.

Parágrafo único. A Câmara de Planejamento terá assessoria específica para os assuntos previstos no artigo 28, item 3, dêste Regimento.

Art. 50. À Biblioteca e Arquivo caberá manter em ordem o Arquivo do Conselho, bem como classificar e enriquecer o acervo da Biblioteca mantendo uma seção especializada em revistas.

Art. 51. Ao Serviço de Publicações caberá organizar e distribuir as publicações do Conselho e executar em tarefas de redação e revisão que lhe forem determinadas pelo Secretário-Geral.

Art. 52. Ao Serviço de Taquigrafia e Debates caberão o registro taquigráfico, a tradução e a redação dos debates.

Art. 53. Ao Serviço Financeiro compete movimentar os recursos orçamentários concedidos ao Conselho, promovendo empenhos, efetuando pagamentos e requisição de passagens, bem como executar as demais tarefas e encargos relativos ao movimento financeiro.

Art. 54. Ao Serviço de Intercâmbio com os Conselhos Estaduais cabe manter contatos com os sistemas estaduais, trocando informações e subsídios de interesse comum e colhendo dados referentes a jurisprudência e legislação estaduais.

Art. 55. Ao Serviço de Comunicações incumbe manter a circulação de papéis dentro do Conselho, recebê-las das partes e encaminhar a correspondência para o exterior, atender aos Conselheiros e funcionários e encaminhar o público e conservar as instalações.

Disposições Gerais

Art. 56. Os órgãos Técnicos e Administrativos do Ministério da Educação e Cultura prestarão ao Conselho a assistência que lhes fôr solicitada pelo Presidente ou em seu nome pelo Secretário-Geral, de modo a ser assegurada a necessária articulação com os órgãos do Conselho.

Art. 57. Este Regimento entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 29 de julho de 1969. — *Tarso Dutra.*

D.O. de 31-7-69.

CORREA, Arlindo — Pesquisa e planejamento educacional — *R. bras. Est. pedag.* 52 (115): 14-21 jul./set. 1969.

A educação brasileira, desvinculada do contexto sócio-político-econômico, não tem aproveitado as conquistas científicas e tecnológicas. A pesquisa e o planejamento seriam o antidoto para enfrentar esta situação defasada.

Como investigação científica, a pesquisa é uma atividade sistemática que visa aumentar a capacidade do homem para compreender, predir e controlar os acontecimentos; enquanto o planejamento, apoiado na compreensão e predição dos acontecimentos, submete-os a objetivos preestabelecidos, através de prioridades de ação.

Dentre as falhas mais notadas na pesquisa educacional em nosso País, destacam-se a ausência de tratamento multidisciplinar, a desvinculação entre a pesquisa e a política, falta de pessoal qualificado, de rigor científico nas amostragens e de mecanismos de informação entre os centros que as realizam.

Sendo a educação obra de engenharia social predeterminada, caberia a um plano de pesquisa testar a validade dos objetivos do modelo de sociedade que se pretendesse construir. Para tanto seria indispensável uma estrutura institucional que servisse de suporte à pesquisa.

L'éducation brésilienne actuelle, écartée du contexte socio-politique et économique, n'est bénéficiaire des conquêtes scientifiques et technologiques.

La recherche et les projets constituent les moyens de combattre cette situation déphasée.

Sur le champ scientifique, la recherche se développe d'une façon systématique ayant pour but d'augmenter la capacité humaine vers la compréhension, prévision et contrôle des événements: à travers les projets, et d'après l'interprétation et prédiction de ces événements, on les soumet à des objectifs préétablis, grâce aux priorités d'action.

Parmi les plus évidents défauts de la recherche éducationnelle dans notre pays, on remarque l'absence de l'abordage multidisciplinaire, l'écartement entre la recherche et l'administration, l'insuffisance de personnel qualifié, de rigueur scientifique dans les aperçus et de mécanisme d'information entre les institutions spécialisées.

Si on considère l'éducation comme tâche préfixée dans le contexte social, il appartient au programme de recherches tester la validité des objectifs concernant le modèle de société qu'on veut construire. Pour cela faire, il faut disposer d'une structure institutionnelle capable d'endosser la recherche.

The Brazilian education, disengaged from the social, political and economic context, has not taken advantage of the scientific and technological approaches. The research and the planning would be the antidote to face this dephased situation.

As a scientific investigation, the research is a systematic activity aiming to increase the capacity of man to understand, foretell and control events; whereas the planning, supported by the comprehension and foretelling of events, submit them to preestablished purposes, through priorities of action.

Among the most outstanding failures in the educational research in our country can be found the absence of multidisciplinary treatment, the disengagement between the research and the government politics, shortage of qualified personnel and scientific accuracy in the samplings and shortage of information devices among the centers in charge of them.

Since education is a result of a social predetermined engineering, it would be the job of a research plan to test the validity of the purposes leading to a standard society. To this effect it would be indispensable to organize an institutional structure to support the research.

L. D. G.

McCARTHY, Michael John — O Estado e a pesquisa educacional — *R. bras. Est. pedag.* 52 (115): 22-32, jul./set. 1969.

Os objetivos da pesquisa educacional dependem em grande parte das necessidades sociais da comunidade bem como da competência dos especialistas nesta área.

Entre os problemas básicos e mais urgentes destaca-se a determinação de assuntos prioritários e ajuda financeira programada a longo prazo. Um outro é o reconhecimento da urgente necessidade de averiguar se não estão sendo excessivos o tempo e o esforço gastos na organização de recursos educacionais nem sempre satisfatórios.

As dificuldades que o Estado ainda vem encontrando em organizar, coordenar e avaliar a pesquisa talvez pudessem ser consideradas uma das causas responsáveis pelo descontentamento mundial no que se refere aos sistemas educacionais em geral.

Têm sido adotados os seguintes critérios quanto à responsabilidade pela pesquisa: 1) não-intervenção do Estado; 2) organização e controle total da pesquisa pelo Estado; 3) papel apenas consultivo do Estado; 4) criação de organismo nacional de estudos e pesquisas educacionais.

251

G. V.

The purposes of the educational research depend largely on the social needs of the community as well as on the capacity of the specialists in this area.

Among the basic and most urgent problems are the settlement of priority matters and financial aid planned at long date. Another one is the acknowledgement of the urging necessity to find out if the time and effort spent in the organization of the educational resources are excessive and not always satisfactory.

The difficulties the State still have to organize, coordinate and appraise the research could be perhaps regarded as

one of the causes of the world discontent concerning the educational systems in general.

The following criteria have been adopted as to the responsibility for the research: 1) no intervention from the State; 2) organization and total control of the research by the State; 3) the State will have only a consultive role; 4) creation of national organ for studies and educational research.

L. D. G.

Les buts de la recherche en matière d'éducações sont en grande partie liés aux besoins sociaux de la communauté et à la compétence des spécialistes dans ce secteur.

Parmi les problèmes de base et des plus urgentes on peut relever celui du choix des sujets prioritaires et celui de l'aide financière programmée à long terme.

252 Les difficultés auxquelles l'Etat doit encore faire face pour organiser, coordonner et évaluer la recherche, pourraient être une des causes du mécontentement mondial en ce qui se réfère aux systèmes scolaires en général.

Les critères suivantes sont d'habitude adoptées quant à la responsabilité vis-à-vis de la recherche: 1) non intervention de l'Etat; 2) organisation et contrôle total de la recherche pour l'Etat; 3) rôle de l'Etat limité à une attribution consultative; 4) création d'un organisme national d'études et de recherches en matière d'éducation.

R. H. T.

CONSORTE, Josildeth Gomes — Caracterização sócio-econômica e cultural da criança de favela. — *R. bras. Est. pedag.* 52 (115): 83-98, jul./set. 1969.

Esta pesquisa integra a série de análises do Setor de Pesquisas Sociais do

Projeto-Pilôto para a Educação da Criança de Favela, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara com a Fundação Ford, de 1962 a 1965.

A amostra constou de 365 crianças residentes em 15 favelas da Zona Norte, que cursavam a 1.^a série primária em 1962, integrando 18 turmas de 5 escolas do projeto, experimentais, além de 3 escolas para controle, não experimentais.

À base de um questionário, as mães das crianças, ou alguém que as substituísse, foram entrevistadas, de modo que se colhesse os informes relativos a idade, sexo, côr, lugar de nascimento, procedência rural-urbana dos pais, participação na cultura de massa, religião, situação econômica da família, estrutura da família, situação matrimonial dos pais ou responsáveis, participação da criança nas lides domésticas e no orçamento familiar, tipos de castigo, aspirações em relação ao futuro dos filhos.

Da tabulação dos dados resultaram estas conclusões: 1. A criança de favela apresenta características próprias em relação aos demais segmentos da população infantil da Guanabara; 2. É de côr em 70% dos casos; 3. É carioca nata em 80% dos casos; 4. Os pais, em 50% do total, são oriundos de cidades com menos de 20.000 habitantes, com níveis baixíssimos de instrução e de treinamento profissional; 5. A criança de favela é muito pobre, sendo sua participação na cultura de massa baseada em motivos econômicos; 6. Vive na maioria dos casos com os genitores, mas em 25% dêles, há desfalque do pai, da mãe ou de ambos; 7. Embora o casamento seja a união mais valorizada, as uniões consensuais são frequentes e as separações também; 8. Dada sua participação nas lides domésticas ou no orçamento familiar, seu papel na família é definido em termos de trabalho.

J. M. B.

This research integrates a series of analysis made by the Social Research Department of the Pilot Project for the Education of the Slum Child, sponsored by the Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara together with the Ford Foundation, from 1962 to 1965.

The sample consisted of 365 children living in 15 slums of the Northern-zone, attending the first grade in 1962, integrating 18 groups of 5 experimental schools of the project, besides 3 control but not experimental schools.

By the help of a questionnaire, the children's mothers or somebody else to replace them, were interviewed in order to gather data relating to age, sex, color, birth place, parents' origin, participation in mass culture, religion, family economic situation, family structure, matrimonial situation of parents or responsables, participation of the child in home affairs and family budget, kinds of punishment, aspirations regarding the future of the children.

From the tabulation of the data, the following conclusions were taken: 1. The slum children present their own characteristics in comparison with the other groups of the child population in Guanabara; 2. They are colored in 70% of the cases; 3. They were born in Guanabara in 80% of the cases; 4. Their parents, in 50% of the total, came from towns with less than 20.000 inhabitants, and have a very low degree of instruction and professional training; 5. The children are very poor and their participation in mass culture is based on economic purposes; 6. They live in most cases with their parents, but in 25% of them the father, the mother or both are absent. 7. Although marriage is the most valued kind of union, the consensual unions are frequent, as well as the se-

parations; 8. Due to their participation in home affairs or in the family budget, their role in the family is defined in terms of work.

L.D.G.

Cette recherche s'insère dans la série d'analyses du secteur de Recherches Sociales du Projet-Pilote pour l'éducation de l'Enfant de la "Favela", * réalisé par le Secrétariat de l'Éducation et la de Culture de l'Etat de Guanabara avec la collaboration de la Fondation Ford, de 1962 à 1965.

L'échantillon a compris 365 enfants habitant dans 15 "favelas" de la Zona Norte de la ville de Rio de Janeiro, qui suivaient la première année élémentaire en 1962 d'un total de 18 classes de 5 écoles expérimentales du projet, outre les 3 écoles de contrôle, non expérimentales.

253

Au moyen d'un questionnaire on a interviewé les mères des enfants ou les personnes qui les remplacent, de manière à recueillir les renseignements quant à l'âge, au sexe, à la couleur, au lieu de naissance, à la localité rurale ou urbaine d'où proviennent les parents, à la participation à la culture de masse, à la religion, situation économique de la famille, structure de celle-ci, situation matrimoniale des parents ou des responsables, participation de l'enfant aux soins ménagers et dans le budget familial, aux genres de punitions employées, aux aspirations des parents eu égard à l'avenir de ses enfants.

Les données obtenues permettent d'en arriver aux conclusions suivantes: 1) l'enfant de la "favela" présente des caractéristiques particulières si on les compare avec les autres groupes de la

* Bidon ville

population enfantine de l'état de Guanabara; 2) ces enfants en pourcentage de 70% ne sont pas blancs; 3) 80% sont nés à Rio de Janeiro; 4) les parents en pourcentage de 50% proviennent de villes avec moins de 20.000 habitants, possèdent un niveau très bas d'instruction et de formation professionnelle; 5) l'enfant de la favela est très pauvre et sa participation à la culture de masse est fondée sur des causes économiques; 6) cet enfant vit en général avec ses parents, cependant 25% n'ont pas de père ou de mère ou n'ont pas de parents; 7) quoique le mariage soit la forme d'union la plus répandue, les unions libres sont fréquentes et les séparations dans celles-ci très communes; 8) étant donnée la participation de l'enfant aux soins ménagers et au budget familial, son rôle dans la famille peut être défini en termes de travail.

254

R. H. T.

NOVAES, Maria Helena — A influência da organização percepto-motora na aprendizagem — *R. bras. Est. pedag.* 52 (115): 149-161, jul./set. 1969.

A aprendizagem da leitura e da escrita depende de um complexo de fatores, entre os quais a maturidade intelectual e perceptiva, implicando esta última um processo de coordenação viso-motora e de segregação. Qualquer insuficiência nessas áreas poderá repercutir na aprendizagem, o que se propõe a pesquisar junto a 250 alunos de 6 a 8 anos cursando o 1.º ano da Escola Guatemala (Escola Experimental do INEP) em 1966 e 1967. Tal amostra apresenta características típicas, psicológicas e sociais, de uma população de classe média inferior, assim classificada conforme os critérios de Hutchinson.

Fundamenta-se teoricamente na gênese e evolução perceptiva com suas características nas diferentes fases de 1 a 11 anos, e levanta as seguintes hipóteses: 1) há uma relação entre os níveis intelectual e de organização percepto-motora da criança, com influência direta no processo de aprendizagem; 2) a coordenação viso-motora-perceptiva e a segregação perceptiva são funções específicas no processo da organização percepto-motora; 3) o fenômeno da segregação perceptiva pode ser influenciado por características da personalidade.

Como instrumento de trabalho utiliza uma bateria experimental de testes que organizou para o Gabinete de Psicologia daquela Escola, incluindo itens de cópia de figuras e memória das mesmas, de rapidez e coordenação viso-motora, de segregação perceptiva de formas e sinais, com figuras aproveitadas e adaptadas de diferentes testes, além das provas complementares de grafismo.

Apresenta casos ilustrativos, cujos resultados, devidamente analisados dentro das normas estatísticas de correlação (Pearson), nível de significância (Teste T), X^2 , etc., e confrontados com as informações das professoras, vêm a confirmar as hipóteses inicialmente levantadas, levando entre outras às conclusões: 1) as insuficiências no setor da segregação são mais frequentes que as da coordenação viso-motora-perceptiva nos casos que revelam dificuldade de aprendizagem, donde a importância desta função na aprendizagem da leitura e da escrita; 2) da necessidade da utilização de uma bateria similar de testes que permitirá um diagnóstico precoce e preventivo por natureza, quando a criança entra na escola, um prognóstico do rendimento escolar e servirá de base a uma orientação e tratamento adequados.

M. L. L.

L'apprentissage de lecture et de l'écriture dépend d'un ensemble de facteurs dont l'un est la maturité intellectuelle et perceptive, cette dernière impliquant un processus de coordination visuelle-motrice et de ségrégation. Une insuffisance dans ces domaines produit des effets sur l'apprentissage. L'étude de ces effets est l'objet de cette recherche auprès de 250 élèves de 6 à 8 ans qui suivent la 1^{ère} année de l'Escola Guatemala (École expérimentale de l'INEP) en 1966 et en 1967. Cet échantillon des caractéristiques propres soient psychologiques et sociales de la classe moyenne inférieure a été établi selon les critères de Hutchinson.

La recherche se fonde théoriquement sur la genèse de l'évolution perceptive avec ses caractéristiques dans les différentes phases de 1 à 11 ans et souligne les hypothèses suivantes: 1) il y a un rapport entre les niveaux intellectuel et d'organisation percepto-motrice de l'enfant avec une influence directe sur le processus d'apprentissage; 2) la coordination visuelle-motrice perceptive et la ségrégation perceptive sont des fonctions propres au processus de l'organisation percepto-motrice; 3) le phénomène de ségrégation perceptive peut être influencé par des caractéristiques de personnalité.

Comme instrument de travail on a utilisé un ensemble expérimental de tests organisé pour le Secteur de Psychologie de l'Escola Guatemala, comprenant des items de copie de figures et leur mémorisation, vitesse et coordination visuelle-motrice, ségrégation perceptive de formes et de signes, avec des figures prises et adaptées de différents tests, outre des épreuves complémentaires de graphisme.

L'étude présente des cas illustratifs dont les résultats dûment analysés dans les normes statistiques de corrélation (Pearson) de niveau de signification (Test T), X^2 etc., et confrontés avec les informations des profes-

seurs, confirment les hypothèses soulevées, ce qui mène aux conclusions suivantes: 1) les insuffisances dans le secteur de ségrégation sont plus fréquentes que celles de coordination visuelle-motrice perceptive dans les cas avec plus de difficultés d'apprentissage, d'où l'importance de cette fonction pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; 2) il est nécessaire d'utiliser un ensemble de tests similaire pour en arriver à un diagnostic précoce et préventif quand l'enfant entre à l'école, un pronostique du rendement scolaire et servira de base pour une orientation et un traitement indispensables.

R.H.T.

The learning of reading and writing depends on manifold factors such as intellectual and perceptive maturity; the latter implying in a process of visual-motor coordination and in segregation. Any insufficiency in these areas can reflect itself upon the learning process, this being the objective of this research that was undertaken among 250 students aging between 6 to 8 years and which were first graders at the Guatemala School (the Experimental School of INEP) in 1966 and 1967. The sample shows typical psychological and social characteristics of an inferior middle class population, classified as such by the criteria of Hutchinson.

255

The research is theoretically based upon the origin and perceptual development with its characteristics in the different stages between one and 11 years, and raises the following hypotheses: 1) a relationship exists between the intellectual levels and the perceptual-motor coordination of a child with a direct influence on the process of learning; 2) visual-motor-perceptual coordination and perceptual segregation are specific functions in the process of perceptual-motor co-

ordination; 3) the phenomenon of perceptual segregation can be influenced by characteristics of the personality.

As working instruments, there have been used experimental batteries of tests that were organized by the Department of Psychology of the above mentioned school. They included items such as copying of figures and doing the same one by heart, speed and audio-motor coordination and perceptual segregation of forms and signs. Figures of different tests were used and adapted, besides the complementary drawing tests.

The research also presents illustrative cases, whose findings have been duly analysed within the statistical norms of correlation (Pearson), the level of significance (test T), X^2 etc., and compared with the information given by the teachers, thus confirming the firstly formulated hypotheses and drawing, among others, the following inferences: 1) the insufficiency in the

sector of segregation are more frequent than the visual-motor-perceptual coordination in cases that reveal learning difficulties; therefore, the importance of this function in the process of learning to read and to write; 2) the necessity of using a similar battery of tests that allow an early and preventive diagnosis by nature, when a child enters school, a forecast of yield at school that can serve as a basis for an adequate orientation and treatment.

G.B.

G.B. — Gretchen Becker

G.A.V. — Generice Albertina Vieira

J.M.B. — Jader de Medeiros Britto

L.D.G. — Luciano Duarte Guimarães

M.H.R. — Maria Helena Rapp

R.H.T. — Regina Helena Tavares

